

A avaliação no Ensino Superior como parte do processo formativo: reflexões e possibilidades

**Leonardo Ferreira
Aguiar¹**



**Evaluating in the
University as
part of the
higher
educational
process:
considerations
and possibilities**

¹ Mestrando em Língua, Literatura e Cultura Italianas pela Universidade de São Paulo. E-mail: leonardo.ferreira.aguiar@usp.br

Resumo

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a Universidade no Brasil enquanto organismo formativo em nível de Ensino Superior e quais instrumentos de avaliação poderiam ser utilizados em relação ao perfil do aluno, ao planejamento do curso e aos objetivos no que se refere a um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Compreendendo que avaliar não é uma etapa burocrática qualquer, propomos uma reflexão que vai ao encontro da inovação nas formas de avaliação, inclusive a partir do uso da tecnologia e com uma perspectiva interdisciplinar.

Palavras-chave: educação; avaliação; ensino superior.

Abstract

This paper has as its goal to reflect about the University in Brazil as an educational organism in a higher educational level and which evaluating instruments may be used regarding the students' profile, the course planning and the goals related to a qualified teaching-learning process. On the assumption that evaluating is not just a bureaucratic step, we present a reflection that reaches out to new evaluating forms, including the use of technology and an interdisciplinary perspective.

Keywords: education; evaluating; university.

Introdução

Pensar a formação e a atuação acadêmica docente é uma tarefa que exige um olhar amplo e dinâmico em relação ao dia a dia e às competências do professor no Ensino Superior (ES). Diferentemente da Educação Básica, há uma falta importante de parâmetros, no nível Federal, no que diz respeito às bases, diretrizes, normas e afins que instituem o ES como uma instância educacional formativa e o que isso implica. Sendo incipiente, nesse sentido, entre os poucos, podemos citar o Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que reza:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. / Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996, s/p)

Como apontado, está majoritariamente a cargo da pós-graduação a tarefa de formar novos professores para o ES; mas, ao mesmo tempo, não há qualquer indicação que vá além do Artigo 66 que possibilite uma coesão das instituições, públicas ou privadas. Em decorrência disso, é de competência de cada universidade, faculdade ou instituto de ES determinar, na prática, a sua dinâmica “[...] didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial [...]”, tendo de obedecer o “[...] princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão [...]”, conforme fora previsto e reconhecido como “autonomia universitária”, no Artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, s/p).

Ainda sobre o Art. 207, o tripé ensino-pesquisa-extensão aponta para o papel eminentemente transversal do ES, pois pressupõe uma formação que leve em consideração esses três elementos e que deve olhar para o aluno de pós-graduação como um agente de continuidade formativa, ou seja, um futuro profissional cuja responsabilidade, se for docente, é preparar o aluno de graduação para agir e transformar os vários campos sociais² nos quais este atua. Logo, não podemos desprezar o caráter transversal e interseccional da formação no ES, sendo que, por isso, o docente deve estar preparado para atuar e promover essa mesma interseccionalidade.

² Cf. Bourdieu, argumento explorado (entre outros) por CATANI, 2011.

Desta feita, compreendemos que é necessário um alinhamento institucional através de um planejamento adequado no ES que perceba a necessidade de fomentar uma dinâmica ao interno dos cursos, de modo a dar mais dinamismo na formação dos alunos, inclusive em etapas como o processo de avaliação. Isso porque é inegável que vivemos em um mundo globalizado, altamente tecnológico, interconectado e cujas possibilidades de atuação social e de mercado tornam-se cada vez mais móveis (ainda que desiguais). Logo, cabe ao ES, especialmente na Universidade enquanto instituição intrinsecamente integrada e orgânica – pelo menos em seu conceito –, pensar a graduação e, especialmente, a pós-graduação como níveis de instrução que não sejam nem reprodutores de conhecimento acumulado e nem uma simples capacitação para atender às demandas do mercado de trabalho; mas, sim, como:

[...] uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão, ou seja, a produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e dos novos desafios e demandas que esta coloca. (PIMENTA; ALMEIDA, 2014, p. 8)

Por isso, a Universidade precisa considerar quem é o aluno e ver a sua formação como um dever que considere e equilibre o dever social do sujeito e a sua atuação profissional, inclusive como docente no ES, e isso não é possível se os mesmos modelos considerados tradicionais e aplicados sempre da mesma forma prevalecerem, como fica mais evidente se olharmos a questão da avaliação no ES, que tende a seguir um modelo classificatório e com fins de promoção que vai de encontro à perspectiva plural e interdisciplinar que a Universidade tem enquanto organismo. Nesse sentido, segundo a nossa visão, a qual tentaremos desenvolver neste artigo de maneira breve, devemos refletir sobre as formas de avaliação mais comuns e pensar sobre novas formas de avaliação para atender aos objetivos formativos no ES, que vão além da aferição de conteúdos específicos e que devem estar em linha com o seu Planejamento Pedagógico Institucional (PPI), com o Planejamento Político-Pedagógico (PPP) e com as diretrizes estruturantes de cursos, disciplinas e programas.

A universidade hoje: algumas concepções e desafios

O primeiro ponto a ser fixado antes de explorar os instrumentos que podem ser avaliativos e como eles podem ser aplicados de forma inovadora é sobre a Universidade no tempo presente. Como salienta Almeida Filho (2016), ao longo dos séculos, a concepção de Universidade dividiu muitos teóricos resultando em uma macro divisão de modelos, os quais podemos denominar francês e germânico: o primeiro, teria como base “[...] a formação de quadros profissionais e técnicos [...] destinada a faculdades, academias militares e escolas de educação superior, vinculadas ao Estado, denominadas de *grandes écoles* [...]” (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 15, itálicos do autor); já o segundo, seria um:

[...] modelo de formação ancorada na pesquisa científica [...] ajustado a uma proposta ainda mais elitista de universidade como dispositivo de formação moral para uma nobreza assumidamente meritocrática [...] (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 15).

Conforme as ciências foram se especializando e a institucionalização democrática pós-revolução francesa foi se afirmando no ocidente – ainda que tendo sido marcada pelos arroubos autoritários e pelas Guerras do século XX –, identificamos um terceiro modelo que parece, hoje, mais hegemônico, inclusive no cenário brasileiro, ou seja, o modelo norte-americano: uma espécie de síntese entre os modelos anteriores, mas com uma flexibilidade e um percurso em ciclos formativos eletivos muito mais evidente, plural e multifuncional. Nas palavras da professora Helena Chamlian (2020), o modelo americano vê a educação como algo que deve ser útil, aliando instrução técnica para o mercado e investindo na ciência e na pesquisa.

No caso brasileiro, podemos afirmar que o ES é um fenômeno muito recente, pois, apesar da fundação da famosa Faculdade de Direito do Largo São Francisco, local da intelectualidade brasileira em 1827 – o que, em termos históricos, já é recente –, as primeiras instituições a receber o nome de “universidade” surgiram a partir da década de 1910, com especial destaque à Lei Rivadávia Corrêa, ou Reforma Rivadávia Corrêa, Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, implementada em 05 de abril de 1911, pelo decreto nº 8.659, que, segundo o portal da Universidade Federal do Paraná³:

Adotava a liberdade e a desoficialização do ensino no país, retirando da União o monopólio da criação de instituições de ensino superior – que fora reforçado pelo Decreto nº 3.890 do Código dos Institutos

³ Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalfupr/a-mais-antiga-do-brasil/>. Acesso em: 16 jun. 2021.

Oficiais de Ensino Superior e Secundário (Governo Epitácio Pessoa), em 1º de janeiro de 1901. Pela Lei Orgânica, ou Rivadávia, o governo central dispensava também a exigência de equiparação a uma instituição modelo de nível federal, o que tornava possível a criação de universidades pela iniciativa particular.

Ainda assim, apesar disso, a Universidade brasileira, embora seja nova, não escapou das contradições do mundo contemporâneo, mesmo depois de suas reformas e de seus programas de inclusão, já no século XXI (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 22). Atualmente, o ES se torna cada vez mais um produto fagocitado pela lógica de mercado e que sofre na mão dos grandes grupos autorreferidos de educação, mas que, na verdade, agem como verdadeiros *vikings*, ou seja, que veem a universidade como uma “universidade-corporativa”. Define Almeida Filho (2016, p. 25, grifos do autor):

Principalmente dedicada à formação em gestão, finanças, engenharia, serviços e sistemas de informação, este modelo apresenta duas variantes: uma, a universidade definida como centro de ensino superior em uma dada empresa, e outra, resultante da constituição de uma instituição acadêmica como empresa comercial. Em ambos os casos, a universidade seria organizada e operada como negócio, para promover e facilitar negócios, muitas vezes submetendo o *ethos* universitário, a ética acadêmica, a integridade da pesquisa e os valores educacionais a processos mercantilistas que, no limite, Washburn (2005) caracterizou como ‘*corporate corruption*’ na universidade contemporânea.

Se assumirmos que essa lógica mercantilista é verdadeira e que, graças a ela, testemunhamos verdadeiras ‘máfias’ no ES – com a venda de diplomas, com a instauração de pseudociências e pseudograus de formação (CHAMLIAN, 2003), com o *trust* corporativo e outras práticas mais lucrativas do que educacionais –, não é difícil perceber, portanto, que essa disputa tem sido um fator de exclusão social. Isso porque as Universidades que, de alguma maneira, estão fora da lógica mercantilista e mantêm o nível de excelência – instituições públicas, em sua maioria –, criam mecanismos de seleção que dificultam o acesso, como é o vestibular, por exemplo.

Tendo essas informações em mente, devemos nos perguntar: de que maneira, então, o aluno egresso no ES deve ser formado e qual é o papel do docente nessa formação? Essa pergunta surge após a compreensão de que, independentemente da área de atuação, o aluno agirá e atuará no mercado de trabalho e na sociedade, devendo encarar todas as contradições que se impõem em seu percurso formativo. Quem é o aluno que temos implica perguntar que cidadão queremos formar, ou seja,

em que medida a Universidade tem um poder transformador que vá além da habilitação profissional do sujeito que ali está.

É claro que essas reflexões precisam estar em linha com todo o percurso formativo do aluno e o docente deve ser parte integrante desta construção, observando toda a legislação e as diretrizes pertinentes e que orientem o planejamento de uma disciplina de acordo com a grade curricular do curso, e daqui advém o conhecimento dos já referidos PPI e PPP como base de ação da relação ensino-aprendizagem (NEVES, 2012, p. 88). Porém, o que mais nos chama a atenção – e que pode ser empiricamente observado – é o modo pelo qual a avaliação, por mais diferente que um curso se proponha a ser, acaba desaguando nas mesmas práticas, como se essa etapa não fosse também parte de um planejamento bem estruturado. Logo, a avaliação não pode ser nem ‘o grande momento’ e nem a ‘parte burocrática’, mas deve ser encarada como um instrumento fundamental que coloque em perspectiva, justamente, se o processo de ensino-aprendizagem está ocorrendo conforme o previsto.

Portanto, tendo exposto os desafios da Universidade contemporaneamente e algumas questões com as quais precisamos lidar enquanto alunos e docentes, cabe-nos investigar o papel da avaliação no ES.

Avaliar para quê?

Dentro das perspectivas que delineamos até aqui, é importante ressaltar que o processo avaliativo deve levar em consideração não só o conteúdo pretendido, mas o sujeito que deverá passar pelo processo de exame. Nesse sentido, a LDB (BRASIL, 1996, s/p) determina que sejam olhados critérios que avaliem de forma contínua e cumulativa a atuação do aluno no contexto de aprendizagem, além de priorizar a educação em valores, objetivando novas atitudes e buscando fomentar a consciência de que o que importa não são as notas, mas a percepção do aprendizado em longo prazo desse indivíduo e como será a sua trajetória mediante questões impostas pela sociedade, tendo noções de responsabilidade e atitudes críticas. Logo, a avaliação deve estar em linha com um processo formativo, que tem impacto direto e concreto na vida do aluno enquanto ser social.

Uma vez definido o foco, tendo como base a LDB, cabe-nos apontar algumas definições de avaliação na literatura disponível sobre o tema: Kraemer (2006) indica

a avaliação como valor ou mérito do objeto em pesquisa, apreciação ou verificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos; Sant'anna (1995) a coloca como uma forma de analisar, medir, conferir as modificações do comportamento e rendimento do aluno, educador e do sistema escolar, avaliando posteriormente se houve um conhecimento processado nas esferas teóricas e práticas; Both (2007) atrela a avaliação ao processo, pensando na qualidade do desempenho sobre a qualidade das atividades, em um processo comparativo entre professor e aluno; Demo (1999) afirma que avaliar demanda reflexão e planejamento para atingir os objetivos, num propósito de entender que a avaliação articula-se ao processo político, social e educativo; por fim, Libâneo (1994) cita a avaliação como uma atribuição permanente do trabalho do professor, que acompanha o processo de ensino e aprendizagem do aluno, pois, a medida em que, no decorrer do percurso, os resultados vão aparecendo, as dificuldades e readequações são realizadas, mostrando, assim, a complexidade da tarefa de avaliar, que não se resume à realização de provas e atribuição de notas.

As variadas definições de avaliação citadas acima mostram os diferentes conceitos que são dados ao tema a depender da linha teórica e da concepção de ensino e aprendizagem de cada autor. Ainda assim, podemos perceber uma constante entre elas, ou seja, que a avaliação aparece sempre como um elemento que deve ser coeso e estar a favor do aluno: ela serve, sobretudo, como um meio de diagnosticar o nível de assimilação em relação aos conteúdos abordados e não como um fim, encerrando-se em si mesma, sem perspectivas de alterações de estratégias, compartilhamento de ideias, conceitos e conhecimentos; nesse sentido, a avaliação passa de um instrumento de classificação e de corte a um instrumento de medida e de orientação. Logo, a avaliação, especialmente no ES, deveria ser pensada para além da aplicação de provas e afins e se basear em um processo dialógico e interativo, algo que os teóricos têm chamado de Avaliação Formativa Alternativa (AFA), ou seja, citando Fernandes:

Mais simplesmente, a AFA é, acima de tudo, um processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem. Assim, a informação obtida deve ser utilizada de forma a que os alunos compreendam o estado em que se encontram relativamente a um dado referencial de aprendizagem e desenvolvam acções que os ajudem a aprender ou a vencer as suas eventuais dificuldades. (FERNANDES, 2006, p. 32)

Fica claro que, para uma proposta de AFA, é necessário entender o perfil do aluno (RISTOFF, 2014) e os níveis de aprendizagem que se quer atingir – a diferença entre um curso de Graduação e de Pós-Graduação, por exemplo –, para que, assim, seja possível uma avaliação coerente. Justamente por isso que a interação entre aluno e professor é um fator fundamental no processo e do qual deriva uma série de atitudes dialógicas complementares (como *feedbacks*, plantões de dúvida, avaliação colaborativa, entre outras), que não são abarcadas por uma avaliação tradicional, distante, e, de alguma maneira, ‘fria’ (pensando na relação tendencialmente formal entre professor e aluno no ES). Dados recentes do INEP⁴ demonstram como a expansão do acesso às universidades e os seus impactos (SEVERINO, 2009), após as flexibilizações de regras, políticas de cotas e novos critérios de entrada para além do vestibular (como, por exemplo, a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), como meio de classificação para preenchimento de vagas) fizeram com que se alterasse o perfil do alunado, que antes era mais ‘elitizado’⁵, colocando em sala de aula uma diversidade em faixas etárias, gêneros, linguagens, histórias de vida, entre outras características peculiares. A Universidade, seu corpo técnico e seus docentes não podem ignorar isso.

Assim, podemos encaminhar à seguinte premissa: uma concepção de ensino e aprendizagem que não visa um fim, mas dá foco ao processo em si, considera a avaliação à luz de uma interação dinâmica e produtiva entre alunado e corpo docente, cujo objetivo é extrair, de diferentes maneiras, reflexões que tenham potencial de ação concreta na vida do aluno. Portanto, se assumirmos que a premissa é razoável, precisamos ressignificar os instrumentos de avaliação que a atendam de forma coerente. Logo, surge a questão: como e a partir de quais parâmetros fazer isso?

O primeiro deles, sem dúvidas, é tentar vencer o pensamento tradicional e, muitas vezes, coercitivo de que a avaliação é um instrumento punitivo e classificatório que separa ‘bons’ e ‘maus’ alunos, ideia que permeia o ensino desde as suas bases. Ao mesmo tempo, é necessário imaginar que seria impraticável adaptar uma

⁴ Segundo a reportagem publicada no site do Centro de Referência em Educação Integral: “Se em 2006 eram 4,94 milhões de matriculados na etapa, 10 anos depois, esse número dobrou. O percentual de alunos pobres nas universidades públicas também aumentou: de 6,2% em 2005 para 8,3% em 2015, enquanto nas pagas subiu de 0,8% para 4%, segundo dados do INEP.”

⁵ Basta checar os dados de 2021, que demonstram que 50% dos alunos da USP, hoje, são provenientes de Escola Pública. Disponível em: <https://jornal.usp.br/institucional/em-2021-usp-tem-mais-de-50-de-alunos-ingressantes-vindos-de-escolas-publicas/>. Acesso em: 09 jun. 2021.

avaliação a cada aluno de uma turma, como se fosse possível deixá-los escolher ou fazer da maneira como acharem adequada, pois a avaliação também tem um caráter orientador e, por isso, precisa seguir algumas convenções (que, inclusive, permitem o seu aprimoramento uma vez que pode ser um elemento de comparação entre turmas, semestres, cursos, etc.).

Partindo disso, o segundo parâmetro é vencer certo preconceito que alunos e professores possam ter com formatos inovadores de avaliação, que podem ser encarados como ‘perda de tempo’ ou como algo sem propósito, como se o professor quisesse ‘fazer qualquer coisa’ para protocolar de maneira burocrática e sem sentido.

O terceiro tem a ver com uma ideia, também tradicional, de que a avaliação deve ser sempre um produto ao final de um curso, sendo que se pode pensar em alternativas que sejam cumulativas e simultâneas em relação à estrutura curricular e do programa (FERNANDES, 2006, p. 38), dando muito mais dinâmica ao processo de ensino e aprendizagem e tirando o peso determinante de uma prova que possa aprovar ou reprovar depois de tanto tempo e esforço dedicados a uma disciplina.

Tipos de avaliação possíveis no ES

Tendo em mente esse juízo, imaginamos que novas formas de avaliação são possíveis no ES, inclusive aquelas oriundas de outros níveis de educação, já que, como afirma o professor Nilson José Machado (2020), professor não é queimadura, ou seja, não há graus aplicáveis a um nível que não possam, de alguma maneira, ser aplicáveis a outros. Identificamos, assim, três tipos de avaliação que podem ser utilizadas no ES com objetivos diferentes e que contribuem para o processo como um todo.

A primeira delas é a denominada *avaliação formativa* (AFA), definida por Haydt como uma avaliação “[...] realizada durante todo decorrer do período letivo, isto é, ao longo do processo ensino-aprendizagem” (in OLIVEIRA; PAIXÃO, 2013, p. 3), cujo escopo é:

[...] além de fornecer dados ao professor a respeito de seus procedimentos de ensino, com intuito de melhorar a aprendizagem do aluno, também oferece ao discente informações sobre seu desempenho em relação a aprendizagem, fazendo-o reconhecer seus erros e acertos (in OLIVEIRA; PAIXÃO, 2013, p. 3).

Dado o seu conceito, a avaliação formativa pode ser estendida, na prática, a alguns instrumentos, como: a autoavaliação, testes e trabalhos em grupo como seminários. Começando pela autoavaliação, podemos dizer que ela coloca o aluno como protagonista no caminho de construção do conhecimento, pois busca desenvolver uma atitude crítica não só em relação ao conhecimento, mas em relação a sua postura enquanto partícipe do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Silva *et al* (2007, p. 92), a autoavaliação é:

[...] um processo cognitivo complexo, pelo qual um indivíduo (aprendiz ou professor) faz um julgamento, com o objetivo de um melhor conhecimento pessoal, visando ao aperfeiçoamento de suas ações e ao seu desenvolvimento cognitivo [...]

Logo, essa complexidade não pode ser desprezada pela incompreensão e pelo preconceito de que o aluno irá sempre se favorecer dando a nota máxima para si. Se é verdade que a avaliação é parte do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no ES, a autoavaliação pode servir como uma ferramenta que faça o aluno “[...] adquirir uma capacidade cada vez maior de analisar suas próprias responsabilidades, atitudes, comportamento, pontos fortes e fracos, suas condições de aprendizagens e suas necessidades para atingir os objetivos” (FRANCISCO *et al.*, 2013, p. 14971).

Os testes, por sua vez, apesar de reconhecíveis, mais recorrentes e entendidos como provas e/ou monografias objetivas e específicas, são uma categoria da avaliação formativa cuja perspectiva deveria ser aquela de olhar para os erros como parte da aprendizagem e construção de um processo de mudança de estratégias de ensino, e não somente como uma falta de algo, sem possibilidades de novas oportunidades, aproveitar da insuficiência para avaliar o trabalho realizado (NOGARO; GRANELLA, 2004, p. 8). O erro é subestimado quando deveria, na realidade, ser encarado como um sintoma a orientar práticas pedagógicas ao longo de um curso no ES, pois, nesse nível de especialização de saberes, é necessário que conceitos fundamentais de cada disciplina sejam recorrentemente verificados a fim de corrigir o percurso do aluno, profissional em formação que atuará no mercado de trabalho e na vida social de maneira geral. Por isso, para testes, provas e trabalhos monográficos considerados tradicionais, o *feedback* é essencial, conforme afirma Vivian Batista da Silva (2020), citando Philippe Perrenoud (1999), pois é a partir desse

retorno que o erro será encarado como um “[...] indício que permite regular as aprendizagens [...]”. O *feedback*, ainda segundo Batista da Silva, é essencial para que se possa encarar a avaliação como algo que tenha sentido e possa, então, ser significativa ao aluno; do contrário, nem o mais objetivo dos testes poderá ser formativo, apenas classificatório.

Seminários, por sua vez, focam no protagonismo somado à autonomia, isto é, é a oportunidade de o aluno expor oralmente (individualmente ou não) a sua ‘intimidade’ com o tema; também, seminários podem derivar para provas orais, por exemplo, nas quais há uma espécie de arguição. A exposição oral, segundo Carbonesi (2014, p. 7), além de ser um ótimo instrumento de organização e comunicação, pode, ainda:

[...] apontar o desenvolvimento de habilidades que lhe permitam organizar e comunicar informações e conhecimentos por meio da linguagem falada. Neste contexto pode-se abordar o uso da técnica de seminário como procedimento avaliativo que possibilita ao aluno desenvolver competências e habilidades no que se refere à pesquisa, à autonomia na busca de conhecimento, ao trabalho em grupo, à comunicação e o posicionamento crítico/reflexivo verbalizado do educando no decorrer do processo de organização e resultado do trabalho proposto. (CARBONESI, 2014, p. 7)

Logo, identificamos esse tipo de avaliação como positiva e que poderia ser mais explorada no ES, pois prevê a atuação ativa do aluno e inverte os papéis, colocando-o como ‘detentor’ do conhecimento e o professor como expectador. Além de mais dinâmica e de envolver a turma toda, esse tipo de avaliação é formativa no que se refere também às habilidades de interação social e de negociação de significados, pois a exposição oral do aluno pode variar de acordo com os instrumentos utilizados (*powerpoint*, lousa, etc.) e, até mesmo, com a reação dos ouvintes. Além disso, esse tipo promove uma superação da conservadora posição de ver o docente como alguém ‘intocável’, cultura essa que ainda é muito viva⁶, até mesmo no que diz respeito à hierarquia: os docentes acabam por não utilizar o seminário como forma de avaliação porque “[...] um grande número de professores universitários não possui (*sic*) formação que lhes possibilitem transitar pela realidade pedagógica como protagonistas [...]” (CARBONESI, 2014, p. 6), refletindo uma

⁶ Principalmente, em países europeus, cuja instituição universitária é bem mais antiga do que a nossa, conforme aludimos anteriormente (alunos de intercâmbio podem dar depoimentos sobre essa diferença).

defasagem na formação como docentes – aspecto que não exploraremos neste momento.

Por fim, seminários são um tipo de trabalho em grupo, que tem como proposta fomentar a composição compartilhada, aprendendo a lidar com opiniões diversas e respeitar as diferenças. Esse tipo de atividade ainda sofre preconceitos, pois são encaradas como uma espécie de passagem da responsabilidade do docente ao aluno ou, ainda, como uma ‘ameaça’ quando o aluno tem uma atuação crítica e autônoma (CARBONESI, 2014, p.7). Porém, especialmente no ES, um trabalho em grupo simula situações de negociação e de composição presente em suas respectivas áreas de atuação no ‘mundo real’ com as quais o aluno deverá lidar depois de formado: “[...] abordagem fundamentada na pesquisa, troca de informações, intercâmbio de saberes, discussões sobre a temática abordada, comentário crítico e reflexivo para com as conclusões alcançadas.” (CARBONESI, 2014, p.10). Nesse sentido, o grupo deve gerir e trabalhar na resolução de conflitos, pois o objetivo é que os envolvidos entrem num consenso e que a diversidade apareça, embora em um formato unificado. Em Universidades que priorizem a pesquisa – como na Universidade de São Paulo (USP) e em outras instituições públicas –, trabalhos em grupo como seminários são fundamentais para criar um ambiente propício que fomente a relação entre temas de pesquisa em todos os níveis (da Iniciação Científica ao Pós-doutorado), como grupos de pesquisa, grupos de estudo, etc.

Outro tipo de avaliação que pode ser utilizada é a *Avaliação Diagnóstica*, definida por Haydt como:

[...] é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los. (in OLIVEIRA; PAIXÃO, 2013, p. 3)

Ou seja, uma forma de equacionar o que o aluno já sabe e o que ainda precisa aprender. Como instrumento estratégico, ela pode ser empregada em qualquer momento de um curso, mas, especialmente no início, antes de começarem os trabalhos. No caso do ES, para montar um programa adequado, acreditamos que seria importante conhecer os potenciais e as defasagens dos alunos, a fim de nivelar

a turma e criar um objetivo a ser alcançado, principalmente no primeiro ano de curso, momento no qual é muito comum haver um ‘ano básico’ aos ingressantes⁷.

Por fim, a *Avaliação Comparativa*, segundo a nossa proposta, que vá ao encontro de uma avaliação que se pretenda como parte de um processo formativo, pode ser utilizada para compreender a assimilação e aprendizado por tópicos em diferentes níveis de um curso, sem que haja prejuízo ao aluno. Nesse sentido, de acordo com os nomes trazidos anteriormente, a concepção de avaliação comparativa estaria mais próxima daquilo que defende Both (*in OLIVEIRA et al*, 2008, p. 2385), pois, diferente de outros tipos de avaliação, o objetivo da comparativa tende a ter um caráter a longo prazo. No ES, que geralmente é dividido em semestres e já que, geralmente, os docentes oferecem quase sempre o mesmo conjunto de disciplinas, julgamos que a comparação nas/entre as turmas é fundamental para determinar o planejamento em um programa – e aqui se destaca a questão do planejamento, tópico para discussão posterior. Esse tipo de avaliação pode servir mais ao docente do que ao aluno, pois faz parte de uma postura de engajamento pessoal em direção à formação continuada e à replicabilidade de técnicas oriundas da teoria e da prática, conceitos irremediáveis na sociedade contemporânea e muito exigidos na formação docente na Educação Básica⁸.

Podemos dizer, então, que, quando algo ensinado já faz parte do discurso natural do aluno isso é um indício de que o instrumento utilizado para avaliação alcançou o objetivo de ambos. A elaboração de meios e técnicas para examinar é fundamental, não podendo se repetir como únicas e invioláveis em todos os semestres, para todas as turmas e a fim de atingir sempre os mesmos objetivos, pois uma turma nunca será como a outra – assim como o próprio docente vai mudando ao longo do tempo em sua capacitação e atuação.

Encaminhando-nos para o final desta seção e aproveitando a colocação do parágrafo acima, temos que considerar que o tempo presente impõe a necessidade de adaptação às tecnologias, sendo que elas também podem ser incorporadas em

⁷ Um exemplo de iniciativas desse tipo era a antiga disciplina de revisão de conteúdos para os pretendentes a egressos no curso de Física da USP (OLIVEIRA, 2020).

⁸ No estado de São Paulo, por exemplo, nos últimos anos, o Governo Estadual tem investido fortemente nas Escolas de Período Integral (PEI), cuja premissa é formar um aluno autônomo, solidário e competente; para fazê-lo, o professor precisa atuar com protagonismo sênior para, então, promover o protagonismo juvenil no estudante. Ver mais em Diretrizes do Programa Ensino Integral. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em 05 dez. 2021.

uma avaliação. A multimodalidade, segundo a definição do Glossário Caele⁹, tem a ver com a “[...] variedade dos modos de comunicação existentes [...]”, ou seja, são variadas formas de compartilhar conhecimento, por meio de imagens, textos, filmes, músicas, entre outras possibilidades. A avaliação que pretende ser multimodal precisa analisar um conjunto de dados que sejam interpretados de forma a se complementarem e se integrarem, potencializando uma melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e do desempenho dos envolvidos. Logo, hoje, parece inviável eleger um único meio de avaliação que não leve em consideração, também, a potencialidade da virtualidade.

Nos últimos anos, a *internet* e o vasto acesso a materiais *online* têm permitido que professores e alunos estejam mais preparados para uma comunicação com o outro e com saberes que antes eram mais difíceis de compreender, pois o acesso aos ensinamentos era limitado em sua extensão; também, o uso de ferramentas multimodais permite ao professor preparar uma aula mais atrativa e, ao aluno, uma interação mais fluida. Contudo, é necessário dizer que a *internet* e as plataformas disponíveis nem sempre são intuitivas e precisamos lidar, especialmente em países como o Brasil, com o analfabetismo digital, algo que, apesar de não explorarmos a fundo neste espaço, tem a ver com o fenômeno da exclusão digital (DEMO, 2005). Justamente por isso, se não forem dadas possibilidades de formação contínua para o aluno (inclusive já no ES) e ao docente (que, muitas vezes, pertence a uma geração estranha às novas tecnologias), essa potencialidade se transforma em angústia e em empecilhos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem e, portanto, não servem à avaliação de qualquer natureza.

Precisa-se compreender, então, até que ponto os professores estão preparados para essa tarefa de adaptação ou, até mesmo, imposição dos meios digitais (haja vista a pandemia de Coronavírus no biênio 2020-2021), sendo que as novidades tecnológicas aparecem a todo o momento. Nesse sentido, Neves (2012, p. 90) pontua a essencialidade de um planejamento de uma disciplina em linha com o PPI e com o PPP de uma Instituição de ES: a autora afirma que a proposta pedagógica é o DNA de um curso, o que demonstra como as diretrizes específicas dessas documentações norteiam as aulas do professor, o plano de aula, o programa, sempre

⁹ Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>. Acesso em: 09 jun. 2021.

determinando os objetivos a serem alcançados e a estrutura que a Instituição oferece para que o docente explore as vastas ferramentas disponíveis; tudo isso é importante, inclusive na hora de definir o tipo e a modalidade de avaliação, seja ela síncrona, assíncrona, remota, à distância, via plataforma *online*, etc. (NEVES, 2012, p. 95).

As considerações que fizemos sobre os tipos de avaliação, bem como a sua variedade e a sua colocação em termos multimodais, permitem-nos dizer que, assim como delineamos desde a introdução, é necessária uma abertura à interdisciplinaridade, inclusive no momento de avaliar. Isso porque a pluralidade de formas pode ser mais bem aproveitada quando em comunhão com outras áreas do saber, resultando em uma inovação em termos de especialidade e individualidade de cada curso no ES. Fica claro que, no mundo globalizado e altamente tecnológico, é imperativo buscar novas formas e soluções conjuntas às questões na sociedade, e não é diferente no âmbito do ES; logo, alternativas que busquem aplicar as formas de avaliação entre turmas, entre cursos e, até mesmo, entre unidades de uma mesma Universidade, estão em linha com uma prática cada vez mais requerida e incentivada na sociedade como um todo.

Na prática, poderíamos pensar em alternativas tanto do ponto de vista curricular, no qual teríamos disciplinas interdisciplinares¹⁰ e cujas avaliações fossem feitas, naturalmente, por alunos de diferentes origens; ou em trabalhos em grupo entre disciplinas de um mesmo curso ou não, iniciativa esta que poderia surgir, por exemplo, de uma proposta conjunta entre os docentes de uma disciplina sobre História Moderna e outra sobre Literatura do Renascimento; ou entre Arquitetura Contemporânea e Geografia Urbana; e assim por diante. A ideia, portanto, não é agregar pontos de vista, mas, sim, vencer as barreiras físicas e virtuais que o cotidiano cria e ir ao encontro da organicidade da Universidade enquanto instituição de ES para que os alunos estejam sempre em mobilidade, de Faculdade a Faculdade, de Instituto a Instituto, de Escola a Escola, para que o conhecimento também se mobilize e se desenvolva como produto desses encontros.

Considerações finais

¹⁰ A Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da USP é vanguarda nesse sentido, pois tem como preceito, em seu Planejamento Pedagógico, a constituição de um ensino de ciclo básico que parta da Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) e cujos alunos são de diferentes cursos (PIRES *et al*, 2010).

Atualmente, observamos muitas transformações no ES que têm, por sua vez, modificado os cenários da Educação no Brasil. Por isso, longe de encerrar a questão, podemos concluir que ainda é necessário colocar o ES em perspectiva e discuti-lo de maneira ampla e multifocal, ou seja, a partir de vários pontos de vista, ricos e complementares, tanto nas contradições e modificações do perfil do aluno que chega até a universidade quanto no desafio de pensar um planejamento adequado e que não exclua nenhuma das partes estruturantes de um curso de graduação ou de pós-graduação, com ênfase na avaliação.

Pensar em todas essas questões gera a necessidade de uma constante reflexão sobre a sistematização do sistema de ES brasileiro, sobre a oferta que precisa estar de acordo com as necessidades apresentadas pela população, compreendendo que essas necessidades se movimentam também de acordo com os novos cenários e com as novas demandas, dentre tantas, por exemplo, a do mercado de trabalho.

O momento é bastante delicado. Ainda observamos muitas inadequações entre o sistema público e privado, ainda mais se observamos: as questões de financiamento do ES; a autonomia universitária, cada vez mais em declínio; a necessidade de constante avaliação para garantia da qualidade, que se expressa, muitas vezes, em protocolos não razoáveis e que devem, obrigatoriamente, ser atendidos; a formação e a preparação dos docentes; uma desvalorização no papel social que a Universidade ocupa. Logo, podemos dizer que o desafio não é pequeno, mas precisamos resistir e unir esforços para que a comunidade acadêmica, seus provedores, técnicos, gestores e dirigentes, bem como, docentes, alunos e pesquisadores, continuem a buscar a melhor forma de promover, acima de tudo, uma educação para a paz, com justiça social e respeito aos direitos humanos.

Artigo recebido em 23 de agosto de 2021

Aprovado para publicação em 07 de dezembro de 2021

Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar. A universidade brasileira num contexto globalizado de mercantilização do ensino superior: “colleges” vs. “Vikings”. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 32, n. 32, p. 11-30, 2016.

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: a filosofia do conhecimento**. 1ª Edição, Curitiba, PR: IBPEX, 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jun. 2021.

CARBONESI, Maria Anastácia Ribeiro Maia. **O uso do seminário como procedimento avaliativo no ensino superior privado**. Portugal: ANPAE, 2014.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p.189-202, jan.-mar. 2011.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na Universidade: Professores Inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 41-64, 2003.

CHAMLIAN, Helena Coharik. **Formação de professores do Ensino Superior: concepções e práticas bem-sucedidas (Parte 2)**. Videoaula do curso DPG5004, Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g2C4eckKzxQo>. Acesso em: 16 jun. 2021.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6ª Edição, Campina, SP: Autores Associados, 1999.

DEMO, Pedro. Inclusão digital - cada vez mais no centro da inclusão social. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 36-38, out./mar., 2005. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9652/1/ARTIGO_InclusaoDigital.pdf. Acesso em: 09 jun. 2021.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Rev. Port. de Educação**, Braga (Portugal), v.19, n.2, p. 21-50, 2006.

FRANCISCO, Julaine Guimarães Gonçalves. MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. A autoavaliação como ferramenta de avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem. **XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. PUC Paraná, Curitiba, 23 a 26/09/2013.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber. 19/07/2006**.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 2ª edição.

MACHADO, Nilson José. **O professor do Ensino Superior: da formação à ação.** Videoaula do curso DPG5004, Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NWCEirM45Mo>. Acesso em: 09 jun. 2021.

NEVES, Inajara de Salles Viana. Planejamento Educacional no percurso formativo. **Revista Docência no Ensino Superior**, Belo Horizonte, v.2, 2012.

NOGARO, Arnaldo; GRANELLA, Eliane. O erro no processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas**. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), v. 5, n. 5, 2004. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/244>. Acesso em: 05 dez. 2021.

OLIVEIRA, Adriana. APARECIDA, Selena. SOUZA, Gelsenmeia Romero. Avaliação: Conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia. Curitiba: **Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/510_223.pdf. Acesso em: 05 jun. 2021.

OLIVEIRA, Juliana D.; PAIXÃO, Priscilla C. M. Avaliação no Ensino Superior: modalidades, funções e instrumentos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem. Maringá: **VIII Encontro Internacional de Produção Científica (EPCC)**, 2013. Disponível em: https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2013/wp-content/uploads/sites/82/2016/07/Juliana_Damasceno_de_Oliveira.pdf. Acesso em: 05 dez. 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **As transformações do Ensino Superior Brasileiro e a diversificação do alunado.** Videoaula do curso DPG5004, Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z9bbcVZHznI>. Acesso em: 16 jun. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. ALMEIDA, Maria Isabel de. Pedagogia universitária - valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga (Portugal), v. 27(2), p. 07-31, 2014.

PIRES, Bruno Ribeiro de Souza. CORREIA, Paulo Rogério Miranda. COSTA, Vivian Mara Fontelles. OLIVEIRA, Lilia Silvério de. SÁ, Aline Melo de. Aprendizagem Baseada em Problemas e Formação Profissional: Repensando o Ensino de Graduação. **PBL 2010 Congresso Internacional**. São Paulo, Brasil, 8-12 de fevereiro de 2010. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0541-1.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba (SP), v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. 3ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do Ensino Superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/N6mSpvQz9XYr4K7Xcdzv3mD/>. Acesso em: 05 dez. 2021.

SILVA, Kleber Aparecido da. BARTHOLOMEU, Maria Amélia Nader. CLAUS, Maristela Kondo. Auto-avaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 89-115, 2007.

SILVA, Vivian Batista. **Concepções de avaliação e processos de aprendizagem**. Videoaula do curso DPG5004, Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OUszj0R6aQY>. Acesso em: 09 jun. 2021.