

## **Avaliação da aprendizagem na educação superior: um desafio a ser enfrentado**

Regina de Souza Alves<sup>1</sup>  
Sílvia Helena Mendonça de Moraes<sup>2</sup>  
Adriana Katia Corrêa<sup>3</sup>

**Resumo:** A avaliação da aprendizagem vem se configurando como um desafio para professores, alunos e gestão, pois, assim como a educação, não se trata de uma ação neutra, mas, ao contrário, está impregnada de sentidos, interesses e valores, consubstanciada em uma visão de ser humano, de mundo e de sociedade que a fundamente. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem está localizada em um cenário de múltiplas dimensões (política, pedagógica, social e econômica), havendo diferentes intencionalidades que podem afastá-la do objetivo de contribuir para a efetiva aprendizagem e a formação humana, tendo em vista a construção de uma sociedade justa, democrática e digna. Este artigo apresenta uma sistematização de concepções que podem contribuir para a compreensão do processo de avaliação na educação superior como um desafio, com a intenção de fortalecer a perspectiva emancipadora da educação e a necessidade da construção de projetos pedagógicos como instrumentos de resistência, bem como dos espaços coletivos de formação docente.

**Palavras-chave:** Educação superior. Avaliação educacional. Universidades.

1

## **Evaluation of learning in higher education: a challenge to be faced**

**Abstract:** The evaluation of learning has been a challenge for teachers, students and management, because, like education, it is not a neutral action, but, on the contrary, it is impregnated with meanings, interests and values, embodied in a vision of human being, of the world and of society that underlies it. In this sense, the assessment of learning is located in a scenario of multiple dimensions (political, pedagogical, social and economic), with different intentions that can distance it from the objective of contributing to effective learning and human formation, in view of the building a just, democratic and dignified society. This article presents a systematization of conceptions that can contribute to the understanding of the evaluation process in higher education as a challenge, with the intention of strengthening the emancipatory perspective of education and the need to build

<sup>1</sup> Doutora em Ciências. Secretaria Estadual de Saúde de Alagoas, Brasil.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8943-8791>. E-mail: [reginab2030@gmail.com](mailto:reginab2030@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Saúde Pública. Fiocruz Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4815-0863>. E-mail: [silvia.moraes@fiocruz.br](mailto:silvia.moraes@fiocruz.br)

<sup>3</sup> Doutora em Enfermagem. Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Departamento de Enfermagem Geral e Especializada, São Paulo, Brasil.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1496-6108>. E-mail: [adricor@eerp.usp.br](mailto:adricor@eerp.usp.br)

pedagogical projects as instruments of resistance, as well as of collective spaces for teacher training.

**Keywords:** Higher education. Educational Measurement. University.

## **Evolución del aprendizaje en educación superior: un desafío a enfrentar**

**Resumen:** La evaluación de aprendizaje se viene configurando como un desafío para profesores, alumnos y gestión, pues así como la educación no se trata de una acción neutra, al contrario está impregnada de sentidos, intereses y valores circunstanciados en una visión del ser humano del mundo y de la sociedad que la fundamente. En ese sentido, la evaluación de aprendizaje está localizada en un escenario de múltiples dimensiones (política, pedagógica social y económica) existiendo diferentes intencionalidades que pueden alejarlo del objetivo de contribuir para el efectivo aprendizaje y la formación humana, teniendo en cuenta la construcción de una sociedad justa, democrática y digna. Este artículo presenta una sistematización de concepciones que pueden contribuir para la comprensión del proceso de evaluación en la educación superior como un desafío con la intención de fortalecer la perspectiva emancipadora de la educación y la necesidad de construcción de proyectos pedagógicos de resistencia, bien como dos espacio colectivos de formación docente.

**Palabras clave:** Educación superior. Evaluación educacional. Universidades.

### **1 Introdução**

No Brasil, o processo de avaliação da aprendizagem nas Instituições de Ensino Superior (IES) perpassa por diversas questões que vão desde o significado do termo *avaliação de ensino* e seus instrumentos, em consonância com as teorias da educação, a forma de elaboração de Projeto Pedagógico de Curso (PPC), do Projeto Institucional e seus objetivos, o teor e os objetivos dos documentos nacionais e estaduais das instâncias legais da educação que direcionam o processo de ensino, até o cenário social, político e econômico no qual a educação está inserida, entre outras questões.

A partir do final da década de 1990, com o intuito de induzir mudanças na formação dos profissionais e de acordo com o preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996), foram propostas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que deveriam ser o documento norteador para que as IES, tanto públicas quanto privadas, elaborassem seus PPC em substituição aos currículos mínimos (BRASIL, 2003). Nessa perspectiva, havia o preceito da constituição de núcleos docentes estruturantes para tomada de decisões sobre as questões pertinentes ao ensino.

Com a proposição das DCN, os professores de muitas IES passaram a incorporar em seus cotidianos discussões referentes aos currículos, muito embora com prováveis

limitações no que se referiam ao desafio de construção de trabalho coletivo, considerando, sobretudo, as peculiaridades e as dificuldades inerentes às condições de trabalho. Dentre os temas pautados na discussão dos currículos, a avaliação parece ocupar um lugar de destaque, tanto pela sua complexidade quanto pelos diferentes usos que possam ser feitos a partir de seus resultados.

No contexto educacional, a avaliação pode ser entendida como um campo vasto e complexo que inclui diferentes modalidades, como: avaliação dos alunos, dos profissionais, institucional, dos sistemas ou subsistemas educativos, de projetos e programas, de políticas, entre outros (AFONSO, 2014). O presente artigo, no entanto, terá como foco apenas uma dimensão da avaliação educacional: a avaliação dos alunos ou, como notadamente conhecida, a avaliação da aprendizagem.

Essa dimensão da avaliação, por sua vez, pode se desdobrar, por exemplo, na avaliação externa das aprendizagens dos alunos, de âmbito nacional ou internacional, a qual foi apresentada por Afonso (2014) como uma forma de avaliação estruturante e decisiva para a definição de parâmetros que as demais dimensões de avaliação devem seguir, influenciando, sobretudo, a avaliação das políticas educacionais. Todavia, tendo ciência que uma dimensão da avaliação se articula com e influencia, de certa forma, as demais dimensões, torna-se oportuno, neste momento, focar a atenção para a avaliação que ocorre internamente no cenário escolar, a partir do processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de apoiar (ou apenas verificar) a aprendizagem do estudante.

Cabe considerar, como comentam Sordi e Santos (2020), que a discussão sobre a avaliação da aprendizagem, na educação superior, é tema que não se esgota. Os limites da avaliação tradicional, calcada na suposta neutralidade da medida, vêm sendo apontados, mas a intenção de trazer, para a cena, outra concepção de avaliação com finalidades emancipatórias ainda se encontra no horizonte.

As mesmas autoras comentam que as lógicas avaliativas no cenário da educação básica e da educação superior são semelhantes em seu *modus operandi*. Assim, neste artigo, as considerações e reflexões que se seguem estão fundamentadas em autores cujas ideias acerca da avaliação do processo ensino-aprendizagem podem trazer luz à educação superior, foco deste texto.

O objetivo deste artigo é apresentar uma sistematização acerca de concepções que ajudam a compreender o processo avaliativo, em perspectiva crítica, bem como provocar

reflexões acerca da apropriação dessas concepções em cursos de graduação.

## **2 Metodologia**

Este é um estudo teórico que visa apresentar uma reflexão acerca da avaliação da aprendizagem e suas implicações na formação na educação superior. Para a realização deste estudo, foram compiladas referências, escolhidas intencionalmente, que representam a visão política e epistemológica das autoras em relação à avaliação, buscando a compreensão desta prática pedagógica na educação superior.

Para tanto, em um primeiro momento, apresentamos algumas aproximações acerca das concepções avaliativas no processo de ensino-aprendizagem, em suas duas modalidades: a tradicional e a formativa. Em seguida, procuramos compreender os projetos pedagógicos e sua relação com a avaliação da aprendizagem, para, finalmente, abordar as limitações docentes, sobretudo relacionadas às condições de trabalho e à formação pedagógica, o que dificulta uma prática avaliativa em perspectiva crítica.

---

4

## **3 Avaliação da aprendizagem: concepções elucidativas**

A educação superior deve carregar o compromisso central de formar homens e mulheres para a vida em sociedade, com vistas à consolidação da cidadania comprometida com a construção de uma sociedade democrática, justa e digna. Para tanto, a formação deve significar mais que capacitação profissional técnica e operacional, devendo incluir os aspectos éticos, morais e políticos. Além disso, o desenvolvimento da ciência e a produção de conhecimentos, no âmbito acadêmico, devem coadunar com o desenvolvimento material, cultural e espiritual da sociedade, bem como com o fortalecimento dos seus valores democráticos. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem deve estar compromissada com essas finalidades, constituindo-se como uma prática participativa e política, em prol da consolidação da educação (DIAS SOBRINHO, 2008).

Dessa forma, a avaliação, assim como a educação, não constitui prática neutra e despolitizada, mas, ao contrário, está impregnada de sentidos, interesses e valores, que dependem da visão de ser humano, de mundo e de sociedade que a fundamenta.

A avaliação comumente é apresentada como instrumento de gestão, cumprindo um papel de discriminação, com ênfase em enaltecer e premiar os bons, de acordo com os padrões de desempenho previamente selecionados em decorrência dos interesses do sistema político vigente, enquanto se despreza e culpabiliza os fracassados, a partir de seus resultados, sem uma análise crítica mais apurada das condições em que foram produzidos, acarretando em uma disputa que será sempre desigual e desleal (SORDI; MALAVAZI, 2004).

Apesar de o espaço da sala de aula ser influenciado por decisões institucionais e essas por decisões macropolíticas a serviço, atualmente, de uma lógica neoliberal, no âmbito da avaliação da aprendizagem, há que se ter compromisso de fugir dessa visão reducionista e descontextualizada dos resultados da avaliação que joga toda a responsabilidade pelo fracasso acadêmico nos alunos e em seus deméritos pessoais (SORDI; MALAVAZI, 2004). Nessa perspectiva, a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem do aluno e não ao contrário.

A avaliação da aprendizagem pode ser compreendida como um processo que engloba a coleta, a organização e a interpretação de dados a respeito do desempenho do aluno, atribuindo um valor ao mesmo, em comparação a um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido, para então tomar decisões sobre o que fazer perante esse resultado, direcionando a aprendizagem (ANTUNES, 2013; LUCKESI, 2018).

Para Hoffmann (2019), avaliar é buscar incessantemente compreender as dificuldades do aluno e promover novas oportunidades de conhecimento. Assim, avaliar implica necessariamente em uma tomada de decisão pautada em uma abordagem mais qualitativa: após os resultados de uma avaliação, o professor deve decidir o que fará, indicando caminhos que o aluno poderá percorrer para que seu processo de aprendizagem seja mais efetivo.

Entretanto, a avaliação da aprendizagem, de uma maneira geral, é considerada como sinônimo de provas, testes, exames, sendo que, para muitos professores (e alunos), a não aplicação desses instrumentos no processo educativo significa que os alunos não estão sendo avaliados adequadamente (PEREIRA; FLORES, 2012). Essa ênfase nos testes e nas provas pode ser devida à origem da avaliação que, por muito tempo, teve o nome de Docimologia (do grego *dokimé* = nota) que significava a ciência do estudo

sistemático dos exames, sendo o francês Piéron seu principal divulgador (DEPRESBITERIS, 2017).

Alinhadas a essa concepção, de forma geral, algumas ideias sobre avaliação remetem à disciplina, à coerção, muitas vezes traduzidas em atos irracionais de poder, caracterizados por uma prática pedagógica ameaçadora e tirana (HOFFMANN, 2014; LUCKESI, 2015; MÉNDEZ, 2002), pois, tradicionalmente, foi a partir dessa abordagem que muitos processos pedagógicos utilizaram – e ainda utilizam nos dias de hoje – a avaliação da aprendizagem.

Essa forma de olhar e conceber a avaliação da aprendizagem pode ser explicada pelo fato de que as práticas avaliativas exercidas nos séculos XVI e XVII, com o uso de exames e de provas nas pedagogias jesuíticas e comeniana, ainda exercem influência no discurso e na prática avaliativa de muitos professores, como assevera Luckesi (2018). Na pedagogia jesuítica, havia muito rigor nos procedimentos de ensino e especialmente com o ritual das provas e exames. O momento do exame era uma ocasião solene: bancas examinadoras e procedimentos de exame eram constituídos e seus resultados eram comunicados publicamente. Por sua vez, na pedagogia comeniana, o uso dos exames era um meio de estimular os estudantes para estudar e, segundo Luckesi (2018), utilizava-se também o medo como um instrumento para manter a atenção dos alunos nas atividades escolares.

Enquanto os exames têm como objetivo o ato de examinar, selecionar e classificar, a avaliação da aprendizagem deve ser um meio utilizado para identificar a eficácia ou a ineficácia do processo educativo, com o objetivo de diagnosticar e retratar uma realidade por meio da descrição, o que possibilitaria a construção de intervenção, caso necessária (LUCKESI, 2015). Assim, os exames distinguem-se da avaliação da aprendizagem por sua concepção pedagógica e pelos seus conceitos (LUCKESI, 2015; MÉNDEZ, 2002).

Diferente dos exames, a avaliação da aprendizagem deve-se constituir em uma ação formativa que favorece o diálogo, as indagações, o raciocínio, o pensamento crítico, a aprendizagem e o conhecimento para o docente e o estudante, razão pela qual deve ser um momento prazeroso, em que o docente propicia a construção do conhecimento científico por meio de uma atividade didática. Traduz-se em um recurso pedagógico, uma vez que auxilia o docente (e o estudante) na regulação do processo de aprendizagem (LUCKESI, 2015; MÉNDEZ, 2002), configurando-se, dessa maneira, como um processo

desafiador tanto para o educador quanto para o educando, embora produza um saber reflexivo, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (HOFFMANN, 2014).

As formas de avaliação exercidas pelos professores podem ampliar ou limitar as oportunidades para que os estudantes demonstrem o que aprenderam, o que pode restringir o feedback sobre o desempenho do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem (GARCIA, 2009).

Desse modo, ao se utilizar uma prática pedagógica em que está implícito o objetivo de apenas examinar, selecionar e excluir, rompe-se completamente com os pressupostos estabelecidos para a avaliação da aprendizagem, que são o desempenho da aprendizagem e do conhecimento (LUCKESI, 2015; MÉNDEZ, 2002). Nesse sentido, muitas práticas avaliativas são realizadas em desconexão com as bases educacionais que deveriam guiar sua elaboração. Avaliar com a intenção de corrigir, penalizar, sancionar é uma conduta que persiste nas instituições de ensino e que resulta na diminuição do valor transformador da prática educativa (MÉNDEZ, 2002).

Corroborando com essa discussão pesquisa realizada sobre a avaliação da aprendizagem de um curso de graduação da área da saúde, em que foram identificados sentimentos de: medo, ansiedade, angústia, pressão, insegurança, julgamento, frustração, quanto às experiências avaliativas de professores e alunos (VILELA; MELO; DIAS, 2020), os quais denotam o uso da avaliação como forma de julgamento para a exclusão do processo educativo.

Do que foi exposto, apreende-se a avaliação da aprendizagem a partir de duas perspectivas: a tradicional e a formativa, emancipadora.

A avaliação tradicional tem como meta principal verificar se os objetivos educacionais foram atingidos, não se preocupando com o processo de aprendizagem do aluno, mas com o resultado dessa aprendizagem. Ou seja, a ênfase recai sobre o resultado e não sobre o processo, sendo, por isso, realizada ao final de todo o processo de ensino-aprendizagem ou ao final de cada conteúdo trabalhado, valorizando mais o aspecto cognitivo (LUCKESI, 2018).

A avaliação formativa, emancipadora, por sua vez, denominada por Hoffmann (2014) como "avaliação mediadora", se opõe ao paradigma sentencioso, classificatório da avaliação tradicional, pois traduz a ação avaliativa como uma das mediações para se

encorajar a reorganização do saber e a busca da reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Exige-se do professor uma relação epistemológica com o aluno, capaz de propiciar profunda reflexão a respeito da compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento, em um processo que promove o conhecimento do educador e do educando como ação-reflexão-ação (HOFFMANN, 2014).

Seja no processo de avaliação tradicional, ou quando se pretende realizar um processo reflexivo por meio da avaliação formativa, emancipadora, faz-se necessário lançar mão de instrumentos avaliativos adequados, capazes de refletir os objetivos a que se propõe. Tais instrumentos são recursos empregados para captar informações sobre o desempenho dos educandos e devem ser elaborados seguindo regras metodológicas científicas de acordo com a proposta pedagógica, pois, quando isso não ocorre, as práticas avaliativas ficam distorcidas, os estudantes não entendem o que os professores solicitam e, por consequência, os resultados da avaliação não refletem a realidade (LUCKESI, 2015).

No entanto, quando elaborados de forma adequada e de acordo com os objetivos da avaliação, os instrumentos de coleta de dados ampliam a capacidade de visão do professor sobre a aprendizagem do aluno. Desde uma simples observação sistemática, a testes escritos, redações, monografias, demonstrações práticas em laboratório, ou outros instrumentos, eles são grandes aliados do professor no processo de avaliação, contanto que sejam adequados às finalidades para as quais se propõem (LUCKESI, 2015).

Em que pese a importância do instrumento de avaliação, ele em si não determinará o tipo de avaliação adotada (se tradicional ou formativa), mas o modo como os resultados serão trabalhados, ou seja, o uso que se faz deles (se para selecionar ou, mais do que isso, para promover a aprendizagem) é que indicará qual foi a opção feita (LUCKESI, 2015). No entanto, torna-se necessária uma escolha cuidadosa dos instrumentos de avaliação, pois só farão sentido se contextualizados em um quadro teórico que embase as finalidades das práticas avaliativas.

#### **4 A avaliação da aprendizagem inserida no Projeto Pedagógico**

A LDB delega às instituições de ensino a responsabilidade na execução e na elaboração de seus projetos pedagógicos, sustentando a ideia de que a instituição deve refletir sobre qual tipo de educação ela quer produzir.

Assim, o projeto pedagógico constitui um instrumento que pode contribuir com a superação das contradições sociais, com vistas à emancipação das classes populares. Deve representar a identidade da instituição, bem como o direcionamento a ser adotado, no sentido de definir para qual concepção de mundo, de ser humano e de sociedade ela quer trabalhar. Não deve ser elaborado de forma individual, como se fosse mais um documento burocrático, porém, construído em um processo democrático, de maneira coletiva, participativa e solidária, para que toda a comunidade escolar se aproprie das decisões, de maneira que possa trabalhar coletivamente para sua implantação e assim partilhar de seus resultados (VEIGA, 2009).

O projeto pedagógico pode se transformar em um instrumento de superação e resistência tendo como perspectiva uma educação de qualidade para todos, com vistas a uma sociedade justa e democrática. Por isso, a importância de ele espelhar, sobretudo, as decisões políticas do coletivo (SORDI; MALAVAZI, 2004).

Nessa perspectiva, na avaliação da aprendizagem, muitas questões devem ser consideradas, e uma delas é que a proposta avaliativa seja planejada em consonância com o projeto pedagógico do curso de graduação envolvido. Isso implica que o corpo docente deve conhecer, discutir e fazer parte do projeto pedagógico nele estabelecido, dos pressupostos teóricos que o fundamentaram, do desenvolvimento do currículo que consolida tais pressupostos e, por fim, que esses fundamentos gerais estejam atrelados aos instrumentos de coleta de dados que serão utilizados para a avaliação. Quando essa dinâmica não acontece, o agir do docente no ato avaliativo pode ocorrer em descompasso com os objetivos da instituição (LUCKESI, 2015).

O projeto pedagógico deve articular o compromisso sociopolítico e os interesses da coletividade com uma dimensão pedagógica que possibilite a efetivação da intencionalidade educativa, que deve ir além de dotar o estudante dos conhecimentos e das habilidades requeridos pela profissão. Por isso a importância da participação coletiva na sua construção, para que haja o conhecimento e o compromisso de todos os segmentos da instituição com a proposta pedagógica estabelecida (VEIGA, 2010).

Estudo realizado, por uma IES pública brasileira, sobre a percepção de professores do curso de enfermagem quanto ao projeto pedagógico, evidenciou alguns limites para a sua elaboração, dentre eles, ausência de participação e/ou falta de comprometimento dos

docentes na discussão, o que tornou o processo cansativo, moroso e pouco aderente (MAGALHÃES, et al.; 2017).

Assim, a importância da participação docente nesse processo implica no desafio da construção do trabalho coletivo pelos professores das IES, o qual pode ser incentivado na medida em que, de fato, o projeto pedagógico exerça o papel que lhe cabe.

## **5 A proposta de avaliação da aprendizagem em perspectiva crítica e os limites do trabalho docente na atualidade**

Trabalhar coletivamente, tendo o projeto pedagógico como direcionamento para tomada de decisões sobre o ensino, incluindo as concepções e práticas avaliativas, implica em condições de trabalho para tal. Todavia, há de se considerar a reestruturação sofrida pela educação superior, no início do século, e que transformou as universidades em um campo de exploração lucrativa para o capital, o que tem demandado maiores exigências de produtividade acadêmico-científica, além da intensificação e da precarização do trabalho docente (GIMENO SACRISTÁN, 2013; LIMA, 2011; SGUISSARDI, 2017).

O desmonte da educação superior não é apenas financeiro, mas sobretudo em relação ao papel social da universidade, que deixa de configurar como um espaço de formação humana integral (que inclui uma consistente formação profissional) e de produção e disseminação de conhecimentos (que atendam às necessidades da comunidade e contribuam para a redução das desigualdades sociais), para se tornar um instrumento para produção e disseminação de conhecimentos úteis para o desenvolvimento da economia global (DIAS SOBRINHO, 2015; VASCONCELOS; SORDI, 2016), de modo que, como exposto por Dias Sobrinho (2015, p. 587), “do valor social se inflectem ao interesse comercial”.

Ao analisar as políticas promovidas pelo Banco Mundial, Lima (2011) revela o quanto interferiram na educação superior brasileira, a partir de duas reformulações importantes ocorridas em governos passados, desde Fernando Henrique Cardoso: a diversificação das IES e dos cursos, e a diversificação de fontes de financiamento. Ressalta-se que todas essas reformulações foram realizadas à luz das políticas que priorizam a privatização e a mercantilização da educação superior.

Assim, a universidade passa a ser flexível (quanto ao seu papel, na sua forma de contratação de docentes, na gestão financeira e na prestação de contas), adaptável (às

exigências do mercado) e inovadora (palavra de ordem neoliberal que exige mudança nos processos de ensino-aprendizagem). A meta passa a ser, então, formar profissionais adaptáveis para o mercado neoliberal (CHAUÍ, 2011) e a universidade torna-se, desse modo, operacional, ou seja, uma prestadora de serviços que é gerida por meio de contratos e avaliada por índices de produtividade acadêmica, em busca da eficácia organizacional, sem espaço, muitas vezes, para reflexão crítica ou atividade cognitiva (CHAUÍ, 2003) e empobrecida da sua função social (DIAS SOBRINHO, 2015; 2018).

Nessa perspectiva, parece que os currículos tendem a adaptar-se a essa nova ordem, reforçando elementos como flexibilização curricular, adaptabilidade e inovação, o que pode induzir as universidades a implantarem mudanças em seus processos de ensino-aprendizagem, com a adoção de currículo por competências, de metodologias ativas, de avaliação formativa, de currículo flexível, muitas vezes sem uma reflexão crítica sobre o que realmente essas mudanças significam e a quem elas estão a serviço.

O cerne dessas mudanças parece se localizar, especialmente, no referencial para as DCN dos cursos de graduação, que direcionam a elaboração de projetos pedagógicos de cursos ofertados pelas IES. Ainda que as DCN estejam sendo atualizadas, parecem reforçar a ideia de que apenas profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças do mundo do trabalho conseguirão sobreviver e garantir seus empregos (PEREIRA; LAGES, 2013; CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

De acordo com essa lógica, a intencionalidade de formação de profissionais para dar conta das contradições sociais – tendo em vista a transformação e a superação da sociedade desigual – é fragilizada. Em contrapartida, é fortalecida a perspectiva de inovação de projetos para que a formação atenda às exigências de diferentes ordens do capital. A ideia parece ser a de não formar profissionais, mas adaptá-los, confrontando-se, desse modo, as lógicas do projeto pedagógico como instrumento de emancipação e como instrumento de flexibilização e inovação a favor do mercado.

No entanto, não se pode esquecer dialeticamente que, apesar dessa lógica hegemônica, o projeto pedagógico comporta sim uma dimensão da construção do novo, no sentido de emancipação social. A possibilidade de flexibilização curricular trazida pelas DCN não precisa, necessariamente, significar a redução da formação às demandas do mercado; ao contrário, pode representar uma oportunidade para construção de projetos

acadêmicos que atendam às demandas por uma sociedade democrática (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

Confrontam-se, pois, concepções e modos de atuar distintos sobre os projetos pedagógicos e as finalidades da educação superior. Compreender esses modos distintos traz demandas, ao professor, diretamente associadas à sua formação como docente. Ou seja, apreender criticamente e tomar decisões conscientes das suas finalidades e contextualizadas exigem que o professor tenha leitura crítica fundamentada em conhecimentos políticos e pedagógicos sólidos.

Todavia, somente nos últimos anos, nas IES, tanto em âmbito internacional como nacional, a problemática da formação docente para a educação superior vem sendo maciçamente debatida, contrapondo-se a esse modelo posto, o que reverbera na formação dos futuros profissionais.

As fragilidades nas propostas de formação docente da educação superior podem manter o *ser professor* perdido em meio às políticas neoliberais e, diante desse cenário, as instituições, embaladas por essas políticas e na ânsia de produzirem cada vez mais (de forma acrítica e mecânica), para conseguirem recursos financeiros e se manterem, podem não priorizar o investimento na formação continuada dos docentes, seguindo a lógica predominante de priorização do produtivismo acadêmico em detrimento à formação. A ênfase parece estar mais na pós-graduação – que é o *locus* de pesquisa – e menos na graduação, que deve priorizar a formação de profissionais (VASCONCELOS; SORDI, 2016).

Seguindo nessa direção, os professores parecem estar menos preocupados com o domínio dos conteúdos das matérias que ensinam e mais desafiados a construir novos saberes (pedagógicos) que possibilitem, em sua visão, uma atuação mais efetiva (CUNHA, 2004). Possivelmente, muitos sejam impulsionados pela ideia de inovação, flexibilização, criatividade e integração – palavras que estão na ordem do dia, compondo o ideário neoliberal de educação e, conseqüentemente, da prática docente.

Os professores, então, são chamados a realizar inovações didático-pedagógicas em sala de aula, muitas vezes, sem terem consciência do que estão fazendo ou qual o sentido de algumas mudanças propostas, pois as *regras da inovação* são estabelecidas de cima para baixo, diminuindo, cada vez mais, o seu protagonismo de professor, mesmo

que a engrenagem o faça pensar que é ele o responsável por toda essa mudança, como alerta Lucarelli (2009).

A formação docente deve ser uma ação reconhecida – e valorizada – institucionalmente, possibilitando, aos professores, momentos de reflexão e problematização de suas práticas, de maneira contínua e ampliada, para se constituir um espaço de resistência às exigências postas pelo mercado neoliberal (VASCONCELOS; SORDI, 2016).

Nessa perspectiva, uma vez que muitos professores das universidades não possuem formação docente inicial, compreende-se que essa formação não pode ser organizada apenas com cursos de capacitações pontuais e instrumentais, muitas vezes, distantes de suas práticas e do contexto social em que vivem, resultando em uma *formação* sem visão crítica. Antes de tudo, é preciso garantir uma política institucional que possibilite o reconhecimento pelo professor quanto ao seu papel social, no sentido de ser um agente que deve trabalhar transversalmente com as contradições, desigualdades e injustiças sociais em sala de aula, de maneira crítica e com compromisso político, com vistas a contribuir com a transformação dessa realidade.

Considerando o trabalho docente ancorado na lógica neoliberal, pode-se apreender o seguinte cenário no que tange à avaliação da aprendizagem: trabalho em demasia, voltado para uma atuação docente tarefaira; desvalorização da formação profissional e, conseqüentemente, do ensino na graduação; e professores com incipiente formação pedagógica. Esse cenário pode contribuir para a manutenção da avaliação em uma perspectiva tradicional, em que o professor, sem base teórica conceitual, acaba reproduzindo práticas pedagógicas punitivas e excludentes, as quais foram, muitas vezes, vivenciadas em seu processo formativo (VILELA; MELO; DIAS, 2020). Nesse sentido, há, pois, muitos entraves para que sejam produzidas práticas avaliativas em perspectiva crítica, que envolve a todos – professores e alunos.

Não é por acaso que a avaliocracia (ou obsessão avaliativa) tenha se tornado dominante nas últimas décadas, expandindo-se para além da sala de aula, em outros espaços dos sistemas educativos e governamentais. Avalia-se tudo e todos – alunos, professores, programas, projetos etc. – interpretando os resultados dessas avaliações de maneira reducionista e acrítica (AFONSO, 2014).

A avaliação da aprendizagem, nessa conjuntura, passa a ser um mero instrumento do mercado, utilizado para selecionar e excluir ou, ainda pior, para realizar uma exclusão por dentro, em que o estudante não aprende, permanece na universidade (mesmo sem aprender), sendo, muitas vezes, ajudado pelos colegas *para passar* até adquirir seu diploma, para depois, provavelmente, não obter sucesso no mundo do trabalho. Com isso, reforça-se a falsa ideia de que a universidade cumpriu seu papel de incluir e promover a equidade (SORDI; MALAVAZI, 2004).

Ao contrário, a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva crítica deve estar ao lado da aprendizagem dos alunos, tendo garantida sua eficácia social, compreendida neste contexto como:

[...] uma atividade que produz sentidos, reafirma valores e deve ser usada para produzir um Homem capaz de pensar sua vida, seu mundo. E que use esse seu potencial de autonomia intelectual e compromisso ético para agir e transformar a realidade social, emprestando novos significados aos conhecimentos de que se apropriou [...] (SORDI; MALAVAZI, 2004, p. 115).

Assim, os docentes, alicerçados em um projeto de formação a favor da formação crítica, precisam de tempo para coletar e analisar as informações importantes do processo de ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar, por meio de atividades de intervenção, processos dialogados, para que as lacunas de aprendizagem apresentadas possam ser enfrentadas, contando ainda com protagonismo e a corresponsabilização dos alunos pela aprendizagem.

Além disso, é preciso investimento na formação docente e um projeto pedagógico elaborado coletivamente, responsável por contribuir para a construção de uma sociedade justa e democrática.

Nos espaços coletivos de formação docente e construção/avaliação do projeto pedagógico, podem ser constituídos processos de resistência ao modelo neoliberal que atravessa o trabalho docente e a formação dos alunos em uma direção redutora do pensar-fazer críticos e socialmente comprometidos. E, no bojo desses processos, as tensões entre avaliação tradicional e avaliação formativa podem ser enfrentadas, promovendo, à luz da fundamentação teórica, movimentos a favor de práticas avaliativas emancipadoras.

## **Considerações Finais**

Compreender a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva crítica requer compreender o cenário em que ela está inserida, com suas contradições e perspectivas. A sociedade capitalista, ancorada em políticas neoliberais, dificilmente terá o compromisso na defesa de uma educação superior que, para além de formar profissionais competentes, comprometa-se, antes de mais nada, com a formação de cidadãos engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Desse modo, a avaliação da aprendizagem torna-se um ato de controle, de autoritarismo, ou até mesmo, de negligência, afastando-se consideravelmente de uma perspectiva que promova a aprendizagem. Avalia-se apenas para cumprir os requisitos exigidos pela instituição ou pior: para legitimar o poder do professor diante dos alunos.

Na educação superior, são muitos os desafios a serem enfrentados para que a avaliação da aprendizagem, mesmo em um contexto neoliberal, se constitua como um processo para a emancipação. Para tanto, espera-se que tenham sido apontados, neste artigo, alguns caminhos iniciais a serem trilhados, como a necessidade de investimento na construção coletiva de projetos pedagógicos, amparados por uma dimensão ético-política, bem como em programas de formação docente institucionalizados, tendo como objetivo principal que o coletivo dos professores possa compreender seu papel social no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a formação crítica e comprometida dos alunos, na luta contra a sociedade desigual.

Espera-se, portanto, que este artigo possibilite outras reflexões acerca de possíveis caminhos rumo a uma avaliação realmente comprometida com a efetiva aprendizagem, com a formação humana e a transformação social.

## **Referências**

AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

ANTUNES, C. *A avaliação da aprendizagem escolar*: fascículo 11. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES nº 67/2003*. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais. MEC/CNE, 2003.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 75, p. 67-83, ago. 2001.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, dez. 2003.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011. p. 208.

CUNHA, M. I. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. *Educação*, Porto Alegre, v. XXVII, n. 54, set./dez., 2004, p. 525-536.

DEPRESBITERIS, L. *Avaliação educacional em três atos [eBook]*. 2. ed. São Paulo: Senac, 2017.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

DIAS SOBRINHO, J. *Universidade em tempos ultraliberais*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 02, p. 288-293, jul. 2018.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, maio-ago. 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade*. 33. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. p. 192.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista*. 46. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019. p. 160.

LIMA, K. R. S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

LUCARELLI, E. Las prácticas inovadoras en el aula universitaria: una mirada desde la investigación. In: ZANCHET, B. M. B. A.; GHIGGI, G. (Orgs.). *Práticas inovadoras na aula universitária: possibilidades, desafios e perspectivas*. São Luís: EDUFMA, 2009. p. 17-46.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2015. p.448.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MAGALHÃES, S. M. F.; GABRIELLONI, M. C.; SANNA, M. C.; BARBIERI, M. Educação em Enfermagem: conceituando projeto pedagógico na visão de professores. *Acta Paul Enferm.*, São Paulo, v.30, n.3, p.247-53, 2017.

MÉNDEZ, J. M. A. A retórica da avaliação. In: MÉNDEZ, J. M. A. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 43-71.

PEREIRA, D. R.; FLORES, M. A. Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 529-556, jul. 2012.

PEREIRA, I. D. F.; LAGES, I. Diretrizes Curriculares para a Formação de Profissionais de Saúde: Competências ou Práxis? *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 11 n. 2, p. 319-338, maio/ago. 2013.

SGUISSARDI, V. O trabalho docente na educação superior no Brasil: heterogeneidade, insegurança e futuro incerto. *Integración y Conocimiento*, v.2, n.7, p. 142-162, 2017.

SORDI, M. R. L.; MALAVAZI, M. M. S. As duas faces da avaliação: da realidade à utopia. *Revista de Educação PUC-CAMPINAS*, Campinas, n. 7, p. 105-15, nov. 2004.

SORDI, M. R. L.; SANTOS, M.H.A. O lugar da avaliação das aprendizagens em uma perspectiva histórico-crítica. In: VEIGA, I.P.A; FERNANDES, R.C.A. (org.). *Por uma didática da educação superior*. 1.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

VASCONCELLOS, M. M. M.; SORDI, M. R. L. Formar professores universitários: tarefa (im)possível? *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 20, n. 57, p. 403-14, 2016.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

VEIGA, I. P. A. *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 28. ed. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico - Campinas, SP: Papyrus, 2010.

VILELA, N. S.; MELO, G. F.; DIAS, M. J. S. Avaliação da aprendizagem: perspectiva de professores e alunos da universidade federal de Uberlândia. *Rev. Docência Ens. Sup.*, Belo Horizonte, v. 10, e019866, 2020.