

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Avaliação da aprendizagem no ensino superior: práticas formativas e instrumentos inovadores na perspectiva de professores universitários

Vanilda de Paiva Bastos
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

VANILDA DE PAIVA BASTOS

Avaliação da aprendizagem no ensino superior: práticas formativas e instrumentos inovadores na perspectiva de professores universitários

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Alvanize V. F. Ferenc

Coorientadora: Natalia Rigueira
Fernandes

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

B327a
2026 Bastos, Vanilda de Paiva, 1976-
Avaliação da aprendizagem no ensino superior: práticas formativas e instrumentos inovadores na perspectiva de professores universitários / Vanilda de Paiva Bastos. – Viçosa, MG, 2026.

1 dissertação eletrônica (149 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 2026.

Referências bibliográficas: f. 136-141.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2026.089>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Ensino superior. 2. Avaliação educacional.
3. Aprendizagem. I. Ferenc, Alvanize Valente Fernandes, 1968-.
II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 378

VANILDA DE PAIVA BASTOS

Avaliação da aprendizagem no ensino superior: práticas formativas e instrumentos inovadores na perspectiva de professores universitários

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 11 de dezembro de 2025.

Assentimento:

Vanilda de Paiva Bastos
Autora

Alvanize Valente Fernandes Ferenc
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 06/05/2026 às 15:38:40 e pela orientadora em 07/05/2026 às 12:37:43. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **96EC.NPR2.GEHR** e clique no botão 'Validar documento'.

Aos meus filhos Felipe e Gabriela pelo amor, carinho, compreensão e incentivo.

Aos meus pais por sempre acreditarem no meu potencial e me apoiaram nessa
jornada.

As minhas irmãs Vanice, Liliana e ao meu irmão Messias por sempre desejarem o
meu sucesso.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

À Deus, pelo dom da vida, por ter me dado forças quando pensei em desistir. Meu sustento e razão da minha existência. Por ser carinhoso, bondoso e estar sempre ao meu lado.

Agradeço imensamente aos meus filhos Felipe e Gabriela, amor e alegria na minha vida. Agradeço ao Felipe pelas orações, pela fé que Deus estaria ao meu lado me inspirando, pelo apoio com as tecnologias que sempre me causam algum tipo de estranhamento. A Gabriela pela alegria nos momentos de dificuldades, pelo apoio, se tornando a responsável pela casa nos momentos de aperto de trabalho. Sem o apoio e incentivo de vocês, eu não teria forças para alcançar minhas metas. A minha filha do coração Vitória, que também me apoiava como técnica em designer.

Agradeço a minha família, ao meu pai Gercy e minha mãe Imaculada pelas orações, às minhas irmãs Vanice e Liliana e meu irmão Messias por acreditarem em mim e por me fazerem acreditar que eu era importante por estar aqui, vivendo esta oportunidade.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Alvanize Valente Fernandes Ferenc, que ao me selecionar, me deu a oportunidade de aprender e crescer como profissional e como pessoa, acreditando em mim até quando eu mesma desacreditava. Agradeço pela paciência nos meus momentos de desespero e por compreender minhas limitações. Sou imensamente grata pelos ensinamentos, pela gentileza, pelo carinho e pela atenção dedicada à minha pesquisa.

Imensa gratidão a minha Coorientadora, Prof.^a Dr.^a Natália Rigueira Fernandes, que mesmo chegando ao final das correções, trouxe grandes contribuições, além de buscar com muito carinho e gentileza me acalmar e incentivar nos momentos de desânimo.

Aos professores participantes desta pesquisa, pela generosidade, por terem encontrado tempo para me receber, por compartilharem suas histórias, experiências e por estarem dispostos a refletir sobre a própria prática.

Aos funcionários do PPGE, especialmente Naiany, pela gentileza no atendimento.

A minhas colegas de mestrado Naihara e Lara por vivenciarem comigo os desafios e as conquistas no percurso de nossa formação. Muitas vezes era

em vocês que eu me apoiava para não desanimar.

Às minhas queridas amigas do Departamento de Educação Infantil da UFV, que estiveram ao meu lado em todos os momentos, ouviram o choro de desespero e os sorrisos de contentamento. Me incentivaram a persistir e vibraram comigo a cada conquista. Vocês são muito especiais.

À Universidade Federal de Viçosa por me proporcionar uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.
(Paulo Freire, 1992).

RESUMO

BASTOS, Vanilda de Paiva, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, dezembro de 2025. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: práticas formativas e instrumentos inovadores na perspectiva de professores universitários.** Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Coorientadora: Natalia Rigueira Fernandes.

A avaliação acontece em diversas atividades do nosso cotidiano, entretanto no campo educacional ela ganhou grande destaque. A avaliação, nessa instância, não é utilizada apenas para diagnosticar a aprendizagem do educando, mas tende a refletir a ideologia e os valores de uma sociedade, em determinado tempo histórico. A literatura tem mostrado (Costa, 2020b; Irala, Mena, 2021; Aguiar 2021) que alguns professores do ensino superior têm buscado novos instrumentos de avaliação que favoreçam a construção de conhecimentos por parte dos estudantes. Nesse contexto, foi desenvolvida uma pesquisa que teve como objetivo Analisar as práticas avaliativas de docentes das licenciaturas do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes/UFV, com foco na identificação e compreensão de instrumentos inovadores e de caráter formativo que potencializam a aprendizagem discente. Trata-se de uma abordagem qualitativa, na qual foi utilizado para a coleta de dados, um formulário contendo perguntas abertas e fechada e entrevista narrativa. Tal formulário foi direcionado a estudantes que estavam cursando o último período da graduação, formandos do segundo semestre de 2024, da Universidade Federal de Viçosa. Foi pedido aos estudantes que indicassem no formulário professores que utilizavam práticas avaliativas que consideravam inovadoras. Após a indicação pelos estudantes, os professores foram informados sobre a pesquisa e consultados sobre o interesse em participar da pesquisa, por meio de uma entrevista. Os dados produzidos na pesquisa nos permitiram compreender que os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes revelam um conjunto amplo e diversificado de práticas, que transitam entre produções escritas, atividades colaborativas, uso intensivo de tecnologias digitais e estratégias participativas. A pesquisa evidenciou, ainda, que a inovação do processo avaliativo não reside apenas na novidade dos instrumentos, mas na forma como são articulados em uma prática pedagógica coerente, centrada no diálogo, no respeito e na construção coletiva do conhecimento. A avaliação formativa emerge, assim, como um processo contínuo de mediação, no qual o feedback, a autoavaliação e a reflexão compartilhada são fundamentais. Nesse sentido, concluiu-se que a transformação das práticas avaliativas no ensino superior depende tanto do domínio técnico de instrumentos diversificados quanto do compromisso

ético e pedagógico com uma formação crítica, participativa e significativa.

Palavras-chave: avaliação formativa; instrumentos de avaliação; ensino superior.

ABSTRACT

BASTOS, Vanilda de Paiva, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, December, 2025. **Learning Assessment in Higher Education: Formative Practices and Innovative Tools in Faculty Perspectives**. Adviser: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Co-adviser: Natalia Rigueira Fernandes.

Assessment takes place in various activities of our daily lives, in the education field, it has acquired great prominence. In an education context, assessment is not only used for evaluating student learning; it also tends to reflect the ideology and values of a society at a given time in history. The literature has shown (Costa, 2020b; Irala, Mena, 2021; Aguiar 2021) that some university professors have sought new assessment instruments that favor the construction of knowledge by students. The general objective of this study focused on analyzing the learning assessment instruments used by university professors in the teacher education programs at the Center for Human Sciences, Letters and Arts at UFV, focusing on the identification and understanding of those considered innovative or formative that promote student learning. It took a qualitative approach, in which a form containing open-ended and multiple-choice questions as well as a narrative interview were used for data collection. The form was given to students who were in their final year of undergraduate studies (graduating in the second semester of 2024) at the Federal University of Viçosa, asking them to nominate professors who used innovative assessment practices. Following the students' nomination, the instructors were consulted about their interest in participating in the survey. At this point, they were informed about the survey and went through an interview phase. The data from the survey showed the assessment instruments used by the teachers reveal a broad and diverse set of practices, ranging from written productions, collaborative activities, intensive use of digital technologies, and participatory strategies. The survey showed that innovation in the assessment process lies not just in the novelty of instruments but in the manner in which they are combined into a coherent pedagogical practice centered on dialogue, respect, and the collective construction of knowledge. As such, formative assessment manifests as an ongoing mediation process, one in which feedback, self-assessment, and shared reflection are integral. The study concluded that the transformation of assessment practices in higher education depends as much on technical mastery of diversified instruments as it does on the ethical and pedagogical commitment to instruction that is critical, participatory, and meaningful.

Keywords: formative assessment; assessment instruments ; higher education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas encontradas no mapeamento de estudos sobre instrumentos de avaliação - 2019 a 2022.....	35
Quadro 2 – Distribuição dos participantes da pesquisa segundo idade e tempo de serviço no ensino superior.....	45
Quadro 3 – Distribuição dos participantes da pesquisa, segundo dias e horários das entrevistas	47
Quadro 4 – Organização das questões da entrevista, segundo dimensões e categorias.....	49
Quadro 5 – Impressões e sentimentos expressos pelos professores.....	58
Quadro 6 – Refletindo sobre as memórias dos professores e professoras, a partir de suas entrevistas.....	71
Quadro 7 – Instrumentos considerados pelos professores como os mais utilizados.....	92
Quadro 8 – Os desafios e as possibilidades da avaliação da aprendizagem, na perspectiva de professores.....	113
Quadro 9 – Principais considerações dos professores sobre as práticas avaliativas.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCH	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CR	Coeficiente de rendimento
DCN	Diretrizes Nacionais de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESAV	Escola Superior de Agricultura e Veterinária
IA	Inteligência artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDI	Laboratório de Desenvolvimento Infantil
MG	Minas Gerais
PDF	Portable Document Format
PET	Programa de Educação Tutorial da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PROEB	Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica
PVANet Moodle	Ambiente Virtual de Aprendizagem da Universidade Federal de Viçosa
RADOC	Relatório de Atividades Docentes
RAEX	Registro de Atividades de Extensão
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Brasil
UFV	Universidade Federal de Viçosa
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	15
2	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, FORMAÇÃO DO PROFESSOR ENSINO SUPERIOR: A BUSCA POR INSTRUMENTOS AVALIATIVOS POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM.....	22
2.1	AVALIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO E OS DESAFIOS PARA UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	23
2.2	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....	27
2.3	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: DESCOBRINDO NOVAS ALTERNATIVAS.....	30
2.4	O QUE OS ESTUDOS AFIRMAM SOBRE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	34
3	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	39
3.1	A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	39
3.2	A PESQUISA NARRATIVA E SUA RELEVÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	40
3.3	LÓCUS DA PESQUISA.....	42
3.4	DEFINIÇÃO E SONDAÇÃO COM ESTUDANTES.....	42
3.5	ENTREVISTAS COM PROFESSORES E CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	44
3.6	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA.....	48
4	NA ANTESSALA DA PESQUISA: A ESCOLHA DOS ESTUDANTES, SENTIMENTOS E PERSPECTIVAS REFLEXIVAS PELOS PROFESSORES	51
4.1	REESTORIANDO AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA ANTESSALA DA PESQUISA E A SURPRESA DOS PROFESSORES DIANTE DA ESCOLHA DOS ESTUDANTES.....	52
4.2	UMA REFLEXÃO SOBRE A ESCOLHA DOS ESTUDANTES.....	59
5	A TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DO PROFESSOR: O EU DISCENTE E A AVALIAÇÃO.....	64
5.1	REESTORIANDO A TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO, A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES: ENTRE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE AVALIAÇÃO.....	64

5.2	REFLETINDO SOBRE AS MEMÓRIAS DOS PROFESSORES: EXPLORANDO DIMENSÕES DA EXPERIÊNCIA E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À AVALIAÇÃO.....	72
6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	77
6.1	SOBRE OS INSTRUMENTOS MAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES, O EXERCÍCIO DE REESTORAR.....	77
6.2	CONHECENDO OS INSTRUMENTOS MAIS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES.....	93
7	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	103
7.1	DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR.....	103
7.2	ANALISANDO OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR.....	114
8	FAZENDO A DIFERENÇA NO CAMPO DA AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	119
8.1	OS ESFORÇOS PARA FAZER A DIFERENÇA NA AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ESCUTA ATENTA.....	119
8.2	ANÁLISE DO COMPROMISSO EM FAZER A DIFERENÇA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES.....	125
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1.....	140
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2.....	143
	APÊNDICE C - ENTREVISTA.....	145

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a avaliação no ensino superior, as práticas avaliativas formativas e os instrumentos inovadores e potencializadores da aprendizagem utilizados por professores universitários.

A escolha dessa temática de estudos está atrelada a duas dimensões básicas: as experiências pessoais, sentimentos, inquietações e as lacunas que os estudos desenvolvidos sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior têm sinalizado.

No que tange às experiências pessoais, explico meu trabalho como professora da Educação Infantil de 1995 a 2013, atendendo crianças de 0 a 5 anos de idade. Foram 18 anos de muito aprendizado construídos a partir de cursos de formação continuada e do curso de graduação em Educação Infantil, que me possibilitaram compreender o desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças. Em meio a diversidade de ações de cuidados e educação, a avaliação da aprendizagem também se fazia presente nesta etapa da educação básica. Na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), a avaliação tem foco no estudante, dando atenção às individualidades e a busca de estratégias diferenciadas que contribuam para acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Ela atua como instrumento de diagnóstico de espaços de intervenção no desenvolvimento da criança; instrumento que favorece a proposição de práticas que auxiliam no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. E ela se mostra contrária a uma prática que a reduza a um instrumento de promoção para uma nova etapa de escolarização.

Com essa experiência acumulada na educação infantil, eu me movimento para outro desafio. Deixo a educação infantil, um lugar já confortável, no ano de 2014, e por meio de um concurso público, me insiro no ensino superior, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), como Técnica em Assuntos Educacionais¹. Neste momento deixo de acompanhar as ações de cuidado e educação das crianças do Laboratório de Desenvolvimento Infantil – LDI, que se davam a partir de atividades lúdicas, para apoiar os estudantes do curso superior em Educação Infantil, da UFV, acompanhando e orientando em aulas práticas e em projetos de intervenção e extensão.

¹ O trabalho como Técnica em assuntos educacionais, compreende: Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2005).

No curso de educação infantil atuando na função de Técnica em Assuntos Educacionais, desenvolvendo as atividades de apoio à graduação, eu ansiava por encontrar uma turma de estudantes que se propusessem a debater, discutir, propor mudanças na prática pedagógica. Contudo, eu me deparei com um grupo de jovens inertes, que pouco se manifestaram em sala de aula, lugar onde, na maioria das vezes reinava o silêncio, preocupados única e exclusivamente com as provas. Provas estas que exigiam, por exemplo, a transcrição exata do que o texto tratava. Esse modelo tradicional de avaliação reforça a ideia do pouco interesse em contribuir para o diagnóstico e formação, e demonstra o desinteresse do sistema social/educacional numa aprendizagem efetiva (Luckesi, 1998).

Algumas disciplinas que compõem a matriz curricular do ensino superior, de cursos de licenciatura, mas também do bacharelado, são conhecidas e amplamente discutidas por estudantes e professores pelo alto índice de reprovação. Pesquisas como a de Carmo (2018) apontam que o abandono na UFV - Campus Viçosa foi de 36,93% no período entre 2015-2016. A autora ressalta diversos motivos para esta evasão, como: reprovações sucessivas, assédio moral por parte dos professores, condições socioeconômicas desfavoráveis, não identificação com o curso, dentre outros.

A percepção de que a avaliação ainda seguia e segue o modelo conservador, composto pelo ensino tradicional ainda vigora. As vivências construídas durante minha formação e atuação profissional, apontaram para a necessidade de conhecer mais sobre as experiências, práticas e instrumentos avaliativos utilizados no ensino superior. A partir da realidade descrita por meio das práticas dos professores pude vivenciar uma espécie de ruptura na compreensão sobre a avaliação da aprendizagem entre a educação infantil, onde a avaliação da aprendizagem se tratava de uma avaliação formativa e o ensino superior, apresentando na maioria das vezes uma prática avaliativa tradicional.

Nesse sentido, eu busco ir além das práticas avaliativas tradicionais, que visam aferir o conhecimento, ou a ausência dele, sem promover nenhuma reflexão acerca dos resultados, realidade essa ainda presente nas instituições de ensino brasileiras (Luckesi, 1998).

Na busca por experiências avaliativas que superassem a experiência anterior, constituída em perspectiva tradicional de avaliação, também encontrei professores no ensino superior do curso de Educação Infantil, com práticas pedagógicas que se utilizavam de diferentes estratégias metodológicas avaliativas para alcançar seus objetivos de aprendizagem dos estudantes; professores esses que buscavam a inovação no ensino superior.

Alguns professores com os quais eu me deparei, propunham metodologias diferenciadas de avaliação da aprendizagem e se empenhavam para que estas apresentassem

um caráter formativo e o estudante tivesse a oportunidade de rever seus conceitos, refletir e agir sobre seus erros. De acordo com Cardinet (1996) a proposta de avaliação formativa se embasa numa prática de avaliação contínua, por meio da qual são identificadas as dificuldades e feitas as buscas de meios que auxiliem o estudante na aquisição de habilidades, conhecimentos e na progressão.

Foram professores com essa orientação que me seduziram. Esses docentes me instigaram a pesquisar, visando compreender e organizar essas experiências, a fim de identificar práticas e instrumentos avaliativos inovadores, que tem favorecido a aprendizagem, cuja perspectiva seja mais abrangente, contextualizada, que envolva a escuta de estudantes, o diálogo entre professores e estudantes, enfim práticas de avaliação formativas.

Considerando a avaliação como uma prática pedagógica situada em um contexto, eu me interessei pela avaliação da aprendizagem no ensino superior e volto a minha atenção, mais particularmente, para a avaliação formativa e para os instrumentos utilizados para a realização desta avaliação. Para possibilidade de se trabalhar com a avaliação formativa era preciso inovar.

O conceito de inovação pode ser entendido como “o conjunto de mudanças que afetam o currículo na sua totalidade, de uma forma simultânea e sinérgica” (Masetto; Nonato; Medeiros, 2017, p. 204). Os autores salientam que para haver inovação é preciso que haja mudanças no Projeto Político Pedagógico da instituição, que aconteça uma reorganização e flexibilização curricular, uma reconceituação do papel das disciplinas, a exploração de novas tecnologias, a revisão do conceito de avaliação, a substituição do professor transmissor para o mediador, comprometido com a inovação e com o processo de aprendizagem dos estudantes.

Para haver inovação, segundo Masetto (2020), é preciso que o professor seja competente, que consiga solucionar problemas, lançando mão de recursos inéditos, que “diante da necessidade de intervenção em uma situação real e específica de sua área de trabalho, seja capaz de mobilizar de forma sinérgica, rápida e adequada uma série de recursos pessoais que lhe permitam resolvê-la com êxito” (Masetto, 2020, p. 1279). A citação de Masetto (2020) mostra que inovar no ensino depende da competência do professor. Isso significa ser capaz de resolver problemas reais do dia a dia, com criatividade e rapidez, usando diferentes conhecimentos e habilidades de forma integrada. Para ele, inovação não é só usar algo novo, mas saber agir de maneira eficiente em situações específicas, encontrando soluções adequadas para melhorar a prática docente.

Diferentes autores (Jucá, 2019; Coelho, 2019; Costa, 2020b; Irala, Mena, 2021; Aguiar, 2021; Monteiro, Lima, 2022) apontam que professores que atuam no ensino superior, vem buscando novas estratégias que favorecem a construção de conhecimentos por parte dos estudantes, compreendidos como sujeitos críticos e ativos na sociedade. Tal perspectiva de diálogo com o professor, rompe com a prática tradicional de educação bancária, na qual os educandos são meros receptores de conteúdo, incapazes de refletir sobre a realidade, de estabelecer relações entre a teoria e a prática (Freire, 2022, p. 100).

Nessa perspectiva, esperamos que a realização dessa pesquisa favoreça a reflexão e análise sobre os instrumentos utilizados pelos professores com a finalidade de avaliar a aprendizagem dos estudantes da graduação, instigando a uma prática dialógica, reflexiva e crítica. Ademais, concebemos uma investigação científica que dê visibilidade a uma metodologia de avaliação diferenciada, formativa.

Frente a esse quadro paradoxal, entre a avaliação tradicional e a avaliação formativa, um quadro feito de angústias, de sentimentos de conquistas e de inspiração, me vi mobilizada pela busca científica que evidenciasse práticas avaliativas inovadoras, formativas, articuladas a aprendizagens e que pudessem contribuir com outros profissionais que se encontram vivendo os desafios de avaliar no ensino superior. Busquei por meio desta pesquisa identificar outros professores da UFV que trabalhassem com a perspectiva de uma avaliação formativa, se apropriando de instrumentos avaliativos inovadores.

Para a construção da revisão de literatura desta pesquisa, realizamos um levantamento teórico com foco em autores que abordam temas como avaliação, formação docente e instrumentos avaliativos. Em uma etapa posterior, buscamos especificamente trabalhos que investigaram os instrumentos de avaliação utilizados por docentes do ensino superior, por compreender que esses estudos oferecem subsídios relevantes tanto para identificar avanços quanto para evidenciar lacunas e potenciais de investimento na área. Essa etapa da pesquisa foi orientada pela metodologia do estado do conhecimento, que nos permitiu mapear e sistematizar produções acadêmicas com diferentes objetivos, mas que convergem ao discutir aspectos centrais do nosso objeto de estudo.

Os estudos levantados por meio da metodologia do estado do conhecimento abordaram temáticas variadas, como: práticas avaliativas de professores de matemática; avaliação da competência comunicativa no ensino de línguas para além dos exames tradicionais; desafios e avanços educacionais durante a pandemia da Covid-19 em cursos de Engenharia; percepção docente sobre a avaliação discente no ensino superior; a avaliação como parte do processo formativo e o uso do Jamboard® como recurso didático e avaliativo

no ensino superior. Apesar da diversidade temática, os estudos revelam carência de pesquisas que aprofundem a avaliação formativa e os instrumentos a ela vinculados, indicando uma lacuna relevante no campo.

Nesse contexto, a segunda motivação central para a escolha do tema desta pesquisa decorre justamente dessas lacunas identificadas nas produções acadêmicas sobre avaliação da aprendizagem no ensino superior. Observa-se a necessidade de avançar nas investigações que tratem da avaliação formativa e de instrumentos avaliativos inovadores que possam efetivamente contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Embora os estudos revisados apresentem contribuições importantes, nenhum deles explora, de forma integrada, a avaliação formativa, seus instrumentos e o impacto desses instrumentos no processo de construção do conhecimento discente. Assim, reconhece-se a urgência de aprofundar essas questões por meio de novas pesquisas.

Considerando o exposto, o estudo foi desenvolvido a partir das seguintes questões de pesquisa: quais práticas avaliativas formativas são desenvolvidas por esses professores universitários para potencializar a aprendizagem dos estudantes? São utilizados instrumentos que podem ser considerados inovadores e que favoreçam a aprendizagem dos estudantes no ensino superior?

Dessa maneira, o objetivo foi analisar as práticas avaliativas de docentes das licenciaturas do CCH/UFV, com foco na identificação e compreensão de instrumentos inovadores e de caráter formativo que potencializam a aprendizagem discente.

Identificar junto aos estudantes formandos do segundo período de 2024, das licenciaturas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFV (CCH), quais professores eles indicariam por exercerem práticas formativas e inovadoras de avaliação.

- a) Examinar se os docentes participantes da pesquisa relacionam sua postura pedagógica às percepções de seus estudantes sobre suas práticas avaliativas.
- b) Comparar e compor memórias dos professores universitários sobre sua trajetória estudantil, que os inspiraram a desenvolver práticas avaliativas “inovadoras”.
- c) Identificar os instrumentos utilizados para avaliar os conhecimentos construídos pelos estudantes;
- d) Contrastar as dificuldades e possibilidades encontradas pelos professores em suas práticas avaliativas.
- e) Distinguir se os professores reconhecem a relevância de suas práticas pedagógicas como condição para a efetivação da avaliação formativa no ensino superior.

Para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, num primeiro momento, foi necessário estabelecer um diálogo com os estudantes formandos do segundo período das licenciaturas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFV (CCH). A partir de um formulário no Google Forms eles indicaram o professor que mais se destacava com práticas formativas e inovadoras de avaliação. Assim que identificamos os professores, partimos para a segunda etapa, uma entrevista com os mesmos a fim de construir uma narrativa que explicitasse suas práticas avaliativas.

Diante disto a pesquisa apresenta a seguinte estrutura: na Seção 2, Avaliação da aprendizagem, formação do professor do ensino superior: a busca por instrumentos avaliativos potencializadores da aprendizagem, nos apropriamos do diálogo com diferentes autores para a problematização da temática. Tendo como objetivo deste capítulo identificar os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados por professores universitários, detendo-se, mais especificamente, aos instrumentos que apresentam dimensão formativa, inovadora e favorecedora da aprendizagem dos estudantes. Buscamos uma interlocução com a literatura sobre os instrumentos de avaliação a partir do instrumento metodológico estado do conhecimento, a fim de compreender os estudos que tratam a temática, visando conhecer o que já temos de pesquisas na área e suas lacunas. Procuramos também neste capítulo entender os processos formativos e da aprendizagem da avaliação formativa.

Na Seção 3, Trajetória metodológica, apresentamos nossa trajetória metodológica, indicando abordagem, tipo e estratégias de pesquisa. Nesta etapa evidenciamos também o perfil dos participantes da pesquisa sendo estes estudantes das licenciaturas formando 2-2024 e professores que foram eleitos pelos estudantes como aqueles que apresentavam uma avaliação de caráter formativo e com a utilização de instrumentos que a partir da perspectiva dos estudantes eram inovadores.

Na Seção 4, Na antessala da pesquisa: a escolha dos estudantes, sentimentos e perspectivas reflexivas pelos professores/relatos, ouvimos as diferentes reações e atribuições feitas pelos professores participantes da pesquisa por terem sido escolhidos pelos discentes. Neste capítulo procuramos dialogar com os participantes da pesquisa, um (a) professor (a) de cada licenciatura da UFV campus viçosa, com exceção de um curso que não registrou nenhuma indicação de docente e de uma professora que não participou da entrevista por motivos pessoais.

A Seção 5 intitulada A trajetória de escolarização de professor: o eu discente e a avaliação, traz um pouco das histórias e trajetórias destes professores enquanto ainda estudantes. Histórias comoventes e envolventes que nos levaram a tempos distantes e a outros

mais próximos, mas que ainda estão presentes nos dias atuais na memória destes professores. Nesta etapa os docentes narram sobre aqueles professores que marcaram suas vidas de forma positiva, incentivando-os a investir na docência. Momentos emocionantes que nos encheram de esperança por licenciaturas mais humanizadas e iluminadas.

Na Seção 6 os professores nos apresentam os instrumentos mais utilizados por eles nas licenciaturas. O Capítulo recebe o título: Os instrumentos mais utilizados na prática pedagógica dos professores: conhecer para compartilhar. Alguns instrumentos já se fazem presentes em nossa prática cotidiana, mas com um grande diferencial, o caráter formativo. Esse é um capítulo esperado por nós. Conhecermos os instrumentos que levaram os professores a serem escolhidos como aqueles que apresentavam instrumentos inovadores em suas práticas de avaliação formativa, entendendo que esses instrumentos potencializam a aprendizagem dos estudantes, nos levam a querer compreender para compartilhar.

A Seção 7 Avaliação da Aprendizagem no ensino superior: desafios e possibilidades, vem nos mostrar que o caminho para uma educação de qualidade e um processo de avaliação que potencializa a aprendizagem do estudante passa por desafios, mas também apresenta possibilidades. Tratamos das dificuldades e ousadias de alguns docentes para fazerem a diferença diante das demandas do dia a dia e de um trabalho árduo.

Na Seção 8 Fazendo a diferença, somos motivados a compreender como estes instrumentos podem permitir a reflexão e a aprendizagem significativa e formativa para os estudantes. Chegamos ao final de nosso diálogo com os professores. A questão que fica é se realmente eles acreditam que todos os esforços têm feito a diferença na formação dos estudantes. Essa questão será respondida neste capítulo, por meio da escuta aos entrevistados.

Já a Seção 9 Considerações finais, fecha a pesquisa trazendo uma síntese sobre o papel dos instrumentos avaliativos na vida do docente rumo a uma avaliação de qualidade e significativa. Há o destaque ao protagonismo dos estudantes e o professor como um mediador do conhecimento. Que o docente vá além das provas e das notas, à procura da especificidade dos estudantes. Nas considerações finais indicamos que os objetivos foram alcançados e apontamos para as lacunas que a pesquisa deixa para novos estudos.

Tivemos em Ana, Biel, Helena, Caio, Iris, Daniel, Elis, Flor, Gustavo, Laura e Ju o suporte para compreendermos as questões acima. Vale ressaltar que utilizamos de nomes fictícios para identificar nossos entrevistados. Através de um diálogo com esses professores pudemos compreender os instrumentos utilizados por eles em suas avaliações e como esses podem ou não potencializar a aprendizagem dos estudantes.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, FORMAÇÃO DO PROFESSOR ENSINO SUPERIOR: A BUSCA POR INSTRUMENTOS AVALIATIVOS POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM

Tendo como objetivo desta pesquisa identificar os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados por professores universitários, detendo-se, mais especificamente, aos instrumentos que apresentem dimensão formativa, inovadora e favorecedora da aprendizagem dos estudantes, buscamos o diálogo com a literatura para a problematização da temática.

A interlocução com a literatura ocorreu por meio da problematização sobre a avaliação no contexto educacional, de sua utilização e finalidade para professores e no contexto educativo. Sua continuidade se deu pela discussão sobre a formação do professor, quando é levantada a hipótese da falta de base teórica sobre a avaliação na formação inicial dos professores. E, ao final da revisão de literatura, fizemos um levantamento dos trabalhos produzidos sobre os instrumentos de avaliação utilizados por docentes do ensino superior, pois eles nos dão a dimensão do que já foi feito e dos espaços de investimento que são necessários. Nessa revisão, desenvolvemos um estado do conhecimento, por se tratar de uma análise mais restrita, visando sintetizar um conhecimento específico de um campo.

O Estado do Conhecimento ou da arte², é composto de pesquisas de caráter bibliográfico, que tem o desafio de mapear e de discutir uma produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento. É desenvolvida por meio do levantamento do que já foi produzido sobre dada temática e o que ainda se mostra como uma lacuna, possível de ser investigada. Ela é uma metodologia que auxilia no conhecimento de aspectos do que já foi investigado acerca do tema.

Cabe dizer que a revisão da literatura se constitui em processo de constituição de mão dupla: as bases de conhecimento para a interlocução com a realidade, em um movimento dialético, que vai da produção já constituída em direção à realidade, como um óculos de leitura do real, mas também, ela se movimenta da realidade para a produção do conhecimento, ampliando a produção validada e produzindo novas compreensões e conhecimentos.

² Essa estratégia de ensino objetiva o trabalho em pequenos grupos a partir de um grupo numeroso de pessoas, tais grupos irão analisar e discutir propostas, ideias ou soluções, conforme solicitado pelo orientador da atividade, que pode ser o professor em uma sala de aula, ou um palestrante em uma conferência (Souza; Pinheiro, 2023, p. 128).

2.1 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO E OS DESAFIOS PARA UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação acontece em diversas atividades do nosso cotidiano, na saúde, no lazer, no trabalho, entretanto no campo educacional ela ganhou grande destaque. A avaliação, nessa instância, não é utilizada apenas para diagnosticar a aprendizagem do educando, mas tende a refletir a ideologia e os valores de uma sociedade, em determinado tempo histórico. Como afirma Luckesi (2011, p. 28).

[...] a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica.

A avaliação se faz presente no cotidiano das instituições, não somente as escolares, como forma de evidenciar resultados e discuti-los em busca de mudanças. Dalben (2005) afirma que a avaliação está presente em todas as atividades do nosso cotidiano. Segundo a autora, fazemos reflexões informais, que nos auxiliam nas diversas escolhas apresentadas nas vivências diárias, ou reflexões organizadas e sistemáticas que deliberam sobre nossas decisões.

Dessa forma, no nosso cotidiano, construímos concepções de avaliação que nos são pertinentes nas tomadas de decisões. Essas concepções se fazem presentes, muitas vezes, nas salas de aula, constituindo-se em concepções elaboradas pelos professores, a partir de visões pessoais, profissionais, sobre os discentes, sobre o ensino e sobre a aprendizagem, concretizando-se em classificações, em hierarquização e em notas.

Muitas dessas visões dos professores são saberes constituídos na experiência, definidos como o conjunto de ações, discursos, ideias que o professor desenvolve em sua prática e que ele consegue racionalizar, argumentar e justificar, segundo Tardif (2011). tais saberes são constituídos a partir de experiências pessoais, da formação escolar, da formação para o magistério e, ainda, esses saberes são provenientes dos programas e dos livros didáticos usados no trabalho.

Toda essa bagagem de saberes e experiências tem implicações diretas na relação docente e discente, a depender da postura do professor e de suas referências. Luckesi (2011) aponta que, ao elaborar uma avaliação ou ao fazer a sua correção, a definição do “[...] relevante ou do irrelevante fica na dependência do arbítrio pessoal do professor e de seu estado psicológico” (Luckesi, 2011, p. 85).

O autor salienta, ainda, que, agindo dessa forma, o professor passa a estabelecer uma modificação dos critérios de julgamentos de acordo com diferentes méritos pessoais. Godoi (2004) corrobora quando coloca que, de um modo geral, a avaliação “[...] se constitui num instrumento muito forte, presente dentro da escola e que se encontra praticamente nas mãos do professor. Isso quer dizer que ele tem muita autonomia e poder de decisão em relação ao rumo que a vida escolar dos alunos poderá tomar” (Godoi, 2004, p. 12).

Essa concepção, apesar de divergir dos diversos estudos na área, se faz presente na prática docente de muitas instituições escolares, alimentando o que Luckesi (2011, p.89) apresenta como “mecanismo mediador da reprodução e conservação da sociedade, no contexto das pedagogias domesticadoras”.

A avaliação tradicional tem sido sinônimo de medição, promoção e sanção. Tem-se restringido apenas à observação do desempenho dos alunos, esquecendo-se que nos processos educativos intervêm não apenas os alunos, mas também os professores e toda a interação entre estes e o contexto no qual se desenvolve o processo educativo (Laburú; Silva, Vidotto, 2005 p. 29).

A política de avaliação brasileira, de acordo com Bonamino (1999), evidencia que a avaliação deve acontecer com o objetivo de diagnosticar e identificar problemas no ensino e aprendizagem, buscando superá-los. Apesar do Brasil ter instituído o regime de Progressão Continuada, através da LDB (Brasil, 1996), na prática o que se percebe é o modelo tradicional de avaliação, que tende a atender as necessidades de classificar e selecionar os alunos. Neste modelo, o professor exerce o papel de “detentor e transmissor do conhecimento”. Os estudantes pouco podem se manifestar sobre os conteúdos.

Pode-se dizer que há a idealização de uma concepção de avaliação que inclui o estudante como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento. Neste sentido, avaliação pode ser compreendida como instrumento de autoavaliação para o professor aprimorar sua prática. Essa concepção converge com a definição de avaliação, como “conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado” (Hoffmann, 2012, p. 13).

Segundo Haydt (2011), quando se compreende que educar é formar e aprender é construir conhecimentos, a avaliação assume dimensões mais abrangentes. Ela não se reduz a atribuir notas; mas, também, em verificar em que medida os alunos estão alcançando os objetivos propostos no processo de ensino-aprendizagem. Nessa direção, Luckesi (1998) argumenta que avaliar é julgar dados relevantes para tomar uma decisão. No processo de ensino aprendizagem só pode julgar quem observa, compreende, compara, interpreta e analisa

resultados. E isso somente é possível em uma avaliação contínua, mediadora e, consequentemente, formativa. De acordo com Haydt (2011, p. 218):

[...] avaliar consiste em fazer um julgamento sobre resultados, comparando o que foi obtido com o que se pretendia alcançar. Dessa forma, a avaliação pode ser útil para orientar tanto o aluno como o professor, fornece informações ao aluno para melhorar sua atuação e dá elementos ao professor para aperfeiçoar seus procedimentos didáticos (Haydt, 2011, p. 218).

Quando entendemos que a função da escola é contribuir com o desenvolvimento integral dos educandos, bem como possibilitar que estes desenvolvam competências e habilidades, a necessidade de implementação de uma avaliação formativa é imediata.

Cardinet (1986, p. 14) define a avaliação formativa como sendo a avaliação que:

[...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem (Cardinet, 1986, p. 14).

Em conformidade com Cardinet (1986) temos Lordêlo e Dazzani (2009) que apresentam, em seu livro "Avaliação Educacional: Desatando e Reatando Nós", a temática de avaliação sob olhares de diferentes autores. Essas discussões vão ao encontro de uma avaliação formativa, que tem por finalidade o aprimoramento do trabalho desenvolvido pela escola, em um modelo democrático e participativo. Esses autores não negam que existe um conflito ao refletir sobre a avaliação. O Brasil ainda carrega um modelo tradicional de avaliação. Entretanto, eles concordam que a avaliação formativa se constitui como uma proposta de avaliação continuada, que respeita a individualidade do educando. De um lado, ela é vista como um processo voltado para o crescimento e aperfeiçoamento do estudante e do processo ensino-aprendizagem e, de outro, compreendida como instrumento para aferição e controle dos corpos e do sistema educacional.

Um autor de grande relevância na área de avaliação, Domingos Fernandes, que se dedica a essa temática há vários anos, com diversas publicações em Portugal, seu país de origem e, também, fora de seu país, produziu vários artigos abordando a avaliação formativa. Em uma de suas publicações, intitulada "Avaliação formativa: avaliar, comunicar e aprender", Fernandes (2008) diz que a avaliação formativa favorece a comunicação entre discentes e docentes, auxiliando os primeiros a compreenderem onde estão no processo de ensino aprendizagem. O autor acrescenta que essa não é uma tarefa fácil. A avaliação formativa

exige que o professor se solte das amarras do ensino tradicional. O autor ainda afirma que professores que se orientam por esta perspectiva estão espalhados pelo mundo, o que traz esperança.

Em seu estudo “Uma avaliação dos processos de aprendizagem, ensino e avaliação, numa escola superior de enfermagem”, em Lisboa, Fernandes *et al.* (2012) identificam que as avaliações nos estudos teóricos seguem a proposta do ensino. Se o ensino é uma transmissão de conteúdos no qual o professor é o principal ator, as avaliações ficam centradas nas provas. Os autores identificaram algumas ideias comuns entre os professores, como: a avaliação formativa só é possível com número reduzido de alunos; ela não é rigorosa como a avaliação somativa; o único propósito da avaliação somativa é classificar estudantes.

Essas ideias são comuns na literatura e foram confirmadas por Fernandes *et al.* (2012) no estudo realizado no curso de enfermagem de uma universidade de Coimbra, em Portugal. Ficou claro que a avaliação formativa é a ideal, entretanto foi colocado pelos entrevistados que ela é difícil de ser implementada. O principal instrumento utilizado por esses professores era a prova e pequenos trabalhos em grupo. Foi identificado, também, que os estudantes não recebiam feedback, sendo a finalidade da avaliação apenas quantitativa.

Essa foi uma pesquisa preocupante no que diz respeito à avaliação formativa. Entretanto, Fernandes continuou suas pesquisas em busca de encontrar diferentes resultados. Fernandes (2015) realizou a pesquisa “Práticas de avaliação de dois professores universitários: pesquisa utilizando observações e narrativas de atividades de aula” em uma universidade de Portugal. Nessa pesquisa, o autor aponta um conjunto de características que, de acordo com o conhecimento existente, está relacionado com mais profundas e melhores aprendizagens por parte dos alunos. As características são:

- a) aulas estruturadas com propósitos claros e bem definidos; b) dinâmicas de ensino e avaliação diversificadas, baseadas na utilização de uma variedade de tarefas criteriosamente selecionadas; c) estratégias que suscitem o envolvimento e a participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem e avaliação; d) distribuição sistemática e atempada de feedback de qualidade com propósitos diferenciados; e) utilização da avaliação formativa como forma de apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos; f) realização de momentos de análise e reflexão que induzam a utilização de processos de auto e heteroavaliação e o desenvolvimento das competências metacognitivas dos alunos (Fernandes, 2015, p 132).

Em seus textos, Fernandes valoriza o feedback e a avaliação mútua, em pares, a auto e a heteroavaliação. Assim como Fernandes (2015), Melchior em 1994 já afirmava que a avaliação deve ser planejada e refletida, integrada ao processo de ensino e utilizada para

fornecer feedback aos alunos. Vale ressaltar que, apesar da distância temporal entre as duas publicações, as ideias são comuns a ambos os autores.

Melchior (1994) trata a avaliação como um processo complexo importante para o aluno e para o professor. Para a autora a avaliação tem a função didático pedagógica de auxiliar docentes e discentes no processo de ensino aprendizagem. Ela não deveria servir apenas para mensurar os melhores e os piores desempenhos dos alunos. Melchior (1994) acredita que a avaliação precisa ser pensada e refletida no planejamento dos conteúdos. Em conformidade com o que foi dito por Fernandes (2015), mais recentemente, a autora diz que a avaliação não pode acontecer desvinculada do processo de ensino. Para a autora, quando o professor pensa em formas de avaliação, ele precisa pensar nos objetivos, nos recursos e instrumentos a serem utilizados.

Na pesquisa realizada por Melchior (1994), com 320 professores que atuavam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a maioria classifica a avaliação como uma maneira de medir o conhecimento; apenas 14% relacionou a avaliação como forma de verificar se os objetivos foram alcançados. A autora constatou que a grande maioria dos professores não sabia avaliar. Becker (2012) reitera que “O professor trabalha apenas para que seu aluno aprenda conteúdos (não construa capacidades) e o faz fundamentado numa concepção que às vezes precisa apoiar-se no apriorismo” (Becker, 2012, p 417).

Diante da realidade do sistema de avaliação do Brasil e de outros países, como vimos o exemplo de Portugal, nos perguntamos o porquê de tanta distância entre a possibilidade de uma avaliação formativa e a realidade composta, muito mais, pela avaliação classificatória. Essa segunda concepção de avaliação vem focada em instrumentos que só aferem o conhecimento do aluno, dando menos atenção ao feedback e ações decorrente das informações apresentadas nas avaliações. Uma hipótese seria a da escassez de discussões e base teórica sobre a avaliação na formação inicial dos professores. Frente a essa questão, ampliaremos a discussão sobre a formação do professor, no próximo tópico.

2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

A formação do professor universitário tem sido foco de questionamentos e preocupação de muitos pesquisadores (Ferenc, 2005; Soares; Cunha, 2010; Jardim, 2017; Masetto, 2017; Cunha, 2009). No Brasil o que se percebe é que no ensino superior há um maior valor à pesquisa, o que constitui em uma hierarquia dentro das instituições de ensino. Existe uma grande preocupação em produzir textos para conferências, congressos, artigos

para periódicos, por exemplo, buscando a disseminação das pesquisas produzidas, em detrimento de um maior investimento e valorização da formação docente que tome o ensino como lugar de investimento.

Há uma compreensão de que as políticas públicas e institucionais dão pouca ou nenhuma atenção à formação do professor para atuar no ensino superior. Freitas e Souza (2018, p. 9) ao fazerem uma reflexão sobre as “interfaces entre pesquisa e formação”, trazem o entendimento do papel da pós-graduação. Argumentam que:

a pós-graduação deveria fornecer as ferramentas metodológicas e os embasamentos epistemológicos necessários para a constituição de quadros de pesquisadores-docentes de alto nível, comprometidos com a realidade do país e a produção de conhecimentos nacionais socialmente relevantes (Freitas; Souza, 2018, p.9).

Contudo, os estudos indicam que há um contingente de profissionais que trabalham no ensino superior, que são excelentes pesquisadores, mas não apresentam a mesma qualidade como professores da graduação (Bolzan; Isaia, 2010; Joaquim; Vilas Boas; Carrieri, 2013; Corrêa; Ribeiro, 2013; Almeida e Pimenta 2014).

Adentrando no campo da formação de professores, Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013), destacam que o processo educacional no Brasil é recente e que as políticas públicas são insuficientes. A formação docente se mostra cada vez mais importante, mas ao mesmo tempo apresenta falhas dentro das políticas educacionais.

Bolzan e Isaia (2010) discutem em sua pesquisa etnográfica a responsabilidade das políticas públicas e institucionais com a formação dos docentes da educação superior e como o conhecimento acumulado da área pode encaminhar proposições nesse sentido. A conclusão das autoras é de que são raros os professores estimulados a investir na área de docência. Os resultados apontam para a necessidade de uma (re)integração entre teoria e prática e que o envolvimento no estágio docente promova essa prática. Esse estágio foi apontado por muitos entrevistados como de extrema importância para estabelecerem a relação teórico-prática.

Bolzan e Isaia (2010) pesquisaram sobre como as formas de intervenção pedagógica podem contribuir para a construção da professoralidade³. As autoras colocam o quanto a formação continuada pode facilitar o processo formativo docente, uma vez que dialoga com os saberes e fazeres próprios do magistério superior, vinculados à realidade concreta.

Corrêa e Ribeiro (2013) analisaram a pós-graduação a partir do IV Plano Nacional de Pós-graduação (2005-2010) e concluíram que esse nível de formação está voltado ao acúmulo

³ Essa estratégia de ensino objetiva o trabalho em pequenos grupos a partir de um grupo numeroso de pessoas, tais grupos irão analisar e discutir propostas, ideias ou soluções, conforme solicitado pelo orientador da atividade, que pode ser o professor em uma sala de aula, ou um palestrante em uma conferência (Souza; Pinheiro, 2023, p. 128).

de capital científico, silenciando as dimensões do ensino e do fazer docente. Essa é uma questão preocupante apontada por diversos estudos e que deixa em evidência o descaso com a formação de professores, mais particularmente do ensino superior.

Alves *et al.* (2019) apontam a importância do estágio em docência para o estudante bolsista da pós-graduação. De acordo com os autores, essa é uma exigência que a CAPES adotou a partir do ano de 1999. A ação traz benefícios não só para os estudantes de pós-graduação, como também para o professor supervisor e os graduandos. Mas ela se restringe a uma pequena parcela dos estudantes, que são bolsistas. Aqueles que cursam o mestrado e doutorado, na maior parte das vezes, não recebem formação para o ensinar. Eles se formam para e pela pesquisa.

Almeida e Pimenta (2014) realizaram uma pesquisa na Universidade de São Paulo (USP) a partir de uma observação de que os docentes estavam muito mais envolvidos com as atividades de pesquisas e davam pouca importância à formação para a docência. A universidade pesquisada buscou estratégias para capacitar seus profissionais. Dedicou recursos financeiros, contou com a participação voluntária de uma parcela de professores e gestores, reorganizou-se a política de formação docente, dentre outras estratégias de valorização do ensino.

De acordo com as autoras (Almeida; Pimenta, 2014), essas ações estratégicas levaram a um extenso diálogo entre os participantes, o que rendeu grande potencialidade de trocas. Entretanto, a iniciativa não alcançou toda a equipe acadêmica. O que temos hoje são professores aprendendo com sua própria experiência advinda da prática não supervisionada. Aos docentes com títulos e publicações são conferidos lugares de prestígio, mesmo que na prática docente ele não seja um bom professor.

Costa (2019) realizou uma pesquisa na Universidade Federal de Viçosa, visando compreender como professores da educação básica aprendem a avaliar. A pesquisa apontou que a experiência como estudante foi seu maior aprendizado. De acordo com o autor, os entrevistados relataram não terem passado por uma disciplina que ensinasse a avaliar. Desta forma, reproduziam práticas construídas em suas vivências como discentes. De acordo com a pesquisa, os professores, mesmo tendo experiências negativas de práticas e de instrumentos de avaliação, eles os reproduziam.

As pesquisas citadas até o momento, apesar de suas especificidades e objetivos diferentes, chegam a uma mesma conclusão: a pedagogia docente é uma necessidade; uma responsabilidade política e institucional. A docência não pode ter menor valor que a pesquisa. Elas representam ações diferentes que garantem um objetivo comum: uma educação de

qualidade. No que diz respeito à avaliação isso não é diferente. Existem lacunas na formação inicial dos docentes, gerando a reprodução de instrumentos que resultam em uma avaliação classificatória e sem poder de reflexão.

2.3 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: DESCOBRINDO NOVAS ALTERNATIVAS

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Nacionais de Educação (DCN) preconiza avaliação qualitativa, formativa, progressão condizente e uso de mecanismos adequados. Trata-se de estabelecer instrumentos variados e recuperações contínuas previstas em regimentos escolares (Brasil, 1996; Brasil, 2001; Brasil, 2014; Brasil, 2018). Ao nos depararmos com essas afirmativas, ancoradas nas legislações brasileiras, cabe o questionamento se na prática cotidiana das instituições de ensino superior existe espaço para uma avaliação nesta perspectiva.

Com o objetivo de ampliar os conhecimentos acerca dos instrumentos utilizados nas avaliações, neste item vamos analisar alguns artigos encontrados no portal de periódicos da Capes, que trazem experiências envolvendo os Instrumentos de avaliação no ensino superior. Essa foi uma atividade realizada para fundamentar a pesquisa, não se tratando do estado do conhecimento.

Na opinião de Luckesi (2011), todos os instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem são úteis desde que sejam adequados aos objetivos da avaliação, isto é, adequados às necessidades e ao objeto da ação avaliativa.

Para Luckesi (2005) a percepção da escolha do melhor instrumento para avaliar o processo e aprendizagem dos alunos é importante, pois contribui para o professor tomar as medidas necessárias a fim de auxiliar os alunos que não estão avançando. No entanto, não basta apenas que o professor se aproprie de diversos instrumentos, é preciso que reflita também sobre sua postura no ato de avaliar, pois para desenvolver o processo de avaliação, não necessitamos mudar somente nossos instrumentos, necessitamos mudar nossa postura.

O momento da avaliação da aprendizagem segundo Hoffmann (2007) não precisa ser doloroso, e o instrumento de avaliação não precisa ser somente a prova escrita e pontual. Quanto mais instrumentos o professor utilizar em seu processo avaliativo, mais informações ele terá sobre a aprendizagem dos alunos.

Para iniciar nosso diálogo exploro o trabalho de Aguiar (2021). O autor apresenta três tipos de avaliação: formativa, diagnóstica e comparativa. A avaliação formativa é um modelo

que coloca o aluno como protagonista no processo de aprendizagem. O autor apresenta alguns instrumentos como: a autoavaliação, testes e trabalhos em grupo.

A avaliação diagnóstica é outro modelo apresentado por Aguiar (2021). Ele ressalta que este é um instrumento importante para aferir o que o estudante já sabe sobre determinado conteúdo e o que ele ainda precisa saber. Por fim, temos a avaliação comparativa, que é de grande relevância para o professor comparar os diferentes rendimentos e assim propor um trabalho a longo prazo que vise minimizar as desigualdades de aprendizagem.

Segundo Aguiar (2021) 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 estudantes e professores, cujo objetivo é extrair reflexões que potencializem a 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.

Com o objetivo de transformar a compreensão tradicional da avaliação Aguiar (2021) estabelece três parâmetros que ajudam a redefinir seu sentido e suas funções no ensino. O primeiro deles se refere à necessidade de romper com o pensamento tradicional de que a avaliação é um instrumento punitivo e classificatório, que separa ‘bons’ e ‘maus’ alunos, ideia que ainda persiste no ensino, desde suas bases. É indispensável pensarmos que seria impraticável adaptar uma avaliação a cada aluno de uma turma, 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.).

Diante disso, o segundo parâmetro é vencer o 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 (Aguiar 2021).

O terceiro parâmetro, citado por Aguiar (2021), também está vinculado à ideia tradicional de que a avaliação deve ser sempre um produto, ao final de um curso. No entanto, pode pensar em alternativas que sejam cumulativas e simultâneas em relação à estrutura curricular e do programa, 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 dedicados tempo e esforço a uma disciplina.

Aguiar (2021) dá destaque a multimodalidade, ou seja, as variadas formas de compartilhar conhecimento, por meio de imagens, textos, filmes, músicas, entre outras possibilidades. Segundo o autor:

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 (Aguiar, 2021 p. 80).

Entretanto, Aguiar (2021) salienta que o analfabetismo digital é um fato que não se pode negar. Para o autor, isso tem a ver com o fenômeno da exclusão digital. Desta forma, é necessário e emergente a formação contínua dos professores e alunos.

Em consonância com as primeiras conceituações de Aguiar (2021), Castilho *et al.* (2022) apresentam instrumentos que têm surtido efeitos positivos nos cursos de enfermagem e medicina. Tais instrumentos se referem a um modelo de avaliação formativa, colocando o aluno como protagonista no processo de ensino aprendizagem.

O estudo de Castilho *et al.* (2022) traz a representação social de professores e de estudantes dos cursos de Enfermagem e Medicina sobre a avaliação para o desenvolvimento de competência profissional, por meio do Formato 5⁴ (instrumento de avaliação utilizado pelos docentes e discentes) e descreve sugestões de melhorias sobre sua utilização. O instrumento consiste em um questionário aberto com questões que visam compreender a atuação dos estudantes e a orientação dos professores em vários aspectos do trabalho de campo. Associado a esse instrumento, os autores afirmam que a observação está constantemente mediando as ações. O formato 5 foi considerado de grande importância para a reflexão e implementação de melhorias no programa, entretanto uma parcela dos entrevistados afirma que falta clareza no preenchimento do questionário e na utilização dos resultados.

Após a apresentação de instrumento de avaliação visto sob uma perspectiva positiva, trazemos a pesquisa de Machado (2022). O autor elenca um número expressivo de instrumentos que podem ser utilizados na avaliação do ensino. Ressalta que estes instrumentos só têm uma característica formativa se houver o diálogo entre o discente e o docente, o que não foi percebido em sua pesquisa.

Machado (2022), em sua dissertação, faz um levantamento sobre os instrumentos utilizados no processo de avaliação e chega à seguinte conclusão:

Dentre os instrumentos avaliativos: provas escritas, seminários, relatórios de práticas, estudos dirigidos e produções textuais, avaliação, resenhas críticas, plano de atividade, prática desenvolvida na educação básica e relatórios, trabalho de

⁴ Essa estratégia de ensino objetiva o trabalho em pequenos grupos a partir de um grupo numeroso de pessoas, tais grupos irão analisar e discutir propostas, ideias ou soluções, conforme solicitado pelo orientador da atividade, que pode ser o professor em uma sala de aula, ou um palestrante em uma conferência (Souza; Pinheiro, 2023, p. 128).

revisão de tema, exercícios, questionários, participação e discussão, fórum de discussão, elaboração de relatórios analíticos; resumos e construção de projetos. A autora considera que não há menção ao processo de avaliação formativa nas respostas dos docentes. Todas elas se orientam para a avaliação já tradicionalmente praticada (Machado, 2022, p. 82).

A pesquisa aponta que os professores buscam diversificar suas estratégias avaliativas. Entretanto, o processo de mensuração do conhecimento se apresenta como marcante e advindo de um processo histórico que só poderá ser minimizado quando o tema avaliação formativa for implementado nos currículos dos cursos de formação de professores, nas políticas públicas para formação continuada e no espaço de diálogo entre docentes e discentes (Machado, 2022).

Um instrumento que não foi apontado por Machado (2022) é o Portfólio reflexivo. O instrumento aparece na pesquisa de Perez e Corrêa (2021) nos fornecendo elementos sobre mais uma possibilidade de avaliação que poderá ser formativa ou não a depender da forma como é utilizada e do feedback que os estudantes recebem.

Perez e Corrêa (2021) fizeram uma minuciosa análise sobre a utilização dos Portfólios Reflexivos. Diante dos resultados alcançados puderam concluir que eles são fruto da hipervalorização da produtividade acadêmica e que esse aspecto prejudica a lógica processual de avaliação, exigida na elaboração do portfólio. Um dado importante da pesquisa foi o fato de que esse instrumento tão trabalhoso, muitas vezes, não é discutido com os discentes e nem mesmo é lido pelo docente.

Diferente do instrumento analisado por Perez e Corrêa (2021), a alternativa de inovação de Perette, Yared e Bitencourt (2020) veio de um instrumento construído e aprimorado pelo próprio grupo de professores e estudantes. Os autores defendem que o uso de instrumentos avaliativos inovadores deve ser amplamente divulgado. Trazem, como exemplo, o jogo de cartas como alternativa didático-pedagógica para abordar conteúdos sobre o funcionamento do sistema endócrino. Diante desta experiência, os autores concluem que é possível e viável a criação de metodologias que contribuam com a inovação didática e possibilitem superar a educação bancária. A pesquisa aponta para a necessidade de apoiar o protagonismo e a criatividade de discentes e docentes do ensino superior.

A avaliação sob o ponto de vista das ciências exatas apresentada na pesquisa de Luz e Moreira (2022), que analisaram os cursos de engenharia civil, de computação, elétrica, eletrônica e mecânica, indicou que os professores se empenham em buscar estratégias diversificadas de avaliação, porém o processo continua centrado no professor. Essa seria uma grande incoerência uma vez que engenheiros, assim como os demais profissionais, precisam

ter atitudes críticas, criativas e questionadoras sobre os conteúdos. Outro aspecto importante diz respeito ao feedback que os professores, muitas vezes, menosprezam nas atividades avaliativas, uma vez que a avaliação formativa não é só o fornecimento de informações. Ela envolve a participação do discente na tomada de consciência sobre as questões consideradas “erradas” na avaliação.

Apesar de todas as pesquisas acima descritas indicarem o grande esforço dos docentes em propor novas metodologias de ensino e avaliação, o professor continua sendo o centro do conhecimento, existe pouco diálogo e a avaliação formativa ainda não acontece. Entretanto, perceber os esforços dos docentes em romper com o sistema tradicional e encontrar instrumentos avaliativos inovadores, que vão além das provas classificatórias, já indica um caminho para a tomada de consciência. Cabe à formação inicial desses professores o desafio de apontar para a mudança de paradigmas em relação à avaliação que se pratica e construir uma cultura de avaliação formativa. Ademais, faz-se necessário formar docentes preparados para acompanhar as mudanças no processo educacional e na prática avaliativa.

2.4 O QUE OS ESTUDOS AFIRMAM SOBRE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Para a elaboração deste levantamento foi feita uma busca no Portal de periódicos da CAPES, utilizando o descritor: instrumentos de avaliação. Foram adicionados como filtros: artigos publicados nos anos de 2018 a 2023; em língua portuguesa; das áreas de Psicologia, Ciência e Tecnologia, Humanas, Educação, Ensino superior, Educação e Pesquisa Educacional e Avaliação.

A princípio, a pesquisa apontou um número de 287 artigos. Entretanto, alguns desses tinham publicação duplicada; outros focavam na avaliação diagnóstica na saúde de idosos e crianças, na terapia ocupacional, em avaliações externas e outros não tinham pertinência para esta pesquisa, por não se tratarem da avaliação docente no ensino superior. Após ler os títulos dos 287 artigos, apenas 14 tratavam de assuntos de interesse da pesquisa. O próximo passo foi a leitura dos resumos. A partir da leitura foram excluídos mais 8 artigos, restando apenas 6, que foram lidos na íntegra.

Desta forma, foram feitas análises de 6 artigos que abordam a temática “Instrumentos de avaliação” com o foco no ensino superior. A busca não se limita a conhecer quais instrumentos estão sendo utilizados para avaliação dos discentes do ensino superior, mas como eles são usados e se realmente possibilitam uma reflexão por parte da comunidade

acadêmica. Assim, esses artigos, que foram organizados no quadro a seguir, podem nos dar pistas para melhor compreender o nosso objeto de estudos e explicitar a sua relevância científica.

Quadro 1 - Pesquisas encontradas no mapeamento de estudos sobre instrumentos de avaliação - 2019 a 2022

TÍTULO	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO
Um olhar sobre as práticas avaliativas dos professores que ensinam matemática	Rosineide Sousa Jucá	2019
Avaliação da competência comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas: investigando o uso de recursos para além dos exames tradicionais	Iandra Maria Weirich da Silva Coelho	2019
Desafios e avanços educacionais em tempos da Covid-19: a docência no Ensino Remoto em cursos de Engenharia	Luciano Andreatta Carvalho Costa	2020
Avaliação discente na percepção de docentes da educação superior	Valeska Brasil Irala; Liziane Padilha Mena	2021
A avaliação no Ensino Superior como parte do processo formativo: reflexões e possibilidades	Leonardo Ferreira Aguiar	2021
Uso do Jamboard® como recurso didático e avaliativo no ensino superior	Sandrelena da Silva; Gustavo Roberto Lima Monteiro	2022

Fonte: Dados produzidos a partir de levantamento de estudos, pela autora (2025)

Os artigos relacionados no Quadro 1 tratam de pesquisas distintas, que tinham como foco instrumentos diversos de avaliação e uma reflexão sobre este processo para discentes e docentes do ensino superior, temáticas essas que são pertinentes a nossa pesquisa.

O estudo de Jucá (2019) teve como objetivo investigar as concepções e práticas avaliativas de professores que atuavam no ensino de Matemática na Educação Básica e no Ensino Superior. Em seus estudos teóricos, a autora evidencia que, ao priorizar os conhecimentos construídos, tem-se uma concepção de escola mais crítica e reflexiva, na qual os saberes adquiridos pelos alunos tornam-se o farol que os conduz à compreensão do mundo

em que vivem, à transformação da sua realidade e ao avanço em sua trajetória de vida. Entretanto, os resultados da pesquisa apontaram que os professores ainda mantinham uma prática voltada para a concepção de exame.

Embora na pesquisa de Jucá (2019) os professores que participaram da pesquisa afirmassem utilizar a avaliação sob uma perspectiva formativa, essa não foi identificada em suas ações pedagógicas. O que se observou foi uma prática tradicional com ênfase em provas e testes. Além disso, foi identificada uma confusão entre critérios de avaliação (o que os professores esperavam que os estudantes aprendessem), com instrumentos de avaliação (como provas, trabalhos, atividades). Confundiam também avaliação com formas de ensino, tratando a metodologia de aula como instrumento avaliativo.

A partir desse panorama da avaliação na área de Matemática, amplia-se o olhar para outras áreas do conhecimento. A pesquisa de Coelho (2019), por exemplo, aborda o uso de recursos tecnológicos na avaliação da competência comunicativa no ensino de línguas. Coelho (2019) destaca que as tecnologias podem contribuir para superar os limites dos exames tradicionais, tanto escritos quanto orais. Enquanto esses exames costumam focar em gramática e vocabulário de forma pontual, os recursos tecnológicos permitem uma avaliação mais ampla, contínua e voltada para diferentes aspectos da comunicação. Os resultados revelam uma preferência por exames escritos e orais, com pouca utilização de tecnologias, devido principalmente à falta de capacitação digital dos docentes. Além disso, a autora destaca a importância da autoavaliação como estratégia participativa, na qual o aluno se reconhece como sujeito ativo no processo avaliativo.

[...] autoavaliação, compreendida como uma modalidade participativa em que o aluno, além de identificar suas dificuldades, necessidades e desempenhos alcançados, também pode participar de maneira ativa, utilizando-se de seu protagonismo para atuar como corresponsável pelo papel de avaliar seu processo de ensino aprendizagem (Coelho, 2019, p. 189).

A autora complementa:

Há um crescente movimento internacional que reconhece a necessidade em oferecer experiências e oportunidades ao estudante para a aquisição e desenvolvimento de competências, durante seu percurso e itinerário acadêmico, entre elas a competência comunicativa em línguas adicionais. Isso implica em um conjunto de decisões curriculares, metodologias, estratégias de ensino aprendizagem e de avaliação. Nesse contexto, destaca-se a necessidade da adoção de recursos tecnológicos que possam auxiliar no diagnóstico e avaliação dessas competências. Esses recursos podem contribuir para a implementação de uma nova cultura avaliativa, com o intuito de otimizar o processo de aprendizagem dos estudantes e validar a obtenção de resultados (Coelho, 2019, p. 185).

A partir do exposto o uso da tecnologia só trará mudanças reais se estiver acompanhado de uma nova forma de pensar a avaliação, mais formativa, reflexiva e voltada para a prática comunicativa dos alunos. Caso contrário, corre-se o risco de apenas modernizar a aparência da avaliação, sem transformá-la de fato.

Com base nessas discussões, percebe-se que a problemática em torno da avaliação não se restringe a um campo específico do conhecimento. A pesquisa de Irala e Mena (2021), por exemplo, amplia a análise ao investigar as formas de avaliação da aprendizagem, os instrumentos utilizados e possíveis indícios de inovações avaliativas em um campus de uma universidade pública do Sul do Brasil, considerando cursos de engenharias e licenciaturas. Os resultados reafirmam a predominância da prova como principal instrumento de avaliação, embora haja um movimento entre os docentes em direção à inovação.

Irala e Mena (2019) apontam que alguns docentes têm buscado inovar na avaliação da competência comunicativa, indo além dos exames tradicionais. Esses movimentos envolvem o uso de recursos tecnológicos, atividades mais contextualizadas, portfólios, autoavaliação e avaliações formativas, com foco no processo de aprendizagem e não apenas no resultado final. Apesar dos avanços, as autoras destacam que essas práticas ainda são pontuais e enfrentam desafios para se consolidar nas instituições.

Além disso, Irala e Mena (2021) trazem à tona preocupações pertinentes sobre a formação docente e os desafios enfrentados na construção de uma nova cultura avaliativa:

Os instrumentos utilizados e a complexidade dos elementos vinculados ao processo avaliativo são também um movimento necessário por parte da política de formação continuada dos docentes universitários, muitas vezes tratado de forma secundária perante a amplitude de tarefas que compreende a atuação do professor universitário, com demandas vinculadas não só ao ensino, mas também à extensão, à pesquisa e à gestão, como se recomenda, especialmente no caso das instituições públicas federais. O caminho de mudanças vem sendo construído a cada passo, sendo necessária a compreensão dos atores envolvidos sobre o que está em jogo durante o processo avaliativo e qual a sua real importância ao longo da formação profissional universitária. (Irala, Mena, 2021, p 18)

Nesse mesmo movimento reflexivo sobre o Ensino Superior, no artigo de Aguiar (2021) se destaca que a compreensão dos instrumentos avaliativos deve estar alinhada ao perfil dos estudantes, ao planejamento dos cursos e aos objetivos de uma formação de qualidade. Embora não indique de forma exaustiva quais instrumentos específicos dialogam com esses diferentes contextos, ele sugere que instrumentos inovadores e tecnológicos, bem como abordagens interdisciplinares, são capazes de promover esse alinhamento, promovendo uma avaliação contínua, formativa e contextualizada, que reconhece a diversidade de realidades dos estudantes e os objetivos educacionais.

Sobre as transformações no Ensino Superior brasileiro, Jucá (2019) aponta que o país vem passando por mudanças relacionadas ao aumento de matrículas, maior diversidade social dos estudantes, ampliação do acesso às universidades públicas e privadas, além do crescimento do uso de tecnologias na educação. Essas mudanças refletem uma maior democratização do acesso ao Ensino Superior, bem como a necessidade de adaptá-lo às demandas de uma sociedade globalizada, altamente tecnológica e interconectada, o que exige reformulações nos métodos de avaliação e na própria estrutura dos cursos

Já em outro recorte, Costa (2020b) foca sua análise nos limites e possibilidades do ensino remoto em cursos de Engenharia, o que permite observar como as práticas avaliativas foram impactadas durante a pandemia. A autora identificou avanços no uso de tecnologias pelos docentes, maior acesso dos alunos a materiais e registros das aulas, bem como diversificação nos instrumentos de avaliação. No entanto, também são evidenciadas inseguranças quanto à confiabilidade e fidedignidade do processo avaliativo online, uma vez que o ensino remoto exigiu adaptação rápida dos docentes e discentes em Engenharia, levantando dúvidas sobre a garantia de que as avaliações refletem o real desempenho dos estudantes. Assim, Costa (2020b) reforça que, para que as experiências adquiridas se consolidem como melhorias permanentes, será necessário ampliar as discussões sobre o tema no contexto educacional.

No mesmo campo do ensino remoto, Monteiro e Lima (2022) apresentam uma proposta prática com a utilização da ferramenta Jamboard®, da Google, como recurso didático e avaliativo em cursos de licenciatura durante o primeiro semestre letivo de 2021. O artigo relata que na experiência de uso do Jamboard® houveram desafios e limitações. Entre os desafios destacamos a falta de formação docente específica, a baixa familiaridade tecnológica de professores e estudantes e a infraestrutura limitada, especialmente no uso por dispositivos móveis. As limitações incluem dificuldades de visualização em celulares, ausência de dados quantitativos e a necessidade constante de mediação docente. Entretanto, os autores destacam os potenciais do Jamboard® como portfólio, ressaltando sua eficácia como instrumento de avaliação processual, formativa e somativa, promovendo o registro reflexivo das aprendizagens, a colaboração entre os estudantes e o incentivo a metodologias ativas e participativas.

Um aspecto que nos chamou a atenção, no desenvolvimento da pesquisa com o recorte de estudos citado, foi o fato de ter encontrado apenas uma pesquisa na área das ciências humanas, evidenciando uma lacuna que merece ser explorada. Identificamos a partir dos diferentes estudos analisados, um esforço dos docentes em buscar novas estratégias e

instrumentos que ressignifiquem o processo avaliativo e o tornem mais significativo à comunidade escolar. Apesar desse movimento, nota-se que muitos professores ainda se mantêm vinculados ao modelo tradicional de avaliação, evidenciando a necessidade de aprofundar debates, promover formações continuadas e incentivar práticas avaliativas mais coerentes com os desafios da educação.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Pretendeu-se, com esta pesquisa, levantar os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores participantes da pesquisa para avaliar os conhecimentos produzidos pelos estudantes; identificar os instrumentos utilizados pelos professores e considerados como inovadores e com perspectivas formativas; descrever os instrumentos de avaliação que favorecem a aprendizagem dos estudantes e saber se os professores do ensino superior se apropriam da avaliação formativa em seus processos avaliativos.

Diante dos objetivos expostos, anteriormente, neste capítulo, apresentamos, a seguir, o percurso metodológico da pesquisa, indicando a abordagem, o tipo e as estratégias de pesquisa e a análise dos dados produzidos. Nesta etapa, evidenciamos, também, o perfil dos participantes da pesquisa, estudantes das licenciaturas, que se formaram no segundo semestre de 2024, e os professores que foram eleitos pelos estudantes como aqueles que apresentavam uma avaliação de caráter formativo e a utilização de instrumentos considerados inovadores, na perspectiva dos estudantes.

3.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida se orientou por uma abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2009, p. 21), considera uma gama extensa “de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” e compreende elementos da realidade social. Para a autora, a pesquisa qualitativa permite apreender o universo dos significados que orientam as ações e práticas dos sujeitos, em uma perspectiva de totalidade e complexidade, sendo especialmente eficaz no campo das ciências humanas e sociais. Minayo (2009) destaca ainda que a pesquisa qualitativa não busca a generalização estatística, como a abordagem quantitativa, mas a profundidade da compreensão dos fenômenos em seus contextos.

Godoi (1995) corrobora com a afirmação de Minayo ao destacar que “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (Godoi, 1995, p. 21). Para o autor, a abordagem qualitativa permite valorizar a experiência individual e coletiva, reconhecendo o sujeito como produtor de significados e não apenas como objeto de estudo. Isso confere à pesquisa uma postura interpretativa, onde o pesquisador se envolve no processo de produção do conhecimento de forma dialógica e reflexiva.

A pesquisa qualitativa busca, assim, o conhecimento dos anseios, opiniões, percepções e práticas dos participantes, a fim de acessar os aspectos subjetivos que atravessam suas falas e vivências. Segundo Minayo (2009), esse tipo de investigação parte do princípio de que o real não é uma entidade objetiva dada, mas sim construída pelas interações sociais, pelos valores e pelas significações atribuídas pelos sujeitos. Portanto, a realidade é interpretada em sua dimensão simbólica, histórica e cultural.

Nesse processo de interpretação dos dados produzidos, de busca da compreensão mais profunda da realidade investigada, os julgamentos são evitados. É assumida uma postura aberta à escuta e à construção conjunta de sentido, pois o papel do pesquisador não é o de um observador neutro, mas sim de um mediador que interpreta os dados à luz do contexto vivido pelos sujeitos, compreendendo os significados que surgem de suas narrativas conforme destacam Minayo (2009) e Godoi (1995).

3.2 A PESQUISA NARRATIVA E SUA RELEVÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

No desenvolvimento da pesquisa trabalhamos com a pesquisa narrativa, que, segundo Connelly e Clandinin (1990), vem sendo cada vez mais utilizada em estudos educacionais. Os autores definem a pesquisa narrativa como “o estudo das formas como os seres humanos experimentam o mundo (Connelly, Clandinin, 1990, p.1)”. Eles salientam que o ser humano é um contador de histórias e a pesquisa narrativa se coloca em uma posição favorável, à escuta da voz dos participantes e de interação estreita entre os pares da pesquisa.

Boldarine (2010) corrobora com as ideias de Connelly e Clandinin (1990) e complementa que a pesquisa narrativa vem sendo bastante difundida nos últimos anos. Isso se dá por ela englobar biografias, autobiografias, relatos orais, histórias de vida etc. Dentre os pesquisadores que vem se dedicando a esse tipo de pesquisa, podemos citar, como exemplo, Connelly e Clandinin (1990), Freitas e Galvão (2007), Oliveira (2011) e Ferenc (2005).

A partir da investigação narrativa foi possível que acontecesse uma análise das experiências dos professores em relação à aprendizagem, nas instituições de ensino, permitindo compreender sobre os conhecimentos, valores e crenças implícitas das relações do professor (Oliveira, 2011). Essa afirmação nos impulsionou a optar por esse tipo de pesquisa, uma vez que nossos interlocutores foram professores do ensino superior.

Optarmos pela pesquisa narrativa foi uma escolha adequada, uma vez que as narrativas na área de formação de professores, seja inicial ou continuada, têm sido utilizadas como

prática de pesquisa e intervenção. O professor, nesse caso, o participante, se torna o centro da pesquisa podendo reinventar sua prática (Oliveira, 2011). Oliveira (2011) dá ênfase à escrita na narrativa, uma vez que permite a reflexão, sistematização e coerência com as relações e ideias. Segundo ela, a produção escrita permite conhecer a singularidade dos professores, sabendo que apesar de compor um mesmo grupo de sujeitos, cada qual tem suas próprias ações, reações e interações com o outro.

Oliveira (2011) afirma, ainda, que ao ouvirmos professores sobre sua formação inicial é comum ouvirmos relatos de suas experiências como estudantes e do papel desempenhado por seus professores. A maior parte dessas memórias, sobre avaliações e provas, segundo a autora, são negativas. Poucas são as memórias positivas ou de um professor marcante. Esse fato mostra o peso das experiências vividas.

A reflexão sobre o currículo, sobre a escola e seus problemas e sobre a profissão docente é potencializada por meio de narrativas, sendo necessária uma supervisão ou acompanhamento do processo (Oliveira 2011 p 302). Vimos por meio da pesquisa que os professores que lecionam há mais de 20 anos também carregam as mesmas experiências que os professores em formação inicial, no que se refere a memórias sobre as avaliações e provas.

Segundo Ferenc (2017), a narrativa permite que os entrevistados possam lembrar e reconstruir experiências. A pesquisa narrativa permite adentrar em episódios da vida pessoal e profissional do ser professor, dando significado às vivências dos sujeitos entrevistados. Para Freitas e Galvão (2007) olhar para o passado nos permite analisar o presente a partir de um olhar personalizado. As autoras, assim como Ferenc (2017), afirmam que, mediante as narrativas, os percursos vão sendo construídos e reconstruídos, sem uma linearidade.

Ao abordarmos os procedimentos metodológicos característicos das pesquisas educacionais, Lüdke e André (2013, p. 6) afirmam que “um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica”. Assim, a pesquisa promove a verificação entre dados, evidências, informações baseadas na produção desses dados e o conhecimento teórico construído a respeito dele.

Por fim, ao elaborar a nossa pesquisa, tivemos a possibilidade de abarcar os temas centrais, dialogando com autores que já produziram sobre o assunto, compondo um diálogo entre as diferentes vertentes existentes e apontando para escolhas teóricas que mais contribuíram a busca das respostas ao problema proposto.

3.3 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Viçosa (UFV). A UFV está situada na cidade de Viçosa, uma cidade de aproximadamente 78.654 habitantes, com uma população flutuante superior a 20.000 habitantes, segundo os dados do IBGE (2019). Ela é considerada uma das mais antigas instituições de ensino superior do Brasil, inaugurada em 28 de agosto de 1926, como Escola Superior de Agricultura e Veterinária (Esav). Posteriormente, em 1948, foi transformada em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (Uremg). Em 1969, foi federalizada, originando a UFV. Além do campus situado em Viçosa – MG, possui os campi UFV – Florestal, localizado em Florestal (MG) e UFV – Rio Paranaíba, localizado em Rio Paranaíba (MG) (Relatório de atividades da UFV 2020)

A universidade tem a área de Ciências Agrárias muito desenvolvida, sendo conhecida e respeitada no Brasil e no exterior. A UFV vem se expandindo em outras áreas do conhecimento, tais como Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas, Ciências Humanas, Letras e Artes. Oferece 67 cursos de graduação em seus três campi: Viçosa, Florestal e Rio Paranaíba. Além disso, a UFV conta com 49 programas de pós-graduação, 31 oferecem cursos de mestrado e doutorado, nove apenas mestrado e nove oferecem mestrado profissional. Abriga, também, 13 licenciaturas: Ciências biológicas, Ciências sociais, Dança, Educação física, Educação do campo, Educação infantil, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química.

A pesquisa na UFV, assim como a pós-graduação, tem como núcleo gestor a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG). A PPG implementa e executa políticas com o objetivo de ampliar a produção científica e intelectual e de fortalecer a pós-graduação na UFV. (UFV, 2020). Encontraram-se registradas na PPG, em 2019, 292 linhas de pesquisa, 1.606 novos projetos de pesquisa nas áreas de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas e Ciências Humanas, Letras e Artes. Em 2019, foram concluídos 1.049 projetos, e 3.592 estavam em andamento.

3.4 DEFINIÇÃO E SONDAÇÃO COM ESTUDANTES

A primeira etapa para iniciarmos a pesquisa era fazer contato com os estudantes formandos da graduação das licenciaturas da UFV do campus viçosa que cursavam o segundo semestre de 2024 a fim de, conhecer os professores que desenvolviam em seus trabalhos, práticas avaliativas inovadoras e potencializadoras da aprendizagem, indicados pelos

discentes. Dentre as licenciaturas listamos: Ciências biológicas, ciências sociais, dança, educação física, educação do campo (ciências da natureza), educação infantil, física, geografia, história, letras, matemática, pedagogia e química.

Por meio do contato com a Pró Reitoria de Ensino/UFV, foi possível que estudantes, licenciandos, formandos recebesse um e-mail contendo informações sobre a pesquisa e um formulário a ser preenchido. O formulário encaminhado aos estudantes continha perguntas como: Qual é seu curso de licenciatura? Por meio de quais instrumentos você tem sido avaliado pelos professores da UFV? Você teve professores que utilizaram novas formas de avaliação em suas disciplinas na UFV? Você considera que as avaliações inovadoras contribuem para potencializar a aprendizagem dos estudantes? Qual ou quais contribuições dessas novas formas de avaliação da aprendizagem, utilizadas pelos professores, para você, estudante? Poderia indicar "UM" professor (nome completo), efetivo da UFV, do "seu" departamento, que trabalhe com práticas de avaliação inovadoras, que tenham favorecido a sua aprendizagem.

O primeiro e-mail foi encaminhado no dia 08 de outubro de 2024. Foi definido a princípio, o período de um mês para que se encerrassem as participações. Entretanto, a participação foi pequena e para obtermos mais respostas, estendemos esse período a mais um mês. Encaminhamos um novo e-mail reforçando a importância da participação de todos na pesquisa. Ao final de 1 mês tínhamos obtido 26 respostas de um universo de 263 estudantes. Decidimos então criar um formulário apenas com questões fechadas que facilitassem o preenchimento do mesmo. Esse formulário foi encaminhado no dia 27 de novembro de 2024.

Para obter uma maior adesão à pesquisa e resposta ao formulário, estivemos nas turmas de todos os licenciandos que eram formandos. Por meio de contato com os coordenadores de curso, das secretarias e do horário das aulas disponibilizadas pelo registro escolar conseguimos identificar as salas dos possíveis formandos a fim de estabelecer um contato direto com os estudantes. A partir de uma conversa informal falamos sobre o projeto, expondo seus objetivos, os resultados esperados e explicitando a relevância da participação deles para o sucesso da pesquisa. Para além desse diálogo, encaminhamos o formulário para todos os coordenadores de curso, para que por meio desses coordenadores, o e-mail chegasse com maior credibilidade aos formandos.

Apesar desta ação tivemos a participação de 25 estudantes, número menor que na primeira tentativa de contato. Tivemos que fazer uma unificação dos dados dos dois formulários para desta forma contemplarmos o maior número de professores indicados nas diferentes licenciaturas.

Como precisávamos dar continuidade a pesquisa, apesar de não estarmos satisfeitas com a baixa participação, decidimos verificar quais eram os professores mais citados de cada curso e demos início às entrevistas. De todas as licenciaturas, somente uma não obteve indicação de nenhum professor ou professora.

Como a pesquisa envolveu seres humanos, ela foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da UFV e só teve início após aprovação. A aprovação do projeto pelo CEP, ocorreu em julho de 2024, sob o número de registro CAAE: 81743824.9.0000.5153. A princípio foi enviado um formulário online preenchido por estudantes. Utilizamos o Google Forms, um aplicativo que de acordo com Mota (2019) cria formulários, por meio de uma planilha no Google Drive. Os formulários do Google Forms estão se tornando um instrumento importante para a prática acadêmica diante das necessidades e da facilidade de acesso. O formulário online tem o potencial de abranger um maior número de pessoas e é capaz de obter respostas rápidas e precisas. Esse formulário foi enviado por e-mail para todos os possíveis formandos de do segundo semestre de 2024 (2024/2). Nele os estudantes apontaram os professores com instrumentos inovadores de avaliação.

3.5 ENTREVISTAS COM PROFESSORES E CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Em virtude dos princípios éticos, os professores foram identificados no decorrer do texto com os pseudônimos: Ana, Biel, Helena, Caio, Iris, Daniel, Elis, Flor, Gustavo, Laura e Ju.

Ao iniciarmos nossa entrevista começamos por perguntas básicas como nome, idade e tempo de serviço no ensino superior. Essas perguntas nos permitiram caracterizar o perfil dos participantes, o que pode ser viabilizado no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Distribuição dos participantes da pesquisa segundo idade e tempo de serviço no ensino superior

Nº	Nome	Idade	Tempo de serviço no ensino superior
1	Ana	51	11 anos
2	Biel	57	23 anos
3	Caio	30	1 ano
4	Daniel	61	29 anos
5	Elis	64	14 anos
6	Flor	52	25 anos
7	Gustavo	52	23 anos
8	Helena	48	19 anos
9	Iris	51	22 anos
10	Laura	57	22 anos
11	Ju	56	18 anos

Fonte: Dados obtidos por meio de entrevista aos participantes (2025)

Para melhor entendermos o tempo dos professores na carreira, apoiamos nos estudos de Huberman (1992). O autor apresenta 5 fases no ciclo de formação docente: 1ª) Fase de entrada na carreira; 2ª) Fase de estabilização; 3ª) Fase de diversificação; 4ª) Fase de serenidade; e 5ª) Fase de desinvestimento.

A primeira fase se dá com a entrada na carreira, compreende os três primeiros anos de docência, indica dois momentos: sobrevivência e descoberta. O momento da sobrevivência é marcado por grande instabilidade pessoal e profissional. Já o momento da descoberta é caracterizado pelo entusiasmo e pela experimentação/exploração (Huberman 1992). Nesta fase pelo tempo na carreira se encontra apenas Caio.

De acordo com Huberman (1992) na segunda fase, temos a estabilização, que integra o período entre o 4º e o 6º ano de docência, com características de comprometimento definitivo e tomada de responsabilidades. O nível de liberdade docente se eleva, o que modifica a maneira de atuar. O sentimento é de competência pedagógica. Nenhum dos participantes estavam nesta fase.

A terceira fase, definida por Huberman (1992) como da diversificação, se constitui entre o 7º e o 25º ano de docência. Nesta fase os professores vão em busca de novos desafios, experimentam e diversificam. Huberman (1992) diz que pode acontecer entre o 15º e o 25º ano de docência, que os professores passem por uma etapa de questionamento com relação à criatividade pedagógica. O autor apesar de definir fases ressalta que não necessariamente os

professores passam por todas elas uma vez que existe a individualidade de cada um. Ao observar os participantes, seu tempo na carreira, vimos que a maioria se encontra nesta fase, ou seja, 8 professores.

Para Huberman (1992) a quarta fase é a da serenidade, que compreendendo o período entre 25° e 35° anos de docência. Representa uma fase em que as avaliações de outros profissionais sobre sua atuação não o afetam mais. Uma característica marcante dessa fase é o conservadorismo e as lamentações, no que se refere à política educacional, às condições de carreira e aos alunos. Temos 2 participantes nesta fase.

A última fase, vem marcada pelo desinvestimento, se constituindo do período entre 35° e 40° anos de docência. Nessa fase o professor pode apresentar desgosto pela profissão e o desejo de encerramento da carreira. Ele anseia em se dedicar a si próprio e a sua vida social. (Huberman 1992). Não tivemos participantes nesta fase.

Como mencionamos, a maior parte dos professores participantes da nossa pesquisa se encontram na terceira fase da docência. As características definidas pelo autor vão ao encontro do posicionamento dos docentes aqui apresentados, uma vez que nossos professores ousam e se permitem diversificar.

Iniciamos os contatos com os professores via e-mail no dia 06 de fevereiro de 2025. Neste contato, informamos a eles que haviam sido escolhidos como professores com práticas pedagógicas formativas e instrumentos inovadores. O e-mail foi encaminhado individualmente, a cada professor, a fim de mantermos o sigilo da pesquisa.

Ao receberem a correspondência eletrônica, os professores manifestaram grande satisfação e, em aproximadamente 60 minutos, 10 dos 12 participantes já haviam respondido o e-mail. Todos manifestaram grande surpresa e muita satisfação. Alguns ficaram incrédulos e responderam não saberem o porquê de terem sido escolhidos, pois não acreditavam estar fazendo nada inovador. Por meio deste veículo de comunicação começamos a agendar as entrevistas. A maior parte dos professores preferiu se reunir via Google Meet. Iniciamos as entrevistas no dia seguinte ao e-mail, ou seja no dia 07 de fevereiro de 2025. Para prezar pelo sigilo na pesquisa utilizamos nomes fictícios para os professores. Segue abaixo os horários combinados pelos professores deste primeiro ciclo de diálogos.

Quadro 3 – Distribuição dos participantes da pesquisa, segundo dias e horários das entrevistas

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
8:00					
9:00	Biel 12/02		Helena 19/02		

	<i>Google Meet</i>		<i>Google Meet</i>		
10:00	Iris 24/02 pessoalmente				Laura 10/03 <i>Google Meet</i>
11:00				Daniel 13/02 <i>Google Meet</i>	
13:00					
14:00			Caio 18/02 <i>Google Meet</i>		
15:00		Elis 11/02 <i>Google Meet</i>			Ana 07/02 <i>Google Meet</i> Ju 21/03 <i>Google Meet</i>
16:00			Flor 12/02 <i>Google Meet</i>		
17:00		Gustavo 11/02 <i>Google Meet</i>			

Fonte: Quadro elaborado pela autora com informações da pesquisa (2025)

Como fevereiro foi um período de férias na UFV pensamos que seria difícil acessar os professores. Entretanto, a maior parte deles se dispôs a participar da entrevista, mesmo durante as férias. Acredito que o uso do Google Meet foi muito útil nesse sentido, pois algumas entrevistas foram feitas com os professores em viagens, no carro, em estacionamentos. O mais importante foi perceber que os professores logo agendaram suas entrevistas.

De acordo com Lüdke e André (2013), como pesquisadores, devemos estar atentos aos cuidados que envolvem uma entrevista, desde o respeito a locais e horários, respeito à cultura e valores do entrevistado. Devemos criar um ambiente de confiança e respeito para que o entrevistado tenha liberdade para expressar sua opinião em relação ao objeto da pesquisa, cabendo ao pesquisador neste momento reforçar os seus objetivos e o compromisso com o sigilo das informações. Das 9 entrevistas, oito foram feitas via Google Meet, e apenas 1 foi presencial.

Após cada entrevista ocorria a transcrição da mesma, uma tarefa árdua e complexa que, segundo Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 106) “por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto”. Para auxiliar nessas transcrições utilizamos de um aplicativo de transcrição de entrevistas de áudio o TurboScribe. Logo em seguida começamos o processo de reestoriar as narrativas. Segundo Castoldi (2024) quando reestoriamos as narrativas dos entrevistados, são construídas histórias individuais e descritivas dos participantes, sustentadas nos dados produzidos através das entrevistas. Num primeiro momento não interferimos com nossas interpretações, dessa forma

permitimos visibilizar a voz dos professores explicitando suas vivências e as potencialidades de suas narrativas.

3.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA

Após o início das entrevistas, foram identificadas dimensões e categorias de análise que emergiram a partir dos discursos dos docentes. Essas dimensões foram organizadas em cinco eixos temáticos: Escolha dos estudantes; Trajetória de escolarização do professor; Instrumentos utilizados na prática docente; Avaliação da aprendizagem no ensino superior e Instrumentos inovadores

Para orientar as narrativas, elaboramos um roteiro composto por cinco questões norteadoras. Essas perguntas foram fundamentais para a construção das categorias analíticas, pois mobilizaram os docentes a refletirem sobre experiências pessoais e práticas profissionais. As questões foram:

- a) Indicação pelos estudantes de um(a) professor(a) que utiliza instrumentos inovadores de avaliação da aprendizagem e práticas de avaliação formativa.
- b) A trajetória de escolarização dos professores participantes da pesquisa e experiências avaliativas como discente.
- c) Instrumentos mais utilizados nas práticas pedagógicas dos professores.
- d) Os desafios e possibilidades de promover práticas inovadoras na avaliação formativa no ensino superior.
- e) Reflexão dos docentes sobre a utilização de instrumentos avaliativos diferenciados.

O diálogo com os professores revelou não apenas aspectos técnicos de suas práticas avaliativas, mas também elementos subjetivos de suas trajetórias pessoais. A escuta atenta nos proporcionou momentos de intensa emoção, à medida que os entrevistados acessavam suas memórias e revisitavam vivências muitas vezes adormecidas. Nesse sentido, a pesquisa narrativa revelou-se uma potente estratégia metodológica para compreender a complexidade do "ser professor".

Conforme aponta Ferenc (2017), a narrativa permite que os entrevistados relembrem e reconstruam experiências significativas, estabelecendo pontes entre o vivido e o interpretado. A pesquisa narrativa possibilita adentrar em episódios da vida pessoal e profissional dos professores, revelando sentidos atribuídos às suas trajetórias. Nesse processo, a memória atua como elemento articulador entre o passado e o presente, conferindo identidade à prática docente.

Nesse mesmo sentido, Freitas e Galvão (2007) destacam que revisitar o passado oferece ao sujeito a oportunidade de compreender o presente sob um olhar singular e contextualizado. As autoras afirmam que, por meio das narrativas, os percursos formativos são continuamente reconstruídos, revelando que a constituição docente não se dá de forma linear, mas por meio de fragmentos, rupturas e reconstruções constantes.

Desse modo, a análise das entrevistas extrapola a descrição de práticas avaliativas, revelando também os processos subjetivos, afetivos e formativos que atravessam o cotidiano da docência no ensino superior.

Quadro 4 – Organização das questões da entrevista, segundo dimensões e categorias

DIMENSÕES DE ANÁLISE	CATEGORIAS	QUESTÕES CORRESPONDENTES DO ROTEIRO DE ENTREVISTA
1. A escolha dos estudantes	Sentimentos frente à indicação. Reflexões sobre o reconhecimento docente.	1. Você foi indicado pelos estudantes como aquele professor que utiliza instrumentos inovadores de avaliação da aprendizagem e uma avaliação formativa.
2. Trajetória de escolarização do professor	Memórias como discente. Referências inspiradoras. Experiências avaliativas vividas.	2. Conte-me sobre suas experiências avaliativas como discente. Há algum fato ou evento marcante? Algum professor inspirador?
3. Instrumentos utilizados na prática docente	Descrição dos instrumentos. Finalidade pedagógica. Critérios de escolha. Instrumentos inovadores.	3. Quais instrumentos você mais utiliza em suas práticas pedagógicas? Por que os utiliza? Quais considera inovadores? Como são aplicados?
4. Avaliação da aprendizagem no ensino superior	Possibilidades de inovação. Desafios enfrentados.	4. Quais são os desafios e possibilidades de fazer a inovação na avaliação da aprendizagem formativa no ensino superior?
5. Continuar optando por Instrumentos inovadores de avaliação	Impactos na aprendizagem. Reflexividade do estudante. Aprendizagem significativa.	5. Os instrumentos que você utiliza permitem a reflexão e a aprendizagem significativa dos estudantes?

Fonte: Quadro elaborado pela autora com informações da pesquisa (2025)

O quadro das dimensões e categorias evidencia como as narrativas dos professores revelam sentidos profundos atribuídos à avaliação no ensino superior. As respostas às entrevistas mostram que memórias escolares, sentimentos de reconhecimento, escolhas

pedagógicas e o uso de instrumentos inovadores estão diretamente ligados às trajetórias docentes. Assim, o quadro sintetiza a contribuição da pesquisa narrativa ao possibilitar uma escuta sensível e contextualizada das práticas docentes, destacando a avaliação como espaço de reflexão e transformação.

A seguir, vamos trazer a perspectiva de Creswell (2014) a pesquisa narrativa e sua importância: "Reestorizar significa o pesquisador reunir histórias, analisá-las em busca de elementos-chave, como tempo, lugar, cena e enredo, e depois reescrevê-las de forma cronológica."(CRESWELL, 2014, p. 71)

Esse processo envolve o pesquisador coletar as narrativas brutas dos participantes e reorganizá-las de modo a criar um relato coerente e compreensível, respeitando a cronologia e os contextos vividos. O objetivo é produzir uma narrativa que traduza a experiência do participante, mantendo a integridade do significado original, mas com uma estrutura que favoreça a compreensão e análise.

Castoldi (2024, p.40) corrobora com as ideias de Creswell (2014) ao afirmar que "Ao reestoriar as narrativas dos entrevistados, compomos pequenas histórias individuais e descritivas de cada participante, com base nos dados produzidos por meio das entrevistas". Apoiando na autora, construímos narrativas explorando a escolha dos estudantes e os sentimentos e reflexões decorrentes desta escolha, por Ana, Biel, Helena, Caio, Iris, Daniel, Elis, Flor, Gustavo, Laura e Ju.

4 NA ANTESSALA DA PESQUISA: A ESCOLHA DOS ESTUDANTES, SENTIMENTOS E PERSPECTIVAS REFLEXIVAS PELOS PROFESSORES

Ser professor universitário não é tarefa simples. As exigências são múltiplas e atravessam os campos do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão institucional. Soma-se a isso a constante necessidade de atualização, a sobrecarga de trabalho, turmas numerosas e cobranças que transitam entre diferentes esferas acadêmicas. Ferenc (2005, p. 1-2).

[...] O exercício da profissão, a prática docente, continuamente, nos exige a interlocução com o outro, haja vista os desafios de diferentes ordens que a compõem, tais como compreender a cultura organizacional, as diversas regulações do campo, as regras que definem os desempenhos; a seleção dos conhecimentos mais significativos e a sua transposição para a prática da sala de aula; o desenvolvimento de práticas pedagógicas que propiciem bons resultados [...].

Diante desses desafios, podemos indagar sobre o que faz o professor se destacar e marcar a trajetória do estudante de forma positiva. Frente a essa questão, neste capítulo vamos explorar aquilo que podemos chamar da antessala da pesquisa, ou seja o momento anterior ao diálogo com os nossos participantes, os professores universitários, marcado pela contribuição dos estudantes sobre os professores que eles consideraram utilizarem instrumentos inovadores de avaliação e que favorecem a aprendizagem dos estudantes. Foi esse o momento de entrada na pesquisa, propriamente dita, com o início dos diálogos com os professores indicados pelos estudantes. Momento em que nos deparamos com a surpresa dos professores ao serem citados pelos estudantes como aquele que se mostrou inovador diante das adversidades e maravilhas da docência. A cada entrevista essa admiração se tornou mais evidente. Não foram poucos os professores que se manifestaram espantados, logo que receberam o e-mail informando que foram escolhidos como professores que utilizavam instrumentos inovadores de avaliação da aprendizagem.

Diante da perspectiva de Creswell (2014) sobre “reestorizar” entendemos que esse processo envolve o pesquisador coletar as narrativas brutas dos participantes e reorganizá-las de modo a criar um relato coerente e compreensível, respeitando a cronologia e os contextos vividos. O objetivo é produzir uma narrativa que traduza a experiência do participante, mantendo a integridade do significado original, mas com uma estrutura que favoreça a compreensão e análise.

Castoldi (2024, p.40) corrobora com as ideias de Creswell (2014) ao afirmar que “Ao reestoriar as narrativas dos entrevistados, compomos pequenas histórias individuais e descritivas de cada participante, com base nos dados produzidos por meio das entrevistas”.

4.1 REESTORIANDO AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA ANTESSALA DA PESQUISA E A SURPRESA DOS PROFESSORES DIANTE DA ESCOLHA DOS ESTUDANTES

Com nas contribuições de Creswell (2014), entendemos que revisitar os relatos das entrevistas possibilita elaborar narrativas breves, nas quais cada participante é apresentado de forma singular, a partir dos elementos que emergem de suas falas. Nessa perspectiva, a reconstituição dessas histórias nos permitiu analisar as escolhas feitas pelos estudantes, assim como os sentimentos e reflexões associados a essas decisões, considerando as experiências de Ana, Biel, Helena, Caio, Iris, Daniel, Elis, Flor, Gustavo, Laura e Ju.

Ao dialogar sobre a escolha dos estudantes, Ana, explora a sua prática pedagógica. Ela relaciona sua prática pedagógica aos seus processos avaliativos. Ana diz que está sempre buscando renovar suas práticas de ensino e as metodologias e, nesse percurso, também busca reconstruir os processos avaliativos. Ela diz que sempre trabalha na perspectiva formativa, com materiais de leitura, questionários e que nunca trabalha com provas. Ana considera que as atividades desenvolvidas com os estudantes podem ser consideradas um processo. Ao mencionar sobre a metodologia utilizada, ela diz:

Eu não chamo muito de metodologias ativas, porque eu acho que virou um modismo. Então, eu tenho trabalhado mais na perspectiva de Bell Hooks, na perspectiva da pedagogia engajada. Então, o objetivo é engajar os estudantes no processo de ensino-aprendizagem e, também, nessas atividades que a gente considera como formativas, avaliativas. Então, acredito que eles percebem que essas avaliações, elas são coerentes à própria prática pedagógica. Então, elas têm coerência com a própria prática e também com as teorias pedagógicas que eu desenvolvo com eles, com as estratégias didáticas. (Ana)

Ana considera que suas práticas são bastante inovadoras no sentido de fugirem das perspectivas mais tradicionais de ensino, mesmo ressaltando que muitas vezes uma boa aula expositiva possa ser interessante, desde que permita que os estudantes possam levantar suas questões, que não uma aula expositiva simplesmente como “verborrérica”; mas uma aula expositiva que permita o diálogo, a interação, e que os estudantes possam colocar os seus questionamentos, as suas dúvidas e ampliar aquele conhecimento por meio dessa intersubjetividade; do processo intersubjetivo de construção do conhecimento, que é fundamental, envolvendo docentes e discentes.

A valorização do diálogo que aparece no relato de Ana encontra ressonância imediata nas práticas de Biel, que destaca a importância das retomadas constantes dos conteúdos como forma de garantir a compreensão dos estudantes. Ao ser questionado sobre o fato de sua

escolha pelos estudantes, como professor com práticas avaliativas inovadoras, ele coloca que os estudantes chegam até ele, logo no início da licenciatura, com muitas dificuldades, inclusive na leitura e compreensão dos textos. Segundo Biel:

[...] mais no final do semestre, eles começam a perceber, começam a ter uma intimidade maior com os autores, com as leituras, e começam a perceber a importância. Começam a perceber qual é a razão dessa discussão pedagógica no curso de formação de professores. Por isso eu adoto esse esquema de uma formação, de uma avaliação mais formativa com eles. [...] eu tenho que ficar o tempo todo, retomando, verificando se eles realmente entenderam o que foi discutido, para que eu possa avançar. Eu tenho muito receio de ir só priorizando o programa, conteúdos, avançando, avançando, avançando, sem essas retomadas. Então, eu vejo que essas retomadas, para o aluno poder perceber a ligação que há entre uma discussão, uma temática e outra, eu vejo que é muito importante. E essas avaliações, essa estratégia de avaliação formativa, me ajudam bastante no dia a dia. E são coisas que eu faço em todas as aulas, praticamente. (Biel)

Biel afirma que está sempre retomando os conteúdos a fim de verificar como os estudantes estão compreendendo o texto, para depois prosseguir, sempre com a certeza que buscou as melhores estratégias de ensino aprendizagem. Só após essa checagem Biel avança nos conteúdos.

Uma estratégia que Biel diz utilizar é que os estudantes acompanhem os textos entregando uma breve discussão acerca do mesmo. Segundo Biel, não se trata de um resumo porque há diálogo com os autores do texto e com outros autores que tratam a temática. Essa é uma forma de garantir que os estudantes façam as leituras e assim tenham um desempenho satisfatório.

Essa preocupação com a construção progressiva e compartilhada do conhecimento também é central no relato de Helena. Assim como Biel reconhece o caminho percorrido pelos estudantes, Helena reconhece o caminho construído coletivamente pelos professores do curso. Helena recebeu a notícia de que tinha sido escolhida pelos estudantes de seu curso com grande alegria, mas com muita surpresa. A professora acha que os estudantes a escolheram por terem afinidade com ela. Helena cita o fato de estar sendo homenageada pelos formandos e ela relaciona isto a escolha feita por eles como professora com práticas avaliativas inovadoras. Entretanto, ela diz que o trabalho com práticas avaliativas formativas e potencializadoras se dá pelo conjunto de atividades de ensino aprendizagem oferecidos pelo corpo docente que compõe o curso. Helena diz:

Então, acho que é mais construção coletiva do que realmente individual. Então, assim, eu acho que na verdade... Por isso que eu falei que é surpresa, sim. Porque eu acho que é mais só por questões de afinidade comigo. Não porque eu represente, como professora inovadora. (...) Pode ser que eles tenham esse sentimento mais coletivo. A gente faz muita coisa diferente. Imagino. Não, a gente faz muita coisa diferente, assim. Diferente assim, mas dentro da nossa proposta do curso, da própria

licenciatura. Por isso, assim, não sou eu. E é nesse sentido que eu falei. Então, por isso que eu fico surpresa. Porque poderia ter sido qualquer um o escolhido. Porque eu acho que todo mundo segue muito a mesma linha... dos professores. É só nesse sentido. (Helena)

Helena a todo momento reforça a ideia de que os professores trabalham conjuntamente, de forma coletiva. Para ela ser escolhida só poderia se dar ao fato de estar muito próxima aos formandos, porque de acordo com a professora o trabalho de todos os docentes do curso está interligado, existe uma conexão e a equipe faz a diferença na construção do conhecimento dos estudantes.

A ideia de práticas que se sustentam na coletividade aparece também na fala de Caio, ainda que por um viés distinto, mais tecnológico e experimental. Caio se diz honrado por ter sido escolhido pelos estudantes. Ele acredita que isso se deve a ele ter proximidade com os estudantes formandos e por levar para sala de aula atividades bem inovadoras. Segundo o professor, ele promove o ensino, principalmente com tecnologias inovadoras, utilizando jogos de videogame e jogos digitais dentro da sala de aula. Caio disse que essas atividades já estão incluídas em seu currículo de ensino. São atividades que acontecem em quase todas as semanas.

O professor salientou que se utiliza de provas como instrumento de avaliação. No entanto, suas provas acompanham suas práticas pedagógicas. Sendo assim Caio relata:

[...] as minhas provas, eu sempre prezei por fazer provas que fossem contextualizadas, eu sempre busquei fazer com que a prova fosse uma história por si só. Então, eu sempre tentava, desde o começo da prova até o final, era o mesmo tema, o mesmo assunto, trabalhando diferentes elementos que eu vou avaliar. Então, a prova, ela não é só uma questão de uma lista de tarefas a ser feita, mas sim uma experiência. Os alunos, eles entram, eles compram, de certa forma, dentro da prova, a proposta que eu vou colocar. Então, eu fiz provas tanto temáticas com livros, com séries, com filmes, com sites da internet que são diferentes, FanFiction. Tudo dentro dessa mesma proposta. (Caio)

O professor Caio acrescenta que trabalha com outros tipos de avaliações como projetos, trabalhos que envolvem textos, gêneros e vídeos que são inusitados. Posteriormente falaremos com mais detalhes sobre esses elementos inusitados.

Enquanto Caio assume claramente suas inovações, Íris se percebe em posição oposta e reage com estranheza à indicação. A professora Íris se mostrou muito surpresa. “Eu fiquei feliz e fiquei curiosa, porque eu acho que eu não uso nenhum desses instrumentos. Na minha cabeça eu só faço o feijão com arroz mesmo”. Ela acrescenta ainda: “Se me escolheram como inovação, é porque ninguém tá fazendo nada”. Mas ao dialogarmos com Íris percebemos que ela tem muito a contribuir com nossa discussão. Íris reforçou o tempo todo da entrevista que não faz nada de inovação.

Diferente da percepção da professora Íris aparece o relato de Daniel, cuja aceitação pelos estudantes se relaciona à forma singular como articula tecnologias, trabalho de campo e produção de materiais visuais. O professor Daniel nos atendeu com muita alegria. Ele disse ser muito aceito na área em que atua e nas disciplinas que ministra. Disse ter especialidades na sua área de trabalho e que se considera muito apto a ministrar todas as disciplinas dentro do seu campo de atuação. Segundo Daniel:

[...] eu sou muito afeito ao campo, ao trabalho de campo, e toda minha agenda, inclusive com trabalho de campo, é uma agenda que eu sempre lidei muito com recursos imagéticos, com vídeo. Sempre que eu vou para a campo eu tento produzir vídeos, não só para representar um pouco a preservação dessa cultura das comunidades tradicionais, que é uma área que eu atuo, mas também para usar o material de vídeo como um recurso metodológico até para a interação com as outras pessoas, com o pessoal de campo; que essa coisa da imagem é muito mágica. E também, desde o meu início de docência, eu fui muito afeito a ferramentas tecnológicas. (Daniel)

Ao falar de sua experiência na licenciatura ele lança mão do PIBID:

E essa experiência de roteirar, de público-alvo, eu sempre fiz para muitos trabalhos de sala de aula. Por exemplo, quando eu peço para os alunos fazerem um trabalho, como eu era há muito tempo, eu fui coordenador do PIBID, eu sempre discuto com eles: _olha, vamos produzir um material acadêmico! Vocês vão produzir um trabalho agora, mas esse trabalho tem que sair dentro de sala de aula. Então vamos pensar um público-alvo. Para quem vocês gostariam de apresentar esse trabalho? Isso é importante, que dá uma direção para o trabalho. Geralmente ele estava direcionado para alunos do ensino médio, para depois fazer com que eles fossem para a sala de aula. (Daniel)

Daniel sempre trabalhou com uma variação muito grande de possibilidades de instrumentos de avaliação, evitando a prova. Ele segue o que diz o professor Edgar, da Cátedra de Paulo Freire”, se eu fizer uma prova e todo mundo for mal, o problema não é da turma, o problema é meu”. Seguindo essas orientações, Daniel lança mão de diferentes estratégias de avaliação centrando o processo no estudante, no que ele aprendeu e no que pode avançar.

Assim como Daniel, Elis demonstra grande satisfação pela indicação e reconhece nela o reflexo de seu compromisso com o diálogo formativo. Segundo Elis:

O meu sentimento é um sentimento de alegria. Porque, de fato, eu busco esse diálogo com os estudantes. Até porque eu trabalho com formação de professores. Formação inicial de professores. Porque eu trabalho com licenciandos que serão professores. Então, o tempo todo, há uma busca da minha parte de fazer esse diálogo formativo com os estudantes. E se eles identificaram isso na minha prática, isso me deixa alegre. Porque estou conseguindo chegar a eles com esse diálogo. Nesse caso, eu fico muito feliz. Porque vejo que eles, como professores em formação inicial, conseguem já enxergar e perceber que o processo educativo é um processo dialógico, eminentemente dialógico. E a avaliação faz parte desse processo. A avaliação não é uma coisa à parte. Não é assim. Eu vou ensinar, ensinar, ensinar,

ensinar. Depois, eu vou ver se eles aprenderam. Depois, ensino, ensino, ensino, ensino. Depois, eu vou ver se eles aprenderam. Não. É um processo. E, nesse processo, essa avaliação, como uma atividade de investigação mesmo, vai sendo realizada. (Elis)

A professora Elis diz que usa muitos instrumentos de avaliação. Afirma que algumas vezes ela precisa fazer uma avaliação somativa, mas que, ao início de cada período, ela faz uma avaliação diagnóstica. Dentro desta avaliação alguns pontos estão em destaque:

Quem é esse aluno? Que conteúdo é esse? Qual é o currículo prescrito a partir da BNCC? Quais são as pesquisas que existem dentro dessa temática? Como se faz a avaliação? Quais são os recursos didáticos disponíveis? Então, inicialmente, eu já abro o curso fazendo uma apresentação dos objetivos do curso e pergunto para eles o que é que eles trazem. Quais são as expectativas? O que é que eles trazem de conhecimento sobre isso? Qual a experiência deles enquanto estudantes? E eles lembram desse tempo, dessa formação. E isso é muito rico. (Elis)

Elis complementa dizendo que a avaliação formativa acontece durante todo o período em contato com os estudantes. Ela coloca todo seu encantamento em palavras. Uma professora apaixonada pela docência e pelo fato de estar com os estudantes em constante diálogo.

É nesse movimento de busca por aprimoramento que se encontra Flor. A professora também se surpreendeu muito com a indicação dos estudantes. Ela disse que não esperava, mas que foi um bom feedback com relação a algumas mudanças que ela tem feito em seu trabalho, tanto no que diz respeito às metodologias de ensino aprendizagem, quanto no que se refere à avaliação. Flor diz que há algum tempo tem procurado e investido nas metodologias ativas. Saber que tem produzido bons frutos a estimula a continuar se aprimorando.

Flor diz que, por atuar em curso no campo das Ciências Humanas, suas disciplinas exigem uma carga grande de leitura. Para tornar o conteúdo mais atrativo, ela disponibiliza pequenos vídeos, podcast para que os alunos relacionem com a teoria e gerem ali uma discussão. Ela também busca por blogs de pesquisadores e, muitas vezes, aceita sugestões de estudantes sobre algum blog. Isso a aproxima mais dos estudantes. Essa metodologia utilizada por Flor permite que ela faça uma avaliação diagnóstica sobre o que a turma está compreendendo com relação a determinada temática.

Já Gustavo não entende o porquê da indicação como professor que promove avaliações inovadoras. Ele considera que não trabalha com nada de extraordinário. A única coisa diferente, é que ele usa a prova o mínimo possível. Ele prefere ver os estudantes apresentando no quadro suas atividades, do que ver cada qual fazendo seu trabalho no canto da sala, de forma individual. Para Gustavo, os estudantes precisam se preparar para o mundo e

não para provas. Gustavo considera que as disciplinas de massa contribuíram para essa cultura da prova, mas que ele, mesmo com turmas de 60 alunos, tenta fazer diferente.

Gustavo diz que observa a turma e busca preparar a aula, de cada disciplina, de forma diferenciada. Para ele não tem como ser um professor Padrão se os estudantes não são padronizados. Gustavo acredita que a única maneira de construção de conhecimento é estudando. Ele diz que, por mais que busque diferentes metodologias de ensino aprendizagem, os alunos só vão apresentar um rendimento desejável se estudarem muito. Ele não acredita estar fazendo nada inovador, pois reproduz as mesmas avaliações que fizeram com ele há 30 anos atrás. Gustavo diz que os professores da década de 1990, falavam que não abriam mão dos seminários, ele também não abre mão. Para ele, só mostrando o conhecimento diante da turma que o estudante está apto a se tornar um professor, já que estamos falando em licenciatura.

Assim como Gustavo destaca a liberdade construída ao longo do tempo, Laura também atribui sua indicação ao amadurecimento profissional. A professora Laura diz ter ficado extremamente surpresa com a indicação dos estudantes. Ela mencionou que a surpresa veio porque os estudantes reclamam muito por ela não ter práticas convencionais. Laura menciona que com o passar do tempo na docência o professor vai se sentindo mais livre para fazer as coisas que ele acredita. Nas palavras de Laura:

[...] vai, mas é que eu acho que com o passar dos anos a gente vai se sentindo mais livre para fazer as coisas que a gente acredita, né? Porque no início da profissão, a gente fica muito, assim, preocupado em fazer tudo certinho e é desse jeito, e eu acho que a experiência vai dando liberdade para a gente, sabe? (Laura)

Laura acredita ser uma questão de liberdade que o tempo oferece. A experiência proporciona ao professor ousadia para ir além do óbvio, o que no início de carreira não acontece uma vez que o professor se sente preso ao sistema e inseguro em fazer algo novo.

Por fim, a professora Ju, atribui a indicação dos estudantes ao fato de ela vir apresentando algumas formas de avaliação que normalmente não são as formas esperadas por eles e que vai além da forma que normalmente acontece, que são as provas. Ju acredita que esse seja o diferencial no sentido de avaliação proposto por ela. Ela é contrária às provas, essa afirmativa fica clara a partir do relato a seguir:

Na universidade, a avaliação é uma avaliação por meio de prova, uma avaliação, realmente, para buscar a escala de notas que eles consigam obter durante a disciplina. Então, imagino que seja isso. E o meu sentimento, eu tenho um sentimento, eu fico feliz de ver que essa manifestação aconteceu, porque, normalmente, quando a gente faz uma avaliação formativa, a gente, na verdade, nunca tem certeza do que o estudante, de como o estudante compreende isso, de

como ele vê, realmente, essas diferentes formas de avaliação, como também uma forma de possibilitar que eles coloquem ali os conhecimentos que eles foram construindo ao longo da disciplina.

Para Ju, a avaliação é um processo que precisa ser respeitado. O que o estudante traz no início do semestre de conhecimento é diferente do que ele irá apresentar no decorrer do período. Isso deve ser levado em consideração ao se trabalhar com a avaliação formativa e processual.

O quadro a seguir apresenta um breve resumo dos relatos apresentados neste capítulo:

Quadro 5 – Impressões e sentimentos expressos pelos professores

Nº	Professores	Impressões/sentimentos
1	Ana	Sentimento positivo em relação à inovação; busca constante por renovar práticas pedagógicas e utiliza avaliação formativa. Trabalha com avaliação formativa, evitando provas e utilizando materiais de leitura e questionários, adepta da pedagogia engajada de <i>Bell Hooks</i> .
2	Biel	Determinação em auxiliar alunos nas dificuldades; valoriza a avaliação formativa e as relações de apoio.
3	Helena	Reflexão sobre a colaboração com outros professores; busca alinhamento em práticas inovadoras. Helena evidencia como práticas docentes coletivas podem efetivar a avaliação formativa dentro de uma lógica inovadora de ensino.
4	Caio	Confiança na utilização de novas tecnologias como ferramentas de engajamento; forte alinhamento à definição de inovação de Masetto (2011).
5	Iris	Autocrítica sobre sua prática, mas está comprometida em fazer a diferença na experiência de aprendizagem. Valoriza o vínculo e a comunicação com os estudantes, mesmo sem se considerar inovadora.
6	Daniel	Reconhecimento da importância de avaliar o aprendizado de forma diversificada; busca por formato que beneficie os alunos, seguindo a ideia de que a prova não é a única medida de sucesso. Intimidade com o uso das tecnologias em suas práticas avaliativas.
7	Elis	Acredita na avaliação como um processo contínuo e dialógico; responsabilidade com o desenvolvimento dos alunos.

Nº	Professores	Impressões/sentimentos
8	Flor	Sensação de que suas práticas podem não ser vistas como inovadoras, mas busca inovação por meio de interação. Usa vídeos e <i>podcasts</i> e aceita sugestões dos alunos, demonstrando uma prática reflexiva; acredita que isso a aproxima dos estudantes. Se utiliza de metodologias ativas em suas práticas pedagógicas.
9	Gustavo	Consciente da necessidade de adaptar suas aulas; observa as necessidades dos alunos e ajusta suas abordagens. Prepara aulas de forma diferenciada, utilizando avaliação diagnóstica para identificar dificuldades dos alunos. Não abre mão dos seminários.
10	Laura	Enxerga a avaliação como parte de um processo contínuo, onde a liberdade traz inovação; relata que a experiência a fez sentir mais livre para implementar as práticas que acredita.
11	Ju	Defende que a avaliação deve ser um processo respeitoso e considerado ao longo do semestre, refletindo o crescimento dos alunos; utiliza abordagens que promovem a participação e a construção de conhecimento pelos estudantes, buscando diálogo.

Fonte: Informações decorrentes dos dados produzidos na pesquisa, pela autora (2025)

4.2 UMA REFLEXÃO SOBRE A ESCOLHA DOS ESTUDANTES

Mas tu não deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. (Saint-Exupéry, 1943)

Nesta primeira etapa de nossas entrevistas nos deparamos com a surpresa dos professores. Alguns se surpreenderam positivamente e outros alegaram que não concordavam com a escolha uma vez que não consideravam trabalhar com práticas avaliativas inovadoras, nem potencializadoras da aprendizagem. Vamos analisar o dilema vivenciado por alguns professores, destacando alguns aspectos relevantes para a nossa pesquisa.

Para início de análise, acreditamos ser relevante retomar o que compreendemos como inovação. Assim, apoiamos em Masetto (2017, p. 204) que conceitua inovação como “o conjunto de mudanças que afetam o currículo na sua totalidade, de uma forma simultânea e sinérgica”. O autor salienta que para haver inovação é preciso que haja mudanças no Projeto Político Pedagógico da instituição, que aconteça uma reorganização e flexibilização

curricular, uma reconceituação do papel das disciplinas, a exploração de novas tecnologias, a revisão do conceito de avaliação, a substituição do professor transmissor para o mediador, comprometido com a inovação e com o processo de aprendizagem dos estudantes.

Conseguirmos todas essas mudanças que o autor enfatiza, é um grande desafio. Contudo, podemos observar, em relação aos professores participantes da pesquisa, que eles estão no caminho para a inovação. Vimos relatos de professores como Ana, Biel, Caio, Daniel, Helena e Elis, que se identificaram com a escolha dos estudantes, que eles buscavam inovar em suas atividades, sejam elas avaliativas ou metodológicas, pois dentro da perspectiva destes professores essas ações caminham em conjunto. Percebemos em Flor, Gustavo e Iris que eles não se consideravam inovadores, portanto, discordavam da escolha dos estudantes, uma vez que não conseguiam identificar a inovação em seus processos educacionais. Entretanto, se nos atentarmos aos relatos de todos os professores e as orientações de Masetto (2017), podemos visualizar práticas inovadoras, pois desempenham em sua prática cotidiana um conjunto de mudanças que afetam o currículo em sua totalidade.

Um exemplo dessa inovação pode ser observado nas atividades desenvolvidas pela professora Ana, pois ela afirma relacionar sua prática pedagógica aos seus processos avaliativos. Ana evidencia estar sempre buscando renovar suas práticas de ensino, as metodologias e, nesse processo, também os processos avaliativos. Em sua fala ela diz que sempre trabalha na perspectiva formativa, com materiais de leitura, questionários e que nunca trabalha com provas. Ana considera que as atividades desenvolvidas com os estudantes podem ser consideradas um processo. O conceito de feedback eficaz, que é central nas discussões de Fernandes (2015), mostra-se presente nas práticas de avaliação de Ana e Elis, que enfatizam a importância do diálogo e da interação com os alunos. Esse feedback contínuo não só reforça as aprendizagens, mas também promove um ambiente onde os alunos se sentem valorizados e escutados, o que é essencial em uma pedagogia atenta às diversidades e necessidades dos estudantes. O autor Jucá (2019) discute a importância da avaliação formativa, enfatizando como essa abordagem pode criar um ambiente mais crítico e reflexivo para os alunos.

As práticas avaliativas de Biel, que continuamente verifica o entendimento de seus alunos, ilustram este conceito, pois fica explícito em sua fala que ele adota uma postura que propicia a formação de alunos mais conscientes e engajados no processo de aprendizagem. Biel prioriza uma metodologia que não se limita a avaliar, mas sim a acompanhar o desenvolvimento dos alunos, promovendo o aprendizado contínuo. Ele se compromete com a inovação e com a avaliação formativa, uma vez que diz estar sempre determinado a auxiliar

os estudantes em suas dificuldades. De acordo com Cardinet (1996) a proposta de avaliação formativa se embasa numa prática de avaliação contínua, por meio da qual são identificadas as dificuldades e feitas as buscas de meios que auxiliem o estudante na aquisição de habilidades, conhecimentos e na progressão.

A narrativa de Caio revela que ele mobiliza diversas tecnologias para envolver seus estudantes, o que sugere uma prática docente que vai além de simples inserções de recursos digitais. Essa postura se relaciona diretamente com o conceito de inovação apresentado por Masetto (2017), segundo o qual inovar significa promover um conjunto de mudanças que afetam o currículo como um todo, de maneira simultânea e sinérgica.

O professor Daniel revela que sempre trabalhou com uma variedade muito grande de instrumentos de avaliação, evitando a prova. Daniel lança mão de diferentes estratégias de avaliação, centrando o processo no estudante, no que ele aprendeu e no que pode avançar. Ele explora as novas tecnologias, o que para Masetto (2017) configura inovação. Daniel, que incorpora recursos tecnológicos em suas avaliações, traz à tona o debate sobre a capacitação docente para utilizar tecnologias na educação, uma questão levantada por Coelho (2019). Esta pesquisa indica que a falta de capacitação digital dos docentes impacta negativamente a aplicação de recursos tecnológicos nas práticas avaliativas, o que ressalta a necessidade de formação contínua para que os professores possam atender às demandas contemporâneas.

A percepção de Íris sobre suas práticas pedagógicas como convencionais serve para refletir sobre o que pode ser considerado inovação no ensino. Mesmo sem perceber suas estratégias como inovadoras, a escolha dos alunos demonstra que a conexão e a comunicação efetivas são características fundamentais que podem ser inovadoras sob a perspectiva dos discentes. Isso se alinha com a ideia de Fernandes *et al.* (2012), que destaca a dificuldade de implementar a avaliação formativa em ambientes universitários e como isso pode levar a uma prática avaliativa que prioriza o quantitativo em detrimento do qualitativo.

As professoras Iris, Flor e o professor Gustavo não se consideravam inovadores, entretanto, eles nos mostraram que tentam fazer a diferença. Eles, assim como o professor Biel, entendem a avaliação formativa como um processo contínuo, onde buscam sanar as dificuldades dos estudantes, seguindo a perspectiva de Cardinet (1996). Esses professores estão em constante diálogo com os estudantes, buscando compreender suas necessidades e oferecer uma educação comprometida com o aprendizado.

A política de avaliação brasileira, de acordo com Bonamino (1999), evidencia que ela deve acontecer com o objetivo de diagnosticar e identificar problemas no ensino e aprendizagem, buscando superá-los. Idealiza-se uma concepção de avaliação que inclui o

sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento. Considera-se, ainda, o uso da avaliação como instrumento para o professor, que pode usar de avaliações conjuntas com os discentes, e também de autoavaliação para aprimorar sua prática. Essa concepção converge com a definição de avaliação de Hoffmann (2012, p.13) estabelecendo a mesma como “conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado”.

Ao observarmos os diferentes depoimentos dos professores, vimos que Elis exemplifica bem em seu relato, o que diz Bonamino (1999) no parágrafo anterior. Ela considera a avaliação como parte de um processo e percebe nos estudantes que serão os futuros professores essa concepção.

Cardinet (1986) define a avaliação formativa como um processo contínuo e orientador, cujo objetivo é localizar dificuldades e apoiar o progresso dos estudantes por meio de atividades integradas ao ensino, e não apenas instrumentos isolados e somativos. O relato de Helena, ao afirmar que o trabalho avaliativo é coletivo e integrado com o ensino do curso como um todo, reflete exatamente essa concepção: a avaliação não é uma ação separada ou individual, mas parte de uma prática pedagógica coletiva e contínua, visando à melhoria das aprendizagens.

Flor apesar de não achar que seus instrumentos são inovadores para tornar o conteúdo ministrado por ela mais atrativo, disponibiliza pequenos vídeos, podcast para que os alunos relacionem com a teoria e gerem ali uma discussão. Ela também busca por blogs de pesquisadores e, muitas vezes, aceita sugestão de estudantes sobre algum blog indicado por eles. Isso a aproxima mais dos estudantes. Essa metodologia utilizada por Flor permite que ela faça uma avaliação diagnóstica sobre o que a turma está compreendendo com relação a determinada temática. Impossível dizer que Flor não está fazendo inovação.

Gustavo diz que observa a turma e busca preparar a aula, de cada disciplina, de forma diferenciada. Podemos chamar essa ação de avaliação diagnóstica.

Os relatos das professoras Laura e Ju refletem diretamente as concepções teóricas sobre inovação e avaliação formativa mencionadas no texto, especialmente nas análises de Masetto (2017), Bonamino (1999) e Hoffmann (2012).

Laura menciona como a experiência lhe proporcionou liberdade para implementar práticas que acredita serem mais eficazes, ressaltando que, no início da carreira, sentia-se presa a práticas convencionais. Isso vai ao encontro da definição de inovação de Masetto (2017), que exige uma reorganização e flexibilização do currículo e das metodologias. Laura percorre um caminho de inovação ao buscar alternativas além das avaliações tradicionais,

mesmo que inicialmente haja resistência ou incompreensão por parte dos alunos, o que é um fator comum na resistência à mudança em ambientes educacionais.

Ju por sua vez, enfatiza a importância de formas de avaliação que vão além das provas tradicionais, uma perspectiva que está em consonância com a concepção de avaliação formativa defendida por Bonamino (1999) e Hoffmann (2012). Ju vê a avaliação como um processo contínuo que respeita o desenvolvimento do estudante e considera suas circunstâncias e aprendizagens ao longo do tempo. Assim, ela também está alinhada às ideias de inovação, pois suas práticas permitem uma reorganização e flexibilização do currículo e das metodologias.

Ambas as professoras reconhecem que suas práticas inovadoras podem não ser identificadas imediatamente pelos alunos, refletem a ideia de que a inovação requer tempo e adaptação, tanto por parte dos educadores quanto dos estudantes. A avaliação formativa, conforme mencionado por Daniel e Elis no texto, mostra que a dinâmica entre ensinar e avaliar deve ser contínua e integrada ao processo de aprendizado, algo que tanto Laura quanto Ju tentam alcançar em suas metodologias.

Assim, o relato de Laura e Ju, juntamente com os conceitos abordados por Masetto (2017), Bonamino (1999) e Hoffmann (2012), enfatiza a necessidade de uma evolução na prática docente que considere o estudante como um sujeito ativo em seu processo de aprendizado, o que é fundamental para o desenvolvimento de uma educação mais inovadora e efetiva.

A maioria dos professores se engaja em práticas que podem ser consideradas inovadoras, mesmo que não se autodenominem assim. O texto evidencia como as práticas avaliativas e metodológicas, quando vistas sob a ótica das teorias de diferentes autores, podem constituir um conjunto de inovações que contribuem para um ambiente educacional mais dinâmico e centrado no aluno. As experiências relatadas pelos professores demonstram que, independentemente da autopercepção, muitos estão, de fato, contribuindo para a inovação no ensino.

5 A TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DO PROFESSOR: O EU DISCENTE E A AVALIAÇÃO

Este capítulo propõe explorar as dimensões da experiência, compreendendo os significados atribuídos pelos professores aos processos avaliativos pelas quais foram submetidos no decorrer de sua escolarização, conduzindo a uma discussão sobre formação e aprendizagem docente. Reviver suas experiências, que se encontram na memória, pode auxiliar na tomada de consciência sobre as ações do presente e ressignificá-las assim como indica Guerra (2009)

Os professores tiveram a oportunidade de rememorar o passado, revisitando suas vivências enquanto discentes com seus sabores e dissabores. Foram momentos de um resgate intenso, muitas vezes os professores alegavam não terem memórias desse passado, mas ao refletirem, as histórias sempre surgiam. Algumas repletas de alegria e contentamento, fonte de inspiração; outras esboçando o que o professor repudia como processos avaliativos. É sobre esses percursos dos professores que vamos narrar a seguir.

5.1 REESTORIANDO A TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO, A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES: ENTRE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE AVALIAÇÃO

Nesta seção vamos trazer as narrativas de Ana, Biel, Helena, Caio, Iris, Daniel, Elis, Flor, Gustavo, Laura e Ju, por meio do exercício de relembrar.

Ao iniciar seu relato Ana, reflete sobre sua trajetória de escolarização, suas experiências avaliativas como discente e consegue retratar essas lembranças, mencionando que desde a educação na infância encontrou um modelo de professora que não queria ser. Ela afirma:

Eu me lembro que quando eu fazia [estava na] educação infantil, era aquela época de pedagogia tradicional bastante rígida, e que a gente não podia errar. A gente não podia errar. Então não podia usar borracha. Aí eu sempre apagava com o dedo, e levava puxão de orelha. Essas coisas, eu me lembro. Isso na educação infantil [...] e no ensino fundamental, também, o modo como algumas professoras expõem, expunham os erros frente à turma inteira, seja com deboche, com ironia, bullying, já poderia dizer bullying, vindo da parte docente. Então, são experiências que até hoje me marcam. Eu tenho 51 anos e elas me marcam muito. Sobressaem. Sobressaem as experiências positivas. Embora eu me lembre de algumas experiências positivas, de atividades práticas, horta, atividades manuais, que na época a gente tinha também as atividades manuais. (Ana)

Ana resgata a memória das provas e menciona que, uma vez, ao se sair muito bem em uma prova ao qual não dominava muito o conteúdo a professora disse que ela havia copiado. E disse isso diante de toda a turma. Essa ação da professora provocou em Ana tristeza e desapontamento, uma vez que ela havia estudado muito.

As memórias de Ana encontram eco nas experiências de Biel, que também recorda avaliações marcadas por tensão e pelo caráter estritamente somativo das provas, desde a educação básica até o ensino superior. De acordo com Biel:

[...] é importante a gente ressaltar que quando você fala de influências, o que eu faço hoje, é resultante de influências positivas como também resultante de influências negativas. Não repetir. Reforçar aquilo que foi positivo, mas também refutar aquilo que foi negativo no processo. (Biel)

Desta forma Biel tenta fazer a diferença na formação de seus estudantes, levando para sala de aula apenas os aprendizados que contribuíram positivamente com sua percepção de avaliação e de educação de qualidade.

Em sintonia com esses relatos, Helena também menciona uma trajetória escolar permeada por escolas tradicionais e conteudistas. Mas havia professores que rompiam com essa proposta e buscavam o diálogo com os estudantes, por meio de seminários e discussões. Tais práticas permitiam a reflexão sobre os conteúdos estudados. Ela considerava essas experiências como motivadoras e positivas.

Da mesma forma que Helena identifica professores que marcaram sua jornada, Caio reconhece na própria história elementos que o impulsionaram para a docência e influenciaram seu modo de avaliar. Ele relata que, a pessoa ao optar pela licenciatura, já inicia sua experiência na docência desde que ingressa no ensino superior. Ele resalta que era um bom aluno e que aprendia muita coisa por conta própria, incluindo o inglês que aprendeu a partir de jogos de videogame e do computador. Caio se recorda de uma professora no ensino fundamental que hoje é fonte de inspiração. Essa professora mencionada por Caio, pedia que os estudantes inserissem em suas redações elementos aleatórios que ela mesma criava e passava para a turma no início da avaliação. Caio diz que escrevia sempre excelentes redações.

Segundo Caio, as provas eram sempre padrão, mas ele se saía bem. Conta que em determinado momento ele se esqueceu de responder a uma questão. A professora o chamou em outra sala e pediu que ele terminasse a prova, uma vez que ela sabia do seu bom desempenho. A professora entendeu que a ausência de resposta, só poderia significar um esquecimento da parte de Caio. Ele diz:

[...] essa foi uma experiência que me marcou também. E ela era uma professora que eu sempre levei muito comigo, como um exemplo de professora, que, mesmo na dificuldade de ensino público, estadual, com muitos alunos dentro da sala de aula, ela sempre tentava trazer inovação. Ela trazia músicas, trazia esses elementos que outros professores não tinham o menor prazer ou o desejo de tentar trabalhar. (Caio)

Caio destaca que grande parte de seus aprendizados ocorreu por meio de buscas na internet e da experiência com jogos, complementados por conhecimentos adquiridos em casa, ainda que o acesso aos recursos digitais fosse limitado. Ele relata que, diante desse contexto, empenhava-se em localizar materiais disponíveis, explorar novas possibilidades e, a partir dessas descobertas, aperfeiçoar progressivamente suas habilidades.

Enquanto Caio destaca uma mistura de práticas tradicionais e momentos de inspiração, Íris relata uma trajetória bem mais uniforme. A professora Íris, menciona não ter vivido nada de diferente durante seu percurso acadêmico. Ela diz que vivenciou avaliações pautadas em provas e seminários, sem nenhuma avaliação diversificada. Íris afirma: “Eu tenho memórias boas de professores que davam aulas maravilhosas, mas avaliação mesmo não”.

Íris, ao puxar um pouco mais o fio da memória, se recorda de uma professora de português que fez uma “gincana de latim” para ver os radicais das palavras. E aí a professora anotava palavras que ninguém sabia o significado, mas que era possível deduzir pelos radicais. Íris considera que esta avaliação foi interessante e que favoreceu a aprendizagem significativa.

Daniel, assim como os demais, revisita momentos pontuais que o marcaram intensamente, mas em seu caso as lembranças são repletas de inspiração. Ao falar de sua experiência de escolarização, nos conta, que teve uma vivência muito significativa no ensino médio, com uma disciplina de Geologia. Quando se fazia visita técnica, essas visitas extrapolavam a questão geológica. O professor dessa disciplina era próximo da turma, estabelecia uma relação de parceria com os estudantes. Ele promovia passeios em que interagiam com a comunidade em que iam visitar. Daniel disse que essa experiência marcou sua vida. Na graduação, Daniel diz que, também, teve a felicidade de conhecer e conviver com professoras que o instigavam para o trabalho de campo. Ele achava essa experiência muito rica. Considera que essas boas memórias o ajudaram a construir o professor que ele é hoje, do qual ele se orgulha. Para Daniel, o grande diferencial é “[...] de sempre estar levando o aluno para fora dos muros da sala de aula”.

A importância de bons modelos também se evidencia no relato de Elis, que compartilha lembranças detalhadas de sua escolarização. Ao pedir que a professora falasse sobre as suas experiências no percurso de escolarização e de formação, temos relatos ricos

sobre suas experiências como discente. Elis rememora sua fase do ensino fundamental I, com professoras como a “Tia Amélia” que ela que “enchia seus cadernos de desenhos, estrelinhas”. E Elis diz “que se encantava com toda aquela boniteza”. Ela afirma que isso a estimulava a fazer cada vez melhor suas atividades para, enfim, ganhar mais estrelinhas; muitas vezes uma folha cheia delas.

Depois de nos trazer essa memória, Elis explora o ensino médio e relembra de sua trajetória. Ela afirma que nesse nível de ensino também encontrou uma professora de grande prestígio. Segundo Elis, essa era uma professora de renome na área de matemática no Brasil. A professora era rígida, brava, mas, ao mesmo tempo, amorosa e justa. Segundo Elis, essa era uma professora que valorizava o processo e as individualidades dos estudantes, sempre prezando por uma relação dialógica. Na universidade não foi diferente. Elis nos conta de uma professora que era grande ao ouvir as necessidades dos alunos; ao dialogar com amorosidade. Nas palavras de Elis:

[...] eu tive essas três professoras que me marcaram muito e aí eu vejo também, o quanto é importante a gente ter bons paradigmas para a gente começar a perceber. Eu não tinha ainda consciência do que era realmente ser professora porque eu não tinha ido para a sala de aula ainda, mas eu experimentei ser aluna de bons professores. (Elis)

Elis considera que essas professoras fizeram a diferença porque entendiam a educação como um processo de construção mútua, na qual aluno e professor caminhavam juntos na construção de conhecimentos. Com relação às suas memórias específicas, em avaliação, Elis acrescenta:

[...] em prova tradicional não era boa. Eu sempre achava que eu não ia ter tempo. Achava assim: eu estudei, então eu sei fazer. Tenho que fazer tudo. Eu sempre me cobrei muito, também. Então, a minha experiência com avaliação ela tem aí uma tensão, uma coisa assim, eu tinha bons resultados, mas não era, em si, uma experiência positiva não, porque não era uma coisa que eu gostava de fazer. (Elis)

Mas não foram só memórias negativas, Elis lembrou de uma professora de Língua Portuguesa:

[...] eu tive uma professora de português no ensino médio que ela não fazia só prova. Ela tinha, era uma fichinha. A gente ia fazer, uma fichinha de cartão, aquelas fichinhas de cartolina mesmo, com resumos dos tópicos. E ela dava nota. Dava visto na verdade nesses cartõezinhos e a gente podia usar esses cartõezinhos no dia da prova mesmo. E era bacana. Fazia a diferença pra mim. Eu gostava dessa coisa. (Elis)

Elis considera que vivenciou avaliações extremamente tradicionais, mas que, em seu percurso, teve oportunidade de conhecer professores que apresentaram instrumentos avaliativos diferenciados.

Também Flor, ao revisitar sua escolarização, destaca que grande parte das avaliações eram compostas por provas e seminários, sem grandes inovações. A professora Flor, resgata na memória suas lembranças do tempo de estudante. Ela apresenta que os professores não inovavam em suas. Mas ao adentrar em suas memórias, ela lembra de uma atividade avaliativa que a deixava muito envolvida e que, para ela, era muito significativa: as feiras de ciências. “Tenho boas lembranças, por exemplo, de épocas de feiras de ciências em que a gente tinha que colocar meio que mão na massa.”

A professora Flor lembra também que tinha certa dificuldade com matemática. Mas, uma professora do ensino fundamental elaborou uma atividade, em grupo, que tinham que resolver juntos uma lista de exercícios. Isso contribuiu muito para o bom desempenho da equipe. Os que tinham mais dificuldades tinham a oportunidade de aprender com aqueles que dominavam os conteúdos. Ao final da avaliação, todos os integrantes do grupo saíam satisfeitos com o resultado.

Apesar de, inicialmente, Flor não se recordar de muitas avaliações significativas em sua trajetória como discente, no transcorrer da entrevista, a professora acabou se lembrando de várias atividades, como aulas com vídeos a serem apresentadas discussões ao final; disciplinas que ao encerrarem eram feitos teatros para representar o que haviam aprendido. Flor disse que se matriculou em uma disciplina que encerrava com a apresentação de um teatro, mas que cancelou pois não apresentava desenvoltura para esse tipo de expressão artística. Ela acrescenta, sobre essa atividade:

[...] eu achava o máximo, mas nunca tomei a coragem de ir. Os colegas tinham que ir se apresentar. A professora era muito divertida, muito criativa, ela fazia algumas adaptações, e acho que ela era pautada um pouco nessas perspectivas que hoje a gente chamaria de metodologias ativas. (Flor)

Flor apesar diz que, mesmo parecendo tímida, era muito aberta a atividades relacionadas a cinema, vídeos e outros instrumentos tecnológicos.

Assim como Flor reconhece momentos de encantamento em meio à rigidez, Gustavo resgata experiências “fantásticas”. Ao falar sobre o seu percurso de escolarização, traz a memória, professoras do ensino fundamental I que marcaram sua trajetória. Ele diz que sua mãe também era professora desta etapa, o que lhe facilitava o aprendizado. Ele menciona professoras que fizeram a diferença em sua infância e deixa claro que esta fase deve ser leve e

feliz. Pelos relatos de Gustavo ficou evidente que teve uma infância com boas recordações. Depois de falar do ensino fundamental I, Gustavo fala do Ensino Fundamental II, na adolescência. Ele relata que teve professores fantásticos, mas que também teve professores que não eram bons.

Gustavo considera que a vida é assim, feita de pessoas das mais diversas e que é necessário aprender lidar com as frustrações, porque uma hora ou outra elas irão aparecer. No ensino superior Gustavo se deparou com esses dois tipos de professores. Aqueles que ele considera inspiradores e os que ele não queria como modelo.

A trajetória de Laura também combina desafios e descobertas. Ela comenta que as aulas de educação artística ministradas no ensino fundamental I eram um grande desafio, uma vez que ela não se considerava habilidosa, portanto, achava seus trabalhos um tanto complicados. Ela venceu essa dificuldade logo que ingressou no ensino fundamental II e começou a ter aulas de teatro. Com essa área Laura se identificou.

Quando ela revisita o ensino fundamental I, Laura se recorda de um professor de história que promovia trabalhos em grupo. Em um dos trabalhos sobre as populações pré-colombianas, o professor sorteou as pessoas que iriam explicar sobre o conteúdo. Laura considerou essa iniciativa interessante porque ela sendo uma das sorteadas teve condições de se expressar, uma vez que ela se considera uma pessoa tímida e que por incrível que pareça se expressava muito bem durante as apresentações.

No ensino superior, uma questão que marcou foi a organização de trabalho de campo, porque a geografia tem muito trabalho de campo. Laura traz uma experiência com um professor que propôs uma metodologia diferenciada.

[...] o que ele fez de diferente é que ele mudou a forma, é como se fosse uma sala de aula invertida no campo, porque todos os professores, eles chegavam e era uma aula descritiva, você estava fora da sala, mas era uma aula descritiva, eles chegavam e falavam, isso, isso, isso, isso, vocês estão vendo isso, isso, isso, e esse outro professor, o campo dele foi diferente, porque foi a primeira vez que um professor, ele pediu para a gente fazer a pesquisa antes, e nós é que determinamos os pontos de parada, ele deu temas, né? Então, cada um ficava com um tema, e a gente, dentro do nosso tema, a gente definia lugares importantes que eram importantes para a gente explicar aquele nosso conteúdo, né? Então, isso foi muito marcante para mim, e essa é uma prática que eu trago comigo, sabe? (Laura)

Laura teve a oportunidade de experimentar uma experiência nova e que para ela era cheia de possibilidades. Oferecendo o protagonismo aos estudantes.

Por fim, a professora Ju também revisita suas memórias marcadas principalmente por provas. Ela considera que esse é um dos motivos que a levam a repensar os caminhos que irá seguir, uma vez que para ela um dos pontos importantes na carreira docente é refletir se o que

o professor deseja é fazer a mesma coisa que fizeram com ele ou pensar em formas diferentes de agir.

Ju se recorda que no ensino fundamental e médio o único instrumento de avaliação utilizado pelos professores era a prova. Na graduação foi onde ela pode vivenciar a avaliação a partir de projetos e de outros instrumentos que não a prova, apesar de esta ainda estar presente nesta etapa.

A professora Ju coloca que teve muita dificuldade com as disciplinas de geografia e história na sua formação acadêmica e humana. Ela se recorda destas disciplinas durante o ensino médio e lembra que o instrumento de avaliação era a prova e que era tudo decorado, sem estabelecer nenhuma associação prática, não se colocava o estudante para pensar. Ju cita como exemplo o ensino sobre planície e planalto, onde não se fazia relação alguma com o relevo da região, o que causava uma dificuldade imensa de se entender esse conteúdo. Hoje Ju ministra uma disciplina que trabalha conteúdo das ciências naturais e sociais e compreende a história e a geografia em outra perspectiva. Ela diz:

Hoje, coincidentemente, por ironia do destino, eu que sou professora de ciências, e tenho que trabalhar com ciências sociais, por exemplo, e ciências naturais. Então, são coisas que eu olho e penso, nossa, teria sido tão diferente se tivesse sido de outra forma, se a gente tivesse realmente explorado na prática, nas vivências, esses conceitos teóricos que, quando a gente está na adolescência, a gente não consegue, às vezes, dimensionar. (Ju)

As professoras que ministraram as disciplinas de geografia e história marcaram de forma negativa as memórias de Ju. Mas também houveram professores que deixaram marcas positivas em suas recordações. Duas professoras marcaram sua vida no ensino superior no sentido de levarem proposições diferenciadas de avaliação. Professoras que davam possibilidade de os estudantes refletirem e elaborarem projetos, onde tinham a oportunidade de pensar, criar coisas a partir do que foi colocado em termos de teoria e da própria prática. Dessas professoras Ju se lembra com alegria.

Esse quadro, resume as considerações principais de cada entrevistado, refletindo a diversidade de experiências e suas influências na formação docente.

Quadro 6 – Refletindo sobre as memórias dos professores e professoras, a partir de suas entrevistas

Nº	Entrevistado	Memórias
1	Ana	Relata experiências negativas de bullying por parte de professores e como isso a marcou. Dessa forma, ela se esforça para ser uma professora empática e inovadora, destacando atividades práticas que valorizaram sua criatividade.
2	Biel	Comenta sobre a tensão associada a provas, mas também reconhece que suas influências são tanto positivas quanto negativas, levando-o a reforçar o que aprendeu de forma construtiva.
3	Helena	Compartilha a vivência em escolas tradicionais, mas destaca professores que promoveram diálogos e reflexões através de seminários, considerando estas experiências como motivadoras e positivas em sua formação.
4	Caio	Menciona uma professora que deu uma nova oportunidade de avaliação quando o viu esquecer uma resposta, considerando essa experiência impactante e positiva. Ele aprecia práticas educativas inovadoras, mesmo em contextos desafiadores.
5	Íris	Não lembra de avaliações diversificadas, focando em provas e seminários, mas destaca uma professora que utilizava atividades lúdicas, como uma gincana de latim, que a marcaram positivamente.
6	Daniel	Foca em suas experiências positivas, enfatizando a importância dos professores que incentivaram seu interesse em campo e práticas fora da sala de aula, ressaltando que essa abordagem fez a diferença em sua formação.
7	Elis	Tem lembranças positivas e elogia o trabalho afetivo dos professores. Ela menciona que as boas experiências acadêmicas ajudaram a moldar a percepção que tem do ser professora, valorizando paradigmas positivos.
8	Flor	Relata a predominância de avaliações tradicionais, mas se lembra de uma feira de ciências como uma experiência inovadora. Ela também menciona trabalhos em grupo que ajudaram na compreensão de conteúdos mais complexos.
9	Gustavo	Refere-se a experiências fantásticas com professores ao longo de sua formação, embora tenha encontrado alguns que não eram bons, considera isso parte do processo. Ele se apropria das experiências para inspirar sua prática docente.
10	Laura	Relaciona a avaliação à promoção de engajamento e protagonismo dos alunos, foi marcada positivamente por professores inspiradores.
11	Ju	Busca sempre repensar suas abordagens, evitando replicar experiências negativas, se sente influenciada pelas professoras do ensino superior que foram modelos de avaliação diferenciada e formativa.

Fonte: Dados da entrevista com os participantes, organizado pela autora (2025)

5.2 REFLETINDO SOBRE AS MEMÓRIAS DOS PROFESSORES: EXPLORANDO DIMENSÕES DA EXPERIÊNCIA E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À AVALIAÇÃO

A educação não é só aprender fatos, mas a formação da mente para pensar.”
(Albert Einstein)

Esta seção propõe a explorar as dimensões da experiência, compreendendo os significados atribuídos pelos professores aos processos avaliativos pelas quais foram submetidos no decorrer de sua escolarização, conduzindo a uma discussão sobre formação e aprendizagem docente. Tardif (2011) vem nos mostrar a importância dessas vivências:

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores viveram em seu futuro local de trabalho (sala de aula, escola). Essa imersão é necessariamente formadora, pois leva esses futuros professores a adquirirem crenças, valores, representações e certezas sobre a prática profissional docente [...]. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo. (Tardif, 2011, p.20).

Os professores tiveram várias recordações deste passado, muitas vezes atribuindo compondo memórias negativas, relatando sobre modelos de professores que não desejam ser. Outras memórias podemos dizer que foram bem significativas. Foram a memórias positivas, que se tornaram fontes de inspiração para nossos professores.

A professora Ana relata vários momentos de sua trajetória acadêmica que ela não considera positivos. Ela se refere a professores autoritários e com pouca empatia com os estudantes. Ana chega a relatar que sofreu bullying por parte de um professor. Segundo Ana:

E no ensino fundamental, também, o modo como algumas professoras expõem, expunham os erros frente à turma inteira. Seja com deboche, com ironia, bullying, já poderia dizer bullying, vindo da parte docente. Então, são experiências que até hoje me marcam. Eu tenho 51 anos e elas me marcam muito. Sobressaem. Sobressaem as experiências positivas, embora eu me lembre de algumas experiências positivas, de atividades práticas, horta, atividades manuais, que, na época, a gente tinha, também, as atividades manuais. (Ana)

Costa (2020a), ao citar Guerra (2009), enfatiza que quando a avaliação é utilizada de forma autoritária, negando seus princípios e não considerando os sujeitos que estão sendo submetidos às práticas, as avaliações que podem “tatuam a alma”. Essas tatuagens são marcas deixadas pelas vivências de processos avaliativos que podem perdurar por toda vida. De acordo com Costa (2020, p 24) “A mesma experiência pode gerar sentimentos e significados diferentes para os sujeitos. Alguns tomam as experiências como fonte de estímulo e mudança, outros como fonte de angústia e estagnação”. O aspecto positivo visualizado desta experiência

é que a professora Ana não permitiu que as experiências negativas cerceassem seu potencial criativo e seu desejo de fazer a diferença na formação de seus estudantes, positivamente.

Biel apresenta vivências bem parecidas com as de Ana. Ele aponta que as provas eram um momento de tensão e de responsabilidade, onde o conhecimento era aferido por meio da avaliação somativa. Disse que essa prática perdurou da educação básica ao ensino superior. Nesse ponto, Ana teve mais experiências diversas, pois relata que no ensino superior se deparou com os “mestres” que a inspiraram a se tornar uma professora inovadora, crítica e com práticas formativas de ensino-aprendizagem.

A fala de Biel vai ao encontro do que afirma Costa (2020a) quando o professor diz:

[...] é importante a gente ressaltar que quando você fala de influências, o que eu faço hoje, é resultante de influências positivas como também resultante de influências negativas. Não repetir. Reforçar aquilo que foi positivo, mas também refutar aquilo que foi negativo no processo. (Biel)

Helena relata que durante a educação básica, estudou em escolas muito tradicionais e conteudistas, mas que haviam professores que rompiam com essa proposta e buscavam o diálogo com os estudantes por meio de seminários, discussões que permitiam a reflexão sobre os conteúdos estudados. Experiências essas que considera motivadoras e positivas.

Caio relata também sobre professoras que fizeram a diferença de forma positiva, em sua vida. Cita como exemplo, uma situação de ausência de resposta em uma questão, por esquecimento, quando a professora lhe deu uma nova oportunidade de responder. De acordo com ele:

[...] essa foi uma experiência que me marcou, também. E ela era uma professora que eu sempre levei muito comigo como um exemplo de professora, que, mesmo na dificuldade de ensino público, estadual, com muitos alunos dentro da sala de aula, ela sempre tentava trazer inovação. Ela trazia músicas, trazia esses elementos que outros professores não tinham o menor prazer ou o desejo de tentar trabalhar. (Caio)

A professora Íris disse não ter vivido nada de diferente durante seu percurso acadêmico. Íris relata que vivenciou avaliações pautadas em provas e seminários e nenhuma proposta de avaliação diversificada. Ela afirma: “Eu tenho memórias boas de professores que davam aulas maravilhosas, mas avaliação mesmo não”. Entretanto, ao lembrar, Íris se recorda de uma professora de português que desenvolvia atividades lúdicas para ensinar e avaliar os estudantes. Cita uma gincana de latim para ver os radicais das palavras.

Daniel só aponta experiências muito positivas com seus antigos professores. Para ele, os professores tiveram um papel fundamental em sua formação, pois despertaram o interesse

no trabalho de campo. Ele diz que o grande diferencial é “[...] de sempre estar levando o aluno para fora dos muros da sala de aula”.

Luckesi (2011, p. 263) afirma que “[...] a eficiência na aprendizagem não depende só do aprendiz, mas, ao mesmo tempo, do ensinante e do sistema”. Nesse contexto, a avaliação constitui a comunicação entre os objetivos que o aluno efetivamente alcançou e, também, aspectos relacionados à prática do professor. O professor pode marcar os estudantes positiva ou negativamente e se faz presente em suas memórias das práticas vividas, da mesma forma.

Os relatos da professora Elis podem ser considerados inspiradores e promotores de satisfação. Ela detalha suas experiências discentes, rememorando sua trajetória, desde o ensino fundamental I, de forma otimista, enfatizando as marcas positivas deixadas pelos professores. Elis valorizava muito o trabalho desenvolvido pelas professoras com afetividade, como informa a seguir:

[...] eu tive essas três professoras que me marcaram muito. E aí eu vejo, também, o quanto é importante a gente ter bons paradigmas para a gente começar a perceber. Eu não tinha ainda consciência do que era realmente ser professora, porque eu não tinha ido para a sala de aula, ainda. Mas eu experimentei ser aluna de bons professores. (Elis)

Elis explicita em seus relatos, que conheceu professores com práticas avaliativas conservadoras, mas analisa que não foram esses que a tornaram a professora que é.

A professora Flor relata que os professores não inovavam em suas avaliações, que eram restritas a provas e seminários. Ela relata que a única memória positiva que teve foi de uma professora que organizou uma feira de ciências, que, à época, era uma avaliação inovadora. Ela expõe, também, que os trabalhos em grupo a ajudavam a progredir em conteúdos mais complexos, porque podia contar com o apoio de outros colegas. Apesar de, inicialmente, Flor não se recordar de muitas avaliações significativas em sua trajetória discente, no decorrer da entrevista ela recordou-se de várias atividades, como: aulas com uso de vídeos e discussões ao final; disciplinas com a utilização de teatros no encerramento, visando apresentar o aprendizado dos estudantes.

Gustavo também relata sobre experiências vividas que ele considera fantásticas. Expõe que os professores e professoras fizeram a diferença em sua trajetória, desde o início no ensino fundamental I até o ensino superior. Ele informa que também encontrou professores que não eram tão bons, mas ele considera isso como parte da vida. Gustavo se apropriou dessas experiências de forma motivadora, buscando ser um professor melhor.

Tanto Laura quanto Ju relatam experiências negativas durante sua formação acadêmica, especialmente relacionadas à avaliação por meio de provas tradicionais sem

vínculos práticos. Essas experiências reforçam a ideia de Tardif (2011), que menciona que futuros professores "adquirem crenças, valores, representações e certezas sobre a prática profissional docente" com base em sua história escolar anterior. Ju, por exemplo, reflete sobre o impacto negativo das avaliações que não envolviam a aplicação prática do conhecimento, levando-a a buscar formas diferentes de avaliação.

Laura menciona experiências positivas que surgiram em seu percurso, particularmente durante as aulas de teatro e projetos em grupo, que lhe proporcionaram oportunidades de se expressar e se envolver ativamente no aprendizado. Isso se alinha ao que Melchior (1994) discute, que a avaliação não deve apenas medir o desempenho, mas também auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. A prática de Laura reflete uma abordagem mais formativa e menos punitiva.

Ju relata ter visto mudanças positivas em sua própria formação quando passou a trabalhar com projetos e outras formas de avaliação que permitiam reflexões mais profundas e a possibilidade de criar. Isso corresponde à ideia de que a avaliação deve ser pensada de modo a promover a reflexão crítica e o envolvimento dos alunos, como defendido por Melchior (1994) e Fernandes (2015). Ambas as professoras reconhecem a importância de proporcionar um ambiente que favoreça o protagonismo dos alunos, algo que é fundamental na moderna prática pedagógica.

Portanto, os relatos de Laura e Ju não apenas refletem suas experiências pessoais, mas também estão profundamente conectados às teorias sobre formação docente e avaliação. Essas memórias moldam suas reflexões e abordagens em sala de aula, alinhando-se aos desafios contemporâneos da educação.

Melchior (1994) trata a avaliação como um processo complexo importante para o aluno e para o professor. Para a autora, a avaliação tem a função didático pedagógica de auxiliar docentes e discentes no processo de ensino aprendizagem. Ela não deveria servir apenas para mensurar e indicar os melhores e os piores estudantes. A autora (1994) acredita que a avaliação precisa ser pensada e refletida no planejamento dos conteúdos. Assim como Fernandes (2015), a autora analisa que a avaliação não pode acontecer desvinculada do processo. Para a autora, quando o professor pensa em formas de avaliação, ele precisa pensar nos objetivos, nos recursos e instrumentos a serem utilizados.

As memórias dos professores refletem esse papel da avaliação, abordados por Melchior (1994) e Fernandes (2015). Ela se apresenta como um procedimento que estabelece a mediação entre aluno e professor e ambos são importantes no processo de ensino aprendizagem. As vivências apresentadas pelos participantes deixam explícitas a importância

do papel do professor em suas trajetórias. Os seus professores pensavam a avaliação dentro da perspectiva de educação que tinham, seja de forma positiva, seja de forma negativa. Para melhor visualização dos relatos dos professores e professoras, elaboramos o quadro síntese a seguir.

A análise das experiências narradas pelos professores, neste capítulo, mostra como cada uma delas é fundamental na constituição da identidade docente. A forma como se relacionam com as memórias negativas e como se inspiram em experiências positivas para moldar suas abordagens pedagógicas, revela um processo contínuo de reflexão e reinvenção no campo da educação.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O capítulo a seguir apresenta os instrumentos mais utilizados por nossos professores. Nem sempre esses instrumentos são inéditos. Algumas vezes são instrumentos já presentes em nossa prática cotidiana, mas com um grande diferencial, o caráter formativo.

Esse é um capítulo esperado por nós. Conhecer os instrumentos que levaram os professores a serem escolhidos como aqueles que apresentavam instrumentos inovadores em suas práticas de avaliação formativa, entendendo que esses instrumentos potencializam a aprendizagem dos estudantes, nos leva a querer compreender quais são e como são utilizados.

6.1 SOBRE OS INSTRUMENTOS MAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES, O EXERCÍCIO DE REESTORIANAR

Nesta seção Ana, Biel, Helena, Caio, Iris, Daniel, Elis, Flor, Gustavo, Laura e Ju, estão presentes por meio das histórias que versam sobre instrumentos avaliativos, no exercício do “reestoriar”

Iniciamos nosso relato com as contribuições da professora Ana. A professora se apropria muito do uso dos portfólios em suas atividades avaliativas. Nessa proposta há uma sequência de atividades que são planejadas para que os estudantes realizem em cima de um tema, um tema específico que pode relacionar qualquer área de conhecimento. São desenvolvidas várias atividades, tais como a observação, a pesquisa, a síntese de leitura, análises. Tudo isso é registrado no portfólio, todas as atividades.

Ana explora também o seu trabalho com a pesquisa. Ela traz o exemplo de uma pesquisa desenvolvida por um estudante sobre como os professores da escola básica estão utilizando os computadores e que eles pensam sobre as tecnologias da educação. Nesse sentido, os estudantes também desenvolvem pesquisa durante o processo avaliativo.

Outro instrumento utilizado pela educadora são os guias de leitura, que ela faz uso quando é trabalhado um texto, principalmente aqueles de mais difícil entendimento, visando o alcance, pelos estudantes, de um maior nível de conhecimento acerca do material utilizado. Ana destaca alguns aspectos que são fundamentais do texto para que o estudante vá buscar essas informações, nesses textos. A professora revela que utiliza muito as tecnologias digitais da informação e comunicação nessas atividades.

Ana cita uma experiência:

Esse ano eu fiz a edição na rede, a produção do livro digital e análise do processo, e sobretudo de utilização da inteligência artificial, porque eles fizeram com suporte da IA, tanto na criação de texto como de imagens, mas eles têm que modificar aquele texto e têm que mostrar o que a IA trouxe e as mudanças que eles fizeram, porque ela tem que servir para potencializar a criatividade dos estudantes. Então, a partir disso, eles têm que criar uma história, eles têm que criar o roteiro, os personagens, para quem que é essa história, qual é o público que se dirige. Então, eu dou um roteiro direitinho, como criar uma história infantil. Pode ser por meio de poema, conto, enfim. Até a gente está publicando um artigo agora, que foi de um cordel sobre a lenda do Guaraná. Então, elas pegaram uma história, no caso, elas pegaram uma história que já existia, mas adaptaram. Então, nesse sentido. Então, são avaliações que eu tento perceber como que eles compreendem os conteúdos trabalhados tanto oralmente quanto por escrito. (Ana)

A professora Ana ressalta que modifica suas avaliações a todo ano. Ela cita uma atividade que ela diz não ter criado, mas adaptado que se chama “Sucos e Teias”. Mediante um texto, os estudantes têm que fazer uma síntese e um outro documento trazendo as relações com aquela leitura. Essas relações que são os intertextos, relações intertextuais, precisam estar relacionadas a textos, imagens, filmes, vídeos, que vão remeter àquele conteúdo.

Outra metodologia avaliativa proposta por Ana vem apresentada a seguir:

Esse ano eles fizeram Tá Na Rede, que é uma outra metodologia que eu utilizo. Eles têm que buscar na internet uma notícia, ou algumas reportagens sobre determinado assunto. Esse ano foi sobre inteligência artificial na educação básica. Os estudantes têm que buscar as informações, aí eu dou um roteiro prévio do que tem que ser analisado, como tem que ser analisado, sempre em coerência com as teorias que eu estou trabalhando, as teorias que dão suporte na disciplina. E aí eles apresentam oralmente. Então, nessa disciplina eles têm que fazer um slide e apresentar. (Ana)

Nesse ano a professora elaborou um questionário utilizando o Moodle, ferramenta utilizada por muitos professores por ser um instrumento proposto pela UFV. Segundo Ana essa ferramenta permite que o professor construa, mas quem corrige é o Moodle. A professora disponibiliza aos estudantes um questionário, estabelece um prazo para eles fazerem, de forma assíncrona, em casa. Para apoio na execução da atividade, Ana disponibiliza slides e textos usados em sala. Pelo Moodle ela dá o feedback em questões já discutidas em sala.

Outra proposta são os projetos temáticos. Eles são compostos por várias atividades. Observação, registro, experimentação, no caso de ciências, no caso das tecnologias de exploração, diferentes tecnologias que podem ser aplicadas ao ensino e como aplicá-las em consonância com as nossas finalidades educativas, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com a professora:

[...] esses instrumentos são inovadores no sentido que eles levam em consideração as novas formas de construir conhecimento, incluindo as tecnologias da informação e comunicação, mas outras tecnologias de ensino mais adequadas às perspectivas que pensam na educação como construção do conhecimento, no desenvolvimento do pensamento crítico. Então, são inovadores no sentido que elas atendem a essas

finalidades e também buscam integrar novas formas de construção do conhecimento, de acesso à informação, sabendo que informação não é conhecimento. Então, cabe ao professor mediar por meio das suas diferentes estratégias esse processo para que se possa transformar essa informação em conhecimento, na verdade, que seja significativo para os estudantes em qualquer etapa, sobretudo, inclusive, talvez inclusive na educação superior. Inovadores também porque consideram o engajamento dos estudantes nesse processo, com as metodologias ativas, o estudante poder participar desse seu processo de aprendizagem, de forma engajada, ativa, crítica, sempre buscando entender o que ele está aprendendo, como que ele está aprendendo e de que modo que ele pode aplicar, no caso de uma formação para docentes, caso de curso de licenciatura, nas suas atividades docentes, seja nos estágios, na residência pedagógica, ou na sua atuação futura, quando estiver em sala de aula. (Ana)

Ana presa por uma avaliação formativa e potencializadora da aprendizagem dos estudantes, mesmo se utilizando de alguns instrumentos já conhecidos, Ana é capaz de ressignificá-los tornando-os diferenciados e formativos.

A seguir, o professor Biel apresenta uma abordagem que, ainda que considere não inovadora, reforça a importância da diversificação de instrumentos. Ele utiliza o PVNet Moodle, que para o professor é a ferramenta mais inovadora. O que Biel busca fazer é não utilizar apenas um instrumento avaliativo. Então, ele se diversifica entre, seminários, leitura de textos e discussão em sala de aula. Na graduação Biel já cobra ao final de cada aula que o aluno faça uma análise daquele texto, que é uma forma de assegurar, que estão lendo. O professor também busca na internet alguns filmes curtos que abordam a temática, a fim de complementar a discussão e possibilitar que o estudante relacione o vídeo à literatura que foi discutida em sala de aula. Após o filme, o professor pontua algumas questões que possam ser discutidas de forma mais pontuais.

O professor Biel explica melhor sobre a análise de texto:

Essa análise de texto, eu costumo elaborar previamente. Eu tenho uma estrutura desse texto. Então, a gente começa, às vezes, com um texto, depois eu tento passar para dois textos. O aluno precisa de fazer a leitura do texto e, inicialmente, ele precisa de detectar no texto o que é tratado, quais são os pontos fortes que o autor aborda, propõe abordar naquele artigo, por exemplo. E, a partir do momento que esse aluno faz esse levantamento dos pontos fortes, ele precisa de explicitar com maiores detalhes cada ponto desse que ele percebeu no texto. E no trabalho, na parte escrita, eles precisam colocar os links para mim. Se eu pedir dois, tem que vir os dois links das reuniões que eles tiveram. Porque é uma forma de também assegurar que não ficou aquela coisa, cada um leu um pedaço, a minha parte é essa, a minha parte com o aluno é que entender o todo. (Biel)

Biel deixa claro que busca coibir a decoreba, as suas questões não possibilitam a reprodução daquilo que está no texto. O professor alerta que não quer citação, ele pretende com esta metodologia que os estudantes tentem dialogar com a teoria, dialogar com o autor, utilizando as suas palavras, estabelecendo diálogo com as práticas de estágio ou suas vivências no curso.

A professora Helena, por sua vez, reforça o papel da autoavaliação e da compreensão contextualizada da trajetória do estudante. Helena nos presenteia com o projeto de estudo temático, o PET. Ela apresenta o trabalho apontando que ele se organiza em eixos, sendo disponibilizado aos estudantes logo no início do curso e perpassando por vários períodos. Nesse projeto os alunos conseguem estabelecer relações com a prática, fazem o inventário de sua realidade, refletem sobre onde eles moram, quem eles são. A partir daí ele se desmembra em vários outros trabalhos que perpassam as disciplinas. A professora diz que do próprio PET é possível extrair questões problema que possibilitam a reflexão de temáticas como as tecnologias sociais, o conteúdo de ciência e natureza e tantas outras. Helena considera esse instrumento inovador uma que permite ao professor ter um aprofundamento, conhecer a realidade dos estudantes, além de permitir que os alunos a partir de suas experiências possam construir materiais didáticos ou coisas a partir dessa realidade. Para Helena isso reflete no fazer pedagógico, no trabalho docente de todos os envolvidos.

Outra ação inovadora citada por Helena consiste em corrigir os relatórios de estágios e retirar trechos dos mesmos. Esses recortes são levados a sala, discutidos e refletidos em grupos. Os estudantes têm a oportunidade de se tornarem os autores de seus próprios textos. A professora comenta que essa atividade acontece mais ao final do curso:

Por quê? Eu acho que mais no final do curso eles vêm ao longo de todo o curso pensando... Lendo outros autores, não é? E refletindo em cima, muitas vezes, de outros. E daí, nesse final de curso, eles, como produtores de conhecimento [...] eles refletirem sobre aquilo que eles escrevem. [...] Então, a gente consegue contextualizar e eles se verem como construtores de conhecimento também, como autores, professores, pesquisadores, não é? Então, isso eu acho que é uma sacada ótima no estágio. A ideia não é minha, a gente lê, a gente estuda sobre o estágio, não é [...] a gente não é... não é minha ideia, mas isso eu acho que é uma coisa que é interessante. (Helena)

Para Helena outro ponto importante é a participação do estudante no processo de avaliação. Em suas disciplinas os próprios alunos têm a oportunidade de se auto avaliarem. É uma avaliação conjunta inclusive pensando no instrumento, se está claro, se precisa ser aprimorado, se deve ser utilizado posteriormente. Helena nos conta que quando os estudantes organizam para apresentação de seminários, eles se responsabilizam pela organização e que está é uma parte importante do processo de formação. A professora considera que deve haver um cuidado com a autoavaliação. Para ela, eles avaliarem o trabalho, o que eles produziram, o que eles fizeram, o grupo, tudo isso é de extrema importância para o desenvolvimento integral desses estudantes.

Passando agora a Caio, que chega com instrumentos metodológicos bem diversificados em consonância com suas avaliações. Para iniciar o semestre ele cria um planejamento que fica disponível no Moodle. Caio compartilhava esse planejamento com os estudantes e eles tinham a possibilidade de verem as notas e como seria o sistema de avaliação. O professor desde que terminou sua formação no mestrado busca colocar um jogo digital dentro da sala de aula. Então apesar de prezar pelo livro didático e por unidades do livro, ele trazia temas de fora, normalmente de dentro de um jogo ou uma atividade lúdica. De acordo com Caio:

[...] a cada semana, antes de encerrar qualquer unidade, eu tentava focar com que, naquela unidade, tivesse um jogo nessa matéria, com aquele tópico, e aí eu integrava com alguns slides bem temáticos, que eu sempre tentei trabalhar com aulas muito, que visualmente fossem agradáveis. (Caio)

Caio sempre trabalhou com os mais diversos jogos em suas aulas, trabalhava todas as tecnologias possíveis em sala de aula. No mês de outubro, por exemplo, ele aproveitava o Halloween para elaborar seu planejamento e todas as suas atividades envolviam a temática, inclusive as avaliações. O professor levava seu próprio notebook e projetava na tela da sala de aula. Caio relatou que levava seu controle de videogame no departamento e que por onde passava os alunos de outras matérias já sabiam que naquele dia haveria um jogo:

[...] ó, hoje vai ter aula com jogo, hoje vai ter aula diferente, e algumas vezes, até alguns alunos de outras matérias, que estavam com o horário vago, iam para dentro da minha sala, para ver como seria a aula. Então, nessa, por exemplo, tinha um jogo chamado Stray, que é um jogo de um gatinho que ele tem que encontrar o caminho de volta para casa, num mundo meio cyberpunk, num mundo meio distópico, e tem alguns bichos que são um pouco assustadores, então eu pensei assim, vamos começar com esse, eles iriam, eu integrava o tema, falava um pouco sobre o que seria terror e tudo mais, trabalhava a língua a partir desses tópicos, depois a gente jogava o jogo por um tempo, né, e depois perguntava como que eles sentiam, o que eles achavam do jogo, e aí a gente trabalhava, de algum modo, para integrar esse jogo e para trabalhar mesmo dentro da sala de aula, usando o que foi passado dentro do jogo. (Caio)

É importante conhecer a dinâmica de aula de Caio para então compreender suas avaliações, uma vez que as mesmas seguiam os mesmos critérios.

Então, as minhas provas, as avaliações minhas, elas, eu limitei a provas, né, a uma lista de exercícios, que era uma parte já existente da disciplina, que eu só mantive. Então havia lista de exercício, provas e algumas aulas, uma aula invertida, em um momento, ou uma explicação. Em algumas outras turmas também, eu pedia para eles fazerem uma apresentação curta, mas, em geral, as avaliações eram feitas com provas. Então, como a primeira prova foi logo após essa semana de Halloween, de Dia das Bruxas. Eu tinha falado de creepypasta, né, que era um fenômeno da internet, eu trouxe uma fanfic, que era de um site, que também reporta esses fenômenos da internet. Então, aqui, eu fiz, como se fosse, eu fiz a página do site, os alunos nunca conheceram esse site antes, mas eu mostrei que era real. Eu coloquei

esse material na prova. Então, toda prova começa com um texto, que seja um texto temático da prova, que trabalha com material, com vocabulário que a gente está abordando. Ela segue como uma prova comum, com lista de exercícios, verdadeira ou falsa, compreensão, gramática, mas todo o texto da prova é relacionado com o material que foi trabalhado e com o material que, a proposta que eu coloquei para já iniciar o contexto, tema. Ao final da prova eu sempre deixo uma parte para escrever, e aqui eles iam desenvolver o seu próprio, nesse caso, nessa prova, como era um catálogo de monstros, que é esse site, uma fanfic com catálogo de monstros, cada um iria desenvolver a sua própria criatura, do mesmo gênero que eu tinha mostrado anteriormente. Então, eu tento, apesar de ser um pouco limitante, por eu não deixar a avaliação tão aberta, eu reconheço que muitas vezes a avaliação é escrita nesse formato, muito mais gramatical, muito mais lista de exercícios, ela não, não dá tanta liberdade ao aluno para desenvolver sua criatividade, mas eu abro espaços onde eles podem fazer isso. Mesmo porque, muitas vezes, se eu deixar uma prova 100% aberta, aí também os alunos podem não se sentir tão confortáveis em desenvolver da forma que eles, que eles possam mostrar todo o conhecimento linguístico que eles têm. (Caio)

Caio busca sempre dar um feedback para os alunos sobre as avaliações. Certa vez ele catalogou todos os textos que os estudantes fizeram onde eles se sentiram reconhecidos pelo que eles fizeram. E assim se dão as avaliações de Caio, com muita tecnologia, muitos jogos e muita diversão em forma de prova.

Já a professora Íris explora instrumentos de feedback rápido. Ela apesar de não se considerar uma professora com práticas avaliativas inovadoras, vem se aventurando e apresenta propostas um tanto diferenciadas. Uma delas, ela pegou como inspiração, um instrumento utilizado por um professor de outro departamento. Esse professor tinha feito um doutorado em Ensino de Ciências e trouxe uma inovação, segundo Íris

[...] era um negocinho eletrônico, a gente chamava de clickers, que fazia conexão com o Excel do meu computador. Então eu levava o computador pra sala de aula, aí eu fazia oito minutos de aula, e aí fazia uma pergunta sobre os oito minutos, pra ver se o pessoal tinha entendido alguma coisa. Aí eu fazia assim, normalmente eram perguntas de múltipla escolha, e eu fazia a pergunta e imediatamente o slide seguinte era a resposta que os alunos tinham dado. Então ele me dava um histograma com a porcentagem dos alunos que tinham marcado a alternativa correta e as outras alternativas, aí dependendo da proporção, se era mais de 90% tinha acertado, bola pra frente. Se menos de 90% tinha acertado, eu explicava de novo e botava um outro slide com uma pergunta similar pra ver se o pessoal tinha assimilado. (Íris)

Apesar de ser um instrumento muito inovador, Íris aponta alguns desafios. O primeiro era o desafio dos estudantes responderem por eles mesmos. A maioria copiava a resposta do colega que tinha um melhor desempenho e mesmo a professora explicando que não seria uma avaliação valendo pontos, que seria no sentido de ela aprimorar suas aulas, identificando onde os alunos precisavam de mais atenção, eles continuavam a prática de seguir o estudante que iria acertar a questão. Ela tentou essa estratégia por 3 anos, mas acabou desistindo por entender que os estudantes estavam trapaceando. Segundo ela, “era muito trabalho para pouco resultado.”

Outro instrumento utilizado por Íris é o “Testinho”:

[...] eu faço com eles, é, tem uns testinhos que eu dou, assim, são as mesmas perguntas eu dava ao longo da aula, eu coloco pra eles responderem entre uma aula e outra, então, tem aula na segunda, eles respondem pra quarta, tem aula na quarta, eles respondem pra segunda, tem esse tempo todo pra fazer. Esses testinhos podem valer ponto, e aí eu faço assim, eu faço uma conta, se você fizer a prova e tiver um aproveitamento maior de 80%, eu somo o valor da sua prova com o valor dos testinhos, e aí você pode até passar dos 33 pontos ou dos 25 pontos, mas aí você vai ganhar no máximo 25, se a prova valer 25, você vai ganhar no máximo 25, mas assim, eu te garanto que se você tirar mais de 80%, você tem condição de ter os 25 fechados da prova, porque eu vou somar a nota da prova mais a nota dos testinhos, se você tirar menos de 60%, eu vou fingir que você não fez os testinhos, porque tem gente que fecha os testinhos, acerta tudo e vai mal na prova, aí no começo eu dava a nota total dos testinhos, e aí eu comecei a ver que era inútil [...]. (Íris)

Uma forma que Íris encontrou para inovar foi utilizar massinha de modelar para representar os cromossomos ao trabalhar Mitose e Meiose. Ela disse que essa era uma temática difícil de se trabalhar com os estudantes da graduação, até surgir a ideia da massinha. Ao final da aula, Íris distribui 3 pontos extra, a quem responder questões simples que ela elabora logo após a apresentação e discussão da temática. Esses pontos e a metodologia inovadora acabam estimulando a participação na aula.

Outra atividade inovadora trabalhada por Íris são os seminários. Ela define junto dos estudantes a temática e eles têm a liberdade para escolherem a ferramenta que quiserem para a apresentação do seminário. Íris deixa claro que eles podem buscar as informações em livros, na internet, onde os alunos encontram assuntos relacionados ao tema.

Já teve teatro, já teve música, eles fazem paródia de música com os temas, eles fazem jogos educativos para aplicar à escola, cada grupo se reúne e fala assim, eu quero falar desse tema aqui, (...) e aí usa a sua criatividade, já teve podcast, já teve vídeo, curta-metragem, o pessoal faz coisas muito interessantes, muito, muito interessantes [...]. Teve um grupo que fez quadrinhos, depende totalmente das pessoas, teve um grupo que juntou, eles eram músicos, eles fizeram uma paródia do Carreta Furacão, foi muito engraçado, Bicho de Homem-Aranha, enfim, tem coisas legais, tem uns grupos que fazem entrevistas com outros professores, enfim, o que eles quiserem. (Íris)

Quanta inovação para uma professora que nem se considerava inovadora. A Íris pode ser uma fonte de inspiração para todos os docentes.

O professor Daniel é bem próximo das tecnologias digitais e se sente muito envolvido por elas. Ao falar suas experiências, ele cita inicialmente o uso de um recurso audiovisual para o registro de alguma atividade em campo que possa aplicar a teoria.

Eu bolava um roteiro de construção do trabalho. Então reservava um dia de sala de aula para a formação das equipes de campo, que iam para campo, e as equipes iam ter que pensar em um tema a partir da nossa discussão teórica. E aí, esse roteiro já era já era a primeira parte da avaliação. A avaliação era dividida em três partes.

Formulação de um roteiro de campo, o projeto, a própria proposta de como vai ser a inserção de campo, e depois o produto que vinha do campo. Então era três etapas. Então isso compunha três notas. (Daniel)

Daniel sempre buscava a interação com os estudantes durante todo o processo, ele acredita que a socialização das temáticas é o que torna rica a discussão. Ele nos conta que os estudantes produziam seus trabalhos a partir de gravações em áudio ou em vídeo e que o celular é uma ferramenta que auxilia muito nesse processo. Ainda segundo a relação de proximidade com os estudantes ele nos diz:

Essa metodologia é um pouco carro chefe de todas as disciplinas que eu ministro. E ela me dá uma certa tranquilidade também me dão uma folga pra poder fazer atendimento personalizado pra poder fazer um tete-a-tete com os alunos que às vezes a gente não tem naquela agitação de sala de aula. (Daniel)

Outra atividade avaliativa citada por Daniel foi a criação de um curta metragem:

[...] eu propus a gente fazer um festival de curtas tudo produzido via celular. E eu tenho a vantagem que eu tenho um filho que é produtor audiovisual e trabalha com isso. Inclusive ele foi convidado, eu convidei ele como professor online pra fazer umas orientações também, explicar um pouco como é que é a produção de material, como é que é essa coisa de captar imagem em campo ele tem uma relação muito forte comigo, ele é basicamente um companheiro também meu, nas pós-produções [...]. O lançamento eu fiz num bar. No bar do Trevo. É normal né fizemos uma sessão. Conversei com o dono do bar do Trevo, [...] conversei com ele, fiz a proposta, ele tem um espaço legal e a gente fez um lançamento de cinema de curtas produzido pelos alunos, foi muito legal. (Daniel)

O professor Daniel trouxe experiências positivas que esperamos inspirar os professores a não terem medo da tecnologia e usá-la a seu favor.

A professora Elis começa seu período letivo, com uma avaliação diagnóstica. Ela faz um diálogo com os estudantes:

Quem é esse aluno? Que conteúdo é esse? Qual é o currículo prescrito a partir da BNCC? Quais são as pesquisas que existem dentro dessa temática? Como se faz a avaliação? Quais são os recursos didáticos disponíveis? Então, inicialmente, eu já abro o curso fazendo uma apresentação dos objetivos do curso e pergunto para eles o que é que eles trazem. Quais são as expectativas? O que é que eles trazem de conhecimento sobre isso? Qual a experiência deles enquanto estudantes? E eles lembram desse tempo, dessa formação. E isso é muito rico. (Elis)

Segundo Elis, a avaliação formativa se dá por toda a aula. Ela apresenta um instrumento que ela chama carinhosamente de “Caderninho”:

Esse caderninho, ele fica... É o nosso registro de aula. E esse caderninho, ele fica com um aluno a cada aula. Então, no primeiro dia de aula, a gente sorteia um aluno e aquele aluno vai ser o primeiro. E, a partir dali, a cada aula, ele vai escolher um colega para entregar o caderninho. E, nesse caderninho, o que ele tem que registrar? Ele é convidado a fazer um registro do que a gente discutiu na aula, qual foi a temática da aula, quais foram as atividades desenvolvidas, quem que desenvolveu.

Porque a minha aula é, o tempo todo, com os alunos e minha atividade. Não é aquela aula onde eu me coloco como essa professora detentora do conhecimento e que vai transmitir. Claro que existe um diálogo. Claro que eu preciso transmitir, sim, conhecimento e apresentar para eles, para que eles possam se apropriar desse conhecimento. Porém, o tempo todo, eles são chamados a fazerem atividades, ações, apresentarem trabalhos, resumos e discussões de textos. Então, nesse caderninho, eles precisam também registrar quais são essas atividades que foram desenvolvidas. E, depois disso, registram também quem veio e quem faltou. [...] Eles levam pra casa esse caderninho, eles trazem na aula seguinte alguma reflexão própria sobre a temática que foi desenvolvida naquela aula. E no início da aula seguinte, aquele aluno que levou o caderninho, ele começa lendo o caderninho. Na aula passada, nós fizemos a temática foi tal, nós fizemos a tal atividade, fulano, fulano, fulano, faltaram. E a reflexão que eu trago é essa. Então, ele tem ali os cinco primeiros minutos da aula pra expor, fazer uma recapitulação da nossa aula passada e expor alguma contribuição que ele tenha pesquisado sobre o tema. É ele que fez isso e registra no caderninho. E aí, ele já passa pro outro colega que vai fazer a mesma coisa na aula seguinte. (Elis)

Elis relata que ao final do período o caderninho que já está todo personalizado pela turma é sorteado para um dos alunos. Importante ressaltar que a professora faz questão que o Caderninho seja escrito à mão e ela explica essa importância, explicando que ao escrever com a “mãozinha deles [...] mesmo porque faço questão, explico para eles também em relação a questão da neurociência, da importância da escrita para que o nosso cérebro possa se apropriar bem dos conceitos. “

A professora Elis, mesmo gostando muito de instrumentos inovadores, como o Caderninho, também aplica prova. Ela aplica a prova do Enade (Exame Nacional de Desempenho dos estudantes). Eles têm que resolver pelo PVANet Moodle e lá mesmo eles encontram os resultados, entretanto, é na sala de aula que o instrumento ganha uma característica formativa, uma vez que as atividades são resolvidas pelos estudantes com a mediação da professora. Ali são pontuados elementos que precisam de maior atenção da turma. A correção é feita em sala, onde todos podem manifestar suas dúvidas e dificuldades.

Uma ação muito diferenciada da professora Elis, se dá ao perceber que determinado aluno não está preparado para apresentar determinada atividade. A professora o chama e solicita que em outra aula ele apresente novamente. Para Elis:

O objetivo é eles aprenderem. Não é dar nota. A nota é uma forma que a gente tem de oficializar, porque a gente tem aí todo um sistema que precisa ser colocado dentro da universidade, oficializar esse percurso dele de aprendizagem durante o curso. Mas o objetivo é que eles aprendam. E aí, quantas forem as oportunidades que forem possíveis de serem dadas no decorrer do curso, elas serão dadas. [...] Não reprovou. Quem aprova ou reprova é a sua atitude diante da disciplina. Então, eles acabam ganhando responsabilidade sobre si próprios. (Elis)

Outro instrumento utilizado em suas aulas é a criação de um site. Elis diz que os próprios estudantes se encarregam de criar e organizar o site com temas sugeridos por ela, seguindo o plano de atividades da disciplina. Lá eles têm a oportunidade de criar jogos, de

compartilhar experiências, de expor produções e confecções. Elis propõe a criação do site logo no início do período e os estudantes precisam usar como material didático.

[...] é importante que eles como professores não fiquem simplesmente amarrados ao livro didático, então se eu não tiver o livro para escrever, quase não vou conseguir dar aula. O livro didático é um recurso muito importante tem um programa nacional do livro didático, que é um programa importantíssimo, então eles precisam saber usar o livro didático, mas eles precisam também saber criar recursos didáticos criar estratégias pedagógicas diferenciadas, e aí por isso que a gente acaba usando isso e esse site é disponibilizado porque a gente bota publicado e bota o link para turma ou para escola onde a gente for trabalhar, porque a gente sempre trabalha com uma escola. (Elis)

A professora Elis traz uma gama de instrumentos utilizados por ela no decorrer do período, em diferentes disciplinas. Outro instrumento citado é o relatório em forma de portfólio. Os estudantes precisam escrever, assim como no caderninho, suas percepções acerca do conteúdo trabalhado naquele período. Elis acrescenta um novo instrumento:

[...] eu gosto também da prova em duas fases. Adoro a prova de duas fases, eu acho que também é um trabalho que dá pra fazer tranquilo porque “[...] às vezes, tem colegas que falam, nossa, mas essas outras avaliações são muito difíceis. Não sei o que gente, a prova em duas fases é fácil. O aluno vai fazer a prova do jeito que faz normalmente. Você vai corrigir, mas você só vai marcar o que está certo e errado, entrega pra ele com essa proposta, dele refazer as questões que errou, Ele traz, na outra aula você vai considerar o que ele corrigiu. Se a turma for grande, não dá pra todo mundo corrigir, então você faz um sorteio pra fazer a correção. Isso é uma dica importantíssima correção da prova com os alunos, coletivamente questão por questão, olha, a primeira questão foi assim, mas quem é que faz essa correção? São eles sob a sua coordenação, eles é que vão estudar pra fazer essa correção não sou eu que vou fazer eles que vêm do quadro, escrevem no quadro. Eu gosto muito desse instrumento também. (Elis)

Elis encerra esta etapa de perguntas, refletindo sobre o principal instrumento a ser utilizado. Para ela seria a dialógica do professor em sala de aula, o diálogo na construção do conhecimento, pois, é a partir da parceria que se faz entre professor e aluno que se tem a dinâmica do ensino aprendizagem. Para Elis esse seria o meu principal instrumento, que é materializado nos outros instrumentos apresentados. A prática de correção coletiva e a prova em duas fases revelam consonância com Biel e Gustavo, que valorizam a compreensão processual e a revisão reflexiva, e também com Helena e Íris, que enxergam a avaliação como experiência de amadurecimento profissional e intelectual.

Assim como Ana e Elis, a professora Flor combina textos breves, vídeos, podcasts e documentários para atender às necessidades concretas dos estudantes, especialmente aqueles que demonstram resistência a leituras densas. Sua prática mostra sensibilidade ao contexto formativo e compromisso com estratégias dinâmicas e acessíveis. Flor nos fala um pouco dos

instrumentos utilizados em suas avaliações. Ela utiliza um que é inspirado no instrumento Phillips 66⁵, onde a cada 6 minutos acontece um debate do que o professor está discutindo:

Faço uso da aula expositiva dialogada, introduzindo esses outros instrumentos, vídeos, podcasts, música, poesia, fotografia, às vezes eu uso para ilustrar alguma coisa. Então, essas aulas expositivas, dialogadas, uso, tenho tentado introduzir essas dinâmicas de aulas invertidas, junto com o que eu tenho chamado de avaliação continuada em sala de aula. Então, isso é um mix, porque é uma adaptação daquela Phillips 66, daquela metodologia ativa. Lá é tudo em sala de aula, seis minutos para discussão, seis minutos para o debatedor, e depois tem um tempinho para escrever um texto. Eu adaptei e faço de outra maneira, prefiro dar junto com a aula invertida. (Flor)

Como base para estas discussões Flor se apropria de textos pequenos de jornal, de blogs relacionados ao conteúdo, de séries, de filmes. Flor percebe nos estudantes resistência a leituras densas, desta maneira ela procura mesclar com outras atividades que complementem as leituras. Flor nos conta que, ao chegar em Viçosa, os estudantes relataram que em determinada disciplina, eles produziam conteúdos audiovisuais. Flor manteve a atividade e obteve excelentes resultados. Além de podcast, os estudantes produziram pequenos documentários. Essas experiências, reforçaram em Flor o desejo de continuar buscando estratégias inovadoras de avaliação.

O professor Gustavo aprecia e não abre mão da apresentação de seminários. Os estudantes têm uma lista de exercícios em mãos e levam essa atividade para casa. Gustavo não se preocupa com os métodos utilizados pelos estudantes para resolver as questões, desde que em sala de aula, o aluno apresente pelo menos uma questão para toda a turma. Essa questão é escolhida por Gustavo. Desta forma, segundo o professor, o aluno precisa saber minimamente o básico do conteúdo estudado. Não adianta copiar do colega se depois não souber explicar para a turma.

Gustavo apesar de não gostar do instrumento prova, às vezes precisa aplicar. Entretanto, ele deixa claro que todos os estudantes chegam na disciplina com 100 % de rendimento e que esse rendimento só cai se não tiver participação em sala de aula, se não houver diálogo com o professor, se não fizer alguma atividade. Caso contrário ele dá inúmeras chances para que o estudante se saia bem nas provas. Ele permite que o estudante refaça aqueles exercícios que ele errou. O professor busca que os estudantes aprendam. Essa postura ecoa as concepções formativas de Elis e Biel, centradas na compreensão profunda, e não na reprodução mecânica.

⁵ Essa estratégia de ensino objetiva o trabalho em pequenos grupos a partir de um grupo numeroso de pessoas, tais grupos irão analisar e discutir propostas, ideias ou soluções, conforme solicitado pelo orientador da atividade, que pode ser o professor em uma sala de aula, ou um palestrante em uma conferência (Souza; Pinheiro, 2023, p. 128).

Ao falar sobre os instrumentos utilizados em sua prática docente Laura reforça que seus instrumentos nem sempre são inovadores, uma vez que ela se apropria de instrumentos já utilizados a muito tempo e os ressignifica. Laura inicia seu relato timidamente, parecia não ter muito a dizer. Mas logo ela ativa na memória várias estratégias de avaliação e nos presenteia com essas experiências.

Ela aponta como a primeira atividade a pesquisa. Os estudantes estão no terceiro período, portanto é uma iniciação a pesquisa. Laura menciona que nesta etapa os discentes ainda não têm muita noção do que estão fazendo, mas que ao final eles descobrem, depois de tudo sistematizado. Isso se torna uma surpresa para os estudantes por não imaginarem que seriam capazes de fazer pesquisa no terceiro período.

Uma grande preocupação da professora Laura é que os estudantes consigam identificar qual é a característica de professor deles. Ela chama a atenção para a singularidade, explicitando que não existe um professor igual ao outro, portanto cada um constrói sua identidade. Para transferir essa reflexão em ação ela propõe um sarau ao final da disciplina.

Nesse sarau eles têm que mostrar alguma habilidade deles, né? E aí depois que eles mostram essa habilidade e já tem coisas assim muito inusitadas, né? Desde música, comida, declamação de poesia, tem de tudo, desenho e tal, aí eu falo com eles, olha, vocês têm que levar isso para a sala de aula, porque essa é a essência de vocês. Então não se preocupe em copiar fulano, ciclano ou beltrano. Você tem a sua característica e essa habilidade, que é só sua, isso tem que transparecer, né? Porque é isso que vai te dar, inclusive, um prazer na sala de aula e que vai motivar os alunos também, né?

Laura também traz a questão dos jogos. A produção de jogos em prática de ensino, porque geralmente, a turma trabalha com um tema e aí eles têm que produzir um jogo, têm que fazer uma pesquisa e produzir um jogo a partir do conteúdo.

Outra atividade que Laura considera interessante e diz querer escrever sobre a proposta é sobre a geografia e a literatura dentro da prática de ensino.

Então, a gente tem uma discussão teórica, né, sobre geografia e literatura, o que significa essa dimensão, a questão dos conceitos, etc. E eles têm que fazer uma leitura, eles têm que escolher uma obra literária qualquer e fazer a leitura. Aí, no dia que eu marco, determinado tempo, então terminou de fazer a leitura, eu agrupo eles por temáticas parecidas e aí eles vão socializar entre esse grupo as histórias que eles leram e depois eles têm que construir uma outra história. Eles têm que construir um texto literário para trabalhar a relação entre geografia e literatura na educação básica. E aí saem textos muito legais, porque eles têm que mobilizar os conceitos da geografia, só que numa linguagem acessível, numa linguagem literária.

O resultado sempre surpreende os estudantes, pois eles não acreditam na capacidade de construírem textos. Eles descobrem potencialidades antes impensadas. Laura busca mostrar aos estudantes o que eles têm de bom, procura favorecer para que eles percam o

medo da sala de aula. Ela considera que essa conquista, de garantir seu lugar na sala de aula é demorada, leva tempo, mas a ideia é mostrar que eles são capazes e que podem fazer de tudo dentro das regras da institucionalidade. Mas essa atividade não se encerra aí. Laura propôs certa vez que estudantes do oitavo ano da sala em que sua filha estudava, ilustrassem os textos. Depois fizeram uma exposição e ela deu certificado para cada um deles. Para ela essa foi uma devolutiva para os alunos, que puderam ver pela perspectiva do outro e assim compreender que a outra pessoa nem sempre entende aquilo que você está tentando dizer. Hoje ela mantém essa proposta dentro da própria turma, onde os estudantes trocam os grupos para que uns leiam as histórias dos outros e ilustrem.

Laura carregava uma aflição que para ela perpassava por várias licenciaturas. Os estudantes não sabiam o que fazer com o conhecimento adquirido em sala, eles não paravam para pensar o porquê de estarem ensinando determinado conteúdo. Laura diz então que começou a provocar os estudantes questionando qual o sentido de ensinar determinada disciplina. A partir dessa pergunta ela propõe atividades individuais, em dupla, em trio e em grupo para toda a turma. Eles precisam produzir alguma coisa a partir de determinado tema, algo que possa mostrar para o público externo, não apenas os estudantes da educação básica, qual o sentido de se aprender aquele conteúdo. A partir dessa atividade já surgiram vídeos, panfletos e várias outras coisas que Laura considera de grande importância.

Outra atividade muito proposta por Laura era a produção de maquetes. Ela considera essa atividade importante porque mobiliza questões da escala geográfica, a escala matemática e a leitura 3D, que para ela é um grande desafio explicar como trabalhar o relevo com crianças de 11, 12 anos. Laura complementa que vivemos numa micro escala e que trabalha planície e planalto com o modelo de maquete ajuda na compreensão desses conceitos. A professora ressalta com os estudantes que o conhecimento que é produzido na universidade não é suficiente, sendo necessário continuar buscando novas aprendizagens ao terminarem o ensino superior.

Laura propunha um intercâmbio com a Universidade de São João Del Rei e com a Universidade Rural do Rio de Janeiro. Nesse intercâmbio os estudantes eram os responsáveis por apresentar a universidade e os conteúdos relacionados à visita. Essa era uma responsabilidade exclusiva dos estudantes, os professores das universidades também eram recepcionados pelos discentes.

Os estudantes de Laura fazem uma visita à fábrica da Funarbe. Como nessa determinada disciplina ela não tem liberação para trabalho de campo fora, eles fazem essa visita.

Porque como eu não tenho essa disciplina, eu não tenho liberação pra fazer trabalho de campo fora, então a gente tem que aí... É bem legal também que a gente faz o trajeto, uma leitura da paisagem, né? Do trajeto até o Funarbe, aí lá a gente é recebido e tal. E tem as... Tem várias questões, a gente tem a discussão, né? Trazendo a geografia para esse objeto da paisagem, né? Que é o Laticínios Funarbe, quais são as ligações e tudo mais. E depois eles têm que produzir um objeto de aprendizagem a partir dessa visita. (Laura)

Laura encontrou uma estratégia para realizar sua visita dentro da própria universidade.

Na mesma direção, Ju inicia sua fala problematizando a palavra inovação. Ela diz se questionar se os instrumentos utilizados por ela são inovadores, uma vez que não são inéditos, mas são ressignificados da prática de outros professores. Entretanto Ju entende que inovador é você reestruturar aquilo que já existe de acordo com a característica do grupo que você está trabalhando e não replicar uma proposta sem pensar que são sujeitos diferentes em situações diferenciadas.

Ju apresenta que trabalha com projetos em diferentes disciplinas. Ela considera que eles são organizados no sentido de, ao longo da disciplina, o estudante pensar numa temática, investigar sobre ela, escrever a parte teórica sobre o assunto, não do conteúdo da disciplina em si, mas da proposta que eles vão desenvolver. A partir disso, eles têm que elaborar um mapa conceitual, que explicita os conhecimentos que foram construídos sobre aquela temática. Após darem início ao projeto, o rendimento da turma vai depender especificamente dos estudantes.

Dependendo do grupo, a gente já conseguiu avançar, deles estarem trazendo quais foram as experiências que eles tiveram durante o processo de desenvolvimento do projeto. Como que, em outras situações, a gente consegue avançar nas reflexões que eles fazem, nas reflexões teóricas fazendo a relação entre o que eles levaram de proposições, em termos de atividades com as crianças, do que eles refletiram, do que eles tiveram de resultados nessas atividades com as crianças, e como eles fazem, então, essa reflexão teórica, essa reflexão entre a teoria e a prática, depende muito do grupo e de como esse grupo veio se constituindo enquanto aprofundamento nos conteúdos das disciplinas que a gente consegue avançar mais ou avançar menos. (Ju)

Em uma das disciplinas ministradas por Ju, os estudantes realizam um diagnóstico sobre a escola em que estão trabalhando. Eles fazem um levantamento da estrutura física da instituição, bem como dos recursos humanos e da parte de organização administrativa da escola. Os estudantes precisam estabelecer uma relação entre o que estão estudando na teoria com os dados obtidos através das visitas. A partir disso, eles vão elaborar mais duas atividades: uma proposição de formação para os gestores e uma para os professores, mas na área da gestão, em relação especificamente à organização e ao planejamento dos ambientes na escola. Para além disto, eles precisam elaborar uma cartilha que trate deste assunto a ser documentada e apresentada à instituição.

A professora Ju incentiva que os estudantes usem a internet como fonte de pesquisa, sempre conscientes de que as informações precisam ser cientificamente comprovadas. Ela lembra que antigamente, para se realizar uma pesquisa, era necessário comprar livros, visitar bibliotecas. As respostas não eram imediatas, porque era difícil obter as informações. Hoje ela ressalta que os estudantes têm acesso a tudo, que eles só precisam saber onde procurar. A partir das buscas os estudantes organizam podcasts, entrevistas, debates, tudo usando a internet como aliada.

Sobre o podcast Ju acrescenta que a ideia de aprender brincando com situações significativas, não deve ser vista só na perspectiva para a criança. O adulto também precisa disso e eles também precisam sentir prazer e vontade de realizar a atividade. Ao construírem os podcasts, Ju percebe que a relação com o brincar acontece e isso enriquece o momento da aprendizagem, tornando-a mais significativa.

Com relação às entrevistas Ju nos dá um exemplo:

A ideia deles, entrevistarem na disciplina de ciências, em algumas situações, eles têm que entrevistar um professor de ciências e a ideia é refletir sobre a discussão que a gente faz sobre senso comum, saber popular e conhecimento científico. Eles buscarem professores de ciências da educação infantil e procurarem saber o que esses professores sabem sobre isso. E a partir disso, eles também, com base nos conteúdos teóricos, eles fazerem as análises, as reflexões sobre isso, que a ideia não é avaliar se o professor sabe ou não sabe, mas a ideia é justamente para eles conseguirem diferenciar o que é saber do senso comum, saber popular e o saber científico. (Ju)

Ju também trabalha com diários de campo, onde os estudantes escrevem de próprio punho as suas vivências, estabelecendo uma relação teórico prática sobre os conteúdos que são trabalhados nas disciplinas e as experiências que eles constroem na relação com as crianças em sala. Esse diário acompanha o estudante durante todo o período e ao final é apresentado a professora e depois devolvido ao estudante para que ele tenha esse diário como um documento de consulta.

Outra atividade que compõe o repertório de Ju é a documentação pedagógica, que tem como propósito documentar através de registros escritos, fotos, vídeos, situações cotidianas que acontecem com as crianças de forma a acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas. Esse documento ao final é encaminhado à instituição para subsidiar as avaliações que acompanham as crianças.

Em uma das disciplinas oferecidas por Ju, os estudantes têm a oportunidade de visitar diferentes brinquedotecas em viçosa e em outras cidades, como por exemplo Belo Horizonte. Após identificarem os diferentes tipos de brinquedotecas, eles precisam propor e implementar

esses espaços em diferentes locais. Já foram construídas brinquedotecas em quilombo, em escolas, em casas de acolhimento e etc.

Ju apesar de estar preocupada se seus instrumentos trazem a inovação, mostra que sua relação com o estudante é de constante reflexão. São eles que determinam se a professora irá prosseguir com os conteúdos ou se a turma precisa de mais tempo para discutir e refletir sobre a temática.

O quadro abaixo traz uma síntese com os principais instrumentos utilizados pelos professores participantes da pesquisa.

Quadro 7 – Instrumentos considerados pelos professores como os mais utilizados

Nº	Professor	Instrumentos mais utilizados pelos professores
1	Ana	Portfólios, Atividades de síntese (Sucos e Teias); Projeto online (Tá Na Rede, Questionário no Moodle; Pesquisa em grupo; Guias de leitura; Produção de livro digital com apoio de IA; Uso de tecnologias digitais em suas atividades avaliativas, Projetos temáticos.
2	Biel	Moodle, Seminários; Análise de texto (leituras em sala); Filmes curtos para discussão.
3	Helena	Projeto de Estudo Temático; Recortes de trechos de relatório de estágio para a discussão; Autoavaliação por alunos durante as apresentações, Seminários.
4	Caio	Avaliações por meio de tecnologia, jogos, e diversão, provas.
5	Íris	Textinhos, <i>Clickers</i> para questões instantâneas (múltipla escolha); Perguntas em tempo real com <i>feedback</i> , Seminários.
6	Daniel	Roteiro de campo; Projeto em equipe; Gravações em áudio ou vídeo; Curta-metragem; Uso de tecnologias digitais.
7	Elis	Caderninho; Prova do Enade pelo <i>Moodle</i> ; Criação de site por alunos.
8	Flor	Aula expositiva dialogada; Debates inspirados na metodologia <i>Phillips 66</i> ,
9	Gustavo	Apresentações de seminários; Exercícios de casa, Correção coletiva de provas.
10	Laura	Pesquisa; Sarau; Jogos; Textos literários ilustrados envolvendo a geografia; Maquetes; Intercâmbio com outras universidades onde os estudantes se responsabilizam pela organização e condução das visitas.
11	Ju	Projetos; Mapa Conceitual; Intervenções na organização física,

		administrativa e nos recursos humanos de instituições escolares; <i>Podcast</i> ; Entrevistas online; Debates virtuais; Brincadeiras; Diário de Campo; Documentação pedagógica; Implementação de brinquedotecas.
--	--	--

Fonte: Informações decorrentes dos dados produzidos na pesquisa, pela autora (2025).

6.2 CONHECENDO OS INSTRUMENTOS MAIS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES

O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram. (Jean Piaget, 1964)

O capítulo a seguir apresenta os instrumentos mais utilizados por nossos professores. Nem sempre esses instrumentos são inéditos. Algumas vezes são instrumentos já presentes em nossa prática cotidiana, mas com um grande diferencial, o caráter formativo. A literatura (Jucá, 2019; Coelho, 2019; Costa, 2020b; Irala, Mena, 2021; Aguiar 2021; Monteiro, Lima, 2022) têm apontado que professores que atuam no ensino superior, têm buscado novas estratégias que favorecem a construção de conhecimentos por parte dos estudantes, compreendidos como sujeitos críticos e ativos na sociedade, a partir do diálogo com o professor, rompendo com a proposta tradicional de educação bancária, nas quais os educandos são meros receptores de conteúdo, incapazes de refletir sobre a realidade, de estabelecer relações entre a teoria e a prática (Freire, 2022).

Nessa busca por conhecer os instrumentos utilizados pelos professores tivemos a oportunidade de nos depararmos com instrumentos inusitados, mas também com instrumentos já vivenciados nas práticas pedagógicas de alguns professores, entretanto com um caráter formativo e potencializador da aprendizagem. Isto de forma perceptível para os participantes da pesquisa. Segundo Aguiar (2021) 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 estudantes e professores, cujo objetivo é extrair reflexões que potencializem a 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.

Com o objetivo de transformar a compreensão tradicional da avaliação, Aguiar (2021) estabelece três parâmetros que ajudam a redefinir seu sentido e suas funções no ensino. O primeiro deles, é romper com o pensamento tradicional de que a avaliação é um instrumento punitivo e classificatório que separa ‘bons’ e ‘maus’ alunos, ideia que ainda persiste no ensino desde suas bases. É indispensável pensarmos que seria impraticável adaptar uma avaliação a cada aluno de uma turma, 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.).

Diante disso, o segundo parâmetro é vencer o 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. (Aguiar 2021)

O terceiro parâmetro citado por Aguiar (2021) também está vinculado à ideia 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, 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 dedicados tempo e esforço a uma disciplina.

Machado (2022) elenca um número expressivo de instrumentos que podem ser utilizados na avaliação do ensino. Ressalta que estes instrumentos só têm uma característica formativa se houver o diálogo entre o discente e o docente. Fernandes (2015) aponta um conjunto de características que, de acordo com o conhecimento existente, está relacionado com mais profundas e melhores aprendizagens por parte dos alunos. As características são:

a) aulas estruturadas com propósitos claros e bem definidos; b) dinâmicas de ensino e avaliação diversificadas, baseadas na utilização de uma variedade de tarefas criteriosamente selecionadas; c) estratégias que suscitem o envolvimento e a participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem e avaliação; d) distribuição sistemática e atempada de feedback de qualidade com propósitos diferenciados; e) utilização da avaliação formativa como forma de apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos; f) realização de momentos de análise e reflexão que induzam a utilização de processos de auto e heteroavaliação e o desenvolvimento das competências metacognitivas dos alunos. (Fernandes, 2008, p. 53-59).

Percebemos essas características no trabalho de vários dos nossos professores, Ana nossa primeira entrevistada é um exemplo. A professora se apropria muito do uso dos portfólios em suas atividades avaliativas. Ana trabalha também com pesquisa. Por exemplo, o estudante desenvolveu uma pesquisa sobre como os professores da escola básica estão utilizando os computadores. O que eles pensam sobre as tecnologias da educação. Então eles também desenvolvem pesquisa durante o processo avaliativo. Outro instrumento são os guias de leitura.

Essas estratégias suscitam o envolvimento e a participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem e avaliação. A professora Ana ressalta que modifica suas avaliações a todo ano. Ela cita uma atividade que ela diz não ter criado, mas adaptado, isso significa ressignificar os instrumentos de avaliação que a atendam de forma coerente (Aguiar 2021)

Ana se apropria de diferentes ferramentas tecnológicas, Aguiar (2021) evidencia que o tempo presente impõe a necessidade de adaptação às tecnologias, sendo que elas também podem ser incorporadas em uma avaliação.

Biel considera que os instrumentos utilizados por ele não são inovadores. Ele utiliza o Moodle, que para o professor é uma ferramenta mais inovadora. O PVANet Moodle é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Universidade Federal de Viçosa e é utilizado para apoiar as aulas presenciais e a distância da UFV. Portanto assim como Ana, Biel se apropria das tecnologias, incorporando-as em suas avaliações (Aguiar 2021). Biel utiliza diferentes instrumentos avaliativos em sua prática. Ele se diversifica entre, seminários, leitura de textos e discussão em sala de aula. Fernandes (2015) aponta um conjunto de características que, de acordo com o conhecimento existente, está relacionado com mais profundas e melhores aprendizagens por parte dos alunos. As características são:

a) aulas estruturadas com propósitos claros e bem definidos; b) dinâmicas de ensino e avaliação diversificadas, baseadas na utilização de uma variedade de tarefas criteriosamente selecionadas; c) estratégias que suscitem o envolvimento e a participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem e avaliação; d) distribuição sistemática e atempada de feedback de qualidade com propósitos diferenciados; e) utilização da avaliação formativa como forma de apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos; f) realização de momentos de análise e reflexão que induzam a utilização de processos de auto e heteroavaliação e o desenvolvimento das competências metacognitivas dos alunos. (Fernandes, 2008, p. 53-59).

Biel deixa claro que busca coibir a decoreba, as suas questões não possibilitam a reprodução daquilo que está no texto. O professor relata que não quer citação, ele pretende com esta metodologia que os estudantes tentem dialogar com a teoria, dialogar com o autor, utilizando as suas palavras, estabelecendo diálogo com as práticas de estágio ou suas vivências no curso.

Helena nos apresentou o projeto de estudo temático, o PET. Ela aponta que ele se organiza em eixos, sendo disponibilizado aos estudantes logo no início do curso e perpassando por vários períodos. Nesse projeto os alunos conseguem estabelecer relações com a prática, fazem o inventário da realidade deles, refletem sobre onde eles moram, quem eles são. Isso vai ao encontro do que afirmou Aguiar (2021) ao caracterizar as ações avaliativas.

Para Helena outro ponto importante é a participação do estudante no processo de avaliação. Em suas disciplinas os próprios alunos têm a oportunidade de se auto avaliarem. É uma avaliação conjunta inclusive pensando no instrumento, se está claro, se precisa ser aprimorado, se deve ser utilizado posteriormente. Helena nos conta que quando os estudantes

organizam para apresentação de seminários, eles se responsabilizam pela organização e que está é uma parte importante do processo de formação. A professora considera que deve haver um cuidado com a autoavaliação. Para ela eles avaliarem o trabalho, o que eles produziram, sobre o que eles fizeram, a avaliação do grupo, tudo isso é de extrema importância para o desenvolvimento integral desses estudantes.

O relato de Helena vem em consonância com Aguiar (2021). O autor afirma que a avaliação formativa é um modelo que coloca o aluno como protagonista no processo de aprendizagem. O autor apresenta alguns instrumentos como: a autoavaliação, testes e trabalhos em grupo. Outra ação inovadora citada por Helena consiste em corrigir os relatórios de estágios e retirar trechos dos mesmos. Esses recortes são levados a sala, discutidos e refletidos em grupos. Os estudantes têm a oportunidade de se tornarem os autores de seus próprios textos.

O educador Caio demonstra utilizar instrumentos avaliativos bastante diversificados, revelando forte conexão às tecnologias digitais em sua prática pedagógica. Conforme Aguiar (2021), o contexto atual impõe aos docentes a necessidade de adaptação às tecnologias, as quais podem, inclusive, ser incorporadas aos processos de avaliação. Desde a conclusão de seu mestrado, Caio busca integrar jogos digitais às suas aulas, articulando-os ao conteúdo curricular. Embora valorize o livro didático e as unidades nele propostas, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem ao introduzir temas provenientes de jogos ou outras atividades lúdicas, enriquecendo o trabalho pedagógico e favorecendo a interação dos estudantes com diferentes linguagens. As suas atividades avaliativas estão fortemente atreladas a metodologia de ensino.

Caio busca sempre dar um feedback para os alunos sobre as avaliações. Fernandes (2015) aponta um conjunto de características que, de acordo com o conhecimento existente, está relacionado com mais profundas e melhores aprendizagens por parte dos alunos. As características são:

- a) aulas estruturadas com propósitos claros e bem definidos;
- b) dinâmicas de ensino e avaliação diversificadas, baseadas na utilização de uma variedade de tarefas criteriosamente selecionadas;
- c) estratégias que suscitem o envolvimento e a participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem e avaliação;
- d) distribuição sistemática e atempada de feedback de qualidade com propósitos diferenciados;
- e) utilização da avaliação formativa como forma de apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos;
- f) realização de momentos de análise e reflexão que induzam a utilização de processos de auto e heteroavaliação e o desenvolvimento das competências metacognitivas dos alunos. (Fernandes, 2008, p. 53-59).

Fernandes (2008) diz que a avaliação favorece a comunicação entre discentes e docentes, auxiliando os primeiros a compreenderem onde estão no processo de ensino aprendizagem. O autor acrescenta que essa não é uma tarefa fácil. A avaliação formativa exige que o professor se solte das amarras do ensino tradicional. O autor ainda afirma que professores que se orientam por esta perspectiva estão espalhados pelo mundo. E isso traz esperança. O professor Caio se utiliza das provas como instrumento de avaliação. Entretanto, ele delega todo um caráter lúdico nessa atividade, soltando as amarras do ensino tradicional. Oliveira (2011) afirma que ao ouvirmos professores em sua formação inicial, o caso de Caio que se encontra no primeiro ano na docência no ensino superior, é comum ouvirmos relatos de suas experiências enquanto estudantes e do papel que era desempenhado pelo professor. A maior parte dessas memórias segundo a autora são negativas com relação a avaliações e provas. Porém isso não aconteceu com Caio, ele tem boas memórias da época de estudante e busca oferecer uma aprendizagem significativa a partir de suas provas.

Íris, embora não se considere uma professora que utiliza práticas avaliativas inovadoras, tem se arriscado em propostas diferenciadas. Uma delas foi inspirada em um instrumento usado por um colega de outro departamento: os clickers, dispositivos eletrônicos conectados ao computador que permitiam verificar rapidamente a compreensão dos estudantes por meio de perguntas de múltipla escolha e feedback imediato em forma de histogramas. A estratégia ajudava a identificar se a maioria havia compreendido o conteúdo ou se era necessário retomar a explicação.

Apesar do caráter inovador do recurso, Íris enfrentou dificuldades em sua aplicação. Após três anos de uso, decidiu abandoná-lo por perceber que alguns estudantes estavam trapaceando e por considerar que o esforço envolvido não correspondia aos resultados obtidos. Esse episódio evidencia tanto o potencial das tecnologias no processo avaliativo quanto os desafios que ainda persistem em relação ao domínio digital e à necessidade de formação continuada de professores e estudantes.

O professor Daniel é bem próximo das tecnologias digitais e se sente muito envolvido por elas. Ao falar suas experiências, ele cita inicialmente o uso de um recurso audiovisual para o registro de alguma atividade em campo que possa aplicar a teoria.

Eu bolava um roteiro de construção do trabalho. Então reservava um dia de sala de aula para a formação das equipes de campo, que iam para campo, e as equipes iam ter que pensar em um tema a partir da nossa discussão teórica. E aí, esse roteiro já era já era a primeira parte da avaliação. A avaliação era dividida em três partes. Formulação de um roteiro de campo, o projeto, a própria proposta de como vai ser a inserção de campo, e depois o produto que vinha do campo. Então era três etapas. Então isso compunha três notas. (Caio)

Aguiar (2021) evidencia que o tempo presente impõe a necessidade de adaptação às tecnologias, sendo que elas também podem ser incorporadas em uma avaliação. A multimodalidade, ou seja, as variadas formas de compartilhar conhecimento, por meio de imagens, textos, filmes, músicas, entre outras possibilidades. Segundo o autor:

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. (Aguiar, 2021, p. 80)

Daniel sempre buscava a interação com os estudantes durante todo o processo, ele acredita que a socialização das temáticas é o que torna rica a discussão. Machado (2022) elenca um número expressivo de instrumentos que podem ser utilizados na avaliação do ensino. Ressalta que estes instrumentos só têm uma característica formativa se houver o diálogo entre o discente e o docente, o que é possível perceber nos relatos de Daniel, ele nos conta ainda que os estudantes produziam seus trabalhos a partir de gravações em áudio ou em vídeo e que o celular é uma ferramenta que auxilia muito nesse processo, reiterando a importância da tecnologia na avaliação formativa inovadora. O autor salienta que para haver inovação é preciso um conjunto de fatores, a exploração de novas tecnologias, a revisão do conceito de avaliação, a substituição do professor transmissor para o mediador, comprometido com a inovação e com o processo de aprendizagem dos estudantes.

A professora Elis começa seu período, com uma avaliação diagnóstica. Ela faz um diálogo com os estudantes:

Quem é esse aluno? Que conteúdo é esse? Qual é o currículo prescrito a partir da BNCC? Quais são as pesquisas que existem dentro dessa temática? Como se faz a avaliação? Quais são os recursos didáticos disponíveis? Então, inicialmente, eu já abro o curso fazendo uma apresentação dos objetivos do curso e pergunto para eles o que é que eles trazem. Quais são as expectativas? O que é que eles trazem de conhecimento sobre isso? Qual a experiência deles enquanto estudantes? E eles lembram desse tempo, dessa formação. E isso é muito rico. (Elis)

A avaliação diagnóstica é um modelo apresentado por Aguiar (2021). Ele ressalta que este é um instrumento importante para aferir o que o estudante já sabe sobre determinado conteúdo e o que ele ainda precisa saber. Por fim, temos a avaliação comparativa, que é de grande relevância para o professor comparar os diferentes rendimentos e assim propor um trabalho a longo prazo que vise minimizar as desigualdades de aprendizagem.

Segundo Elis, a avaliação formativa se dá por toda a aula. Ainda segundo Aguiar (2021) a avaliação formativa é um modelo que coloca o aluno como protagonista no processo

de aprendizagem. O autor apresenta alguns instrumentos como: a autoavaliação, testes e trabalhos em grupo. Atividades que são desenvolvidas por Elis.

A professora Elis, assim como o professor Caio também utiliza do instrumento prova. Entretanto as provas de Elis são dinâmicas e muito contextualizadas. O momento da avaliação da aprendizagem segundo Hoffmann (2007) não precisa ser doloroso, e o instrumento de avaliação não precisa ser somente a prova escrita e pontual. Quanto mais instrumentos o professor utilizar em seu processo avaliativo, mais informações ele terá sobre a aprendizagem dos alunos. Isso Elis faz com maestria, promove diversos instrumentos de avaliação sendo a prova apenas um deles.

Elis encerra esta etapa de perguntas, refletindo sobre o principal instrumento a ser utilizado. Para ela seria a dialógica do professor em sala de aula, o diálogo na construção do conhecimento, pois, é a partir da parceria que se faz entre professor e aluno que se tem a dinâmica do ensino aprendizagem. Para Elis esse seria o meu principal instrumento, que é materializado nos outros instrumentos apresentados. Machado (2022) ressalta que os instrumentos só têm uma característica formativa se houver o diálogo entre o discente e o docente.

A professora Flor nos fala um pouco dos instrumentos utilizados em suas avaliações. Ela utiliza um que é inspirado no instrumento Phillips 66, onde a cada 6 minutos acontece um debate do que o professor está discutindo:

Faço uso da aula expositiva dialogada, introduzindo esses outros instrumentos, vídeos, podcasts, música, poesia, fotografia, às vezes eu uso para ilustrar alguma coisa. Então, essas aulas expositivas, dialogadas, uso, tenho tentado introduzir essas dinâmicas de aulas invertidas, junto com o que eu tenho chamado de avaliação continuada em sala de aula. Então, isso é um mix, porque é uma adaptação daquela Phillips 66, daquela metodologia ativa. Lá é tudo em sala de aula, seis minutos para discussão, seis minutos para o debatedor, e depois tem um tempinho para escrever um texto. Eu adaptei e faço de outra maneira, prefiro dar junto com a aula invertida. (Flor)

Na busca por conhecer os instrumentos utilizados pelos professores tivemos a oportunidade de nos depararmos com instrumentos inusitados, mas também com instrumentos já vivenciados nas práticas pedagógicas de alguns professores, entretanto com um caráter formativo e potencializador da aprendizagem. Flor utiliza um instrumento já conhecido dando a ele uma nova roupagem. Segundo Aguiar (2021) 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 estudantes e professores, cujo objetivo é extrair reflexões que potencializem a 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.

Como base para estas discussões Flor se apropria de textos pequenos de jornal, de blogs relacionados ao conteúdo, de séries, de filmes. Flor percebe nos estudantes resistência a leituras densas, desta maneira ela procura mesclar com outras atividades que complementem as leituras. A literatura (Jucá, 2019; Coelho, 2019; Costa, 2020b; Irala, Mena, 2021; Aguiar 2021; Monteiro, Lima, 2022) têm apontado que professores que atuam no ensino superior, têm buscado novas estratégias que favorecem a construção de conhecimentos por parte dos estudantes, compreendidos como sujeitos críticos e ativos na sociedade, a partir do diálogo com o professor, rompendo com a proposta tradicional de educação bancária, nas quais os educandos são meros receptores de conteúdo, incapazes de refletir sobre a realidade, de estabelecer relações entre a teoria e a prática (Freire, 2022). Essas experiências, reforçaram em Flor o desejo de continuar buscando estratégias inovadoras de avaliação.

O professor Gustavo aprecia e não abre mão da apresentação de seminários. Os estudantes têm uma lista de exercícios em mãos e levam essa atividade para casa. Gustavo não se preocupa com os métodos utilizados pelos estudantes para resolver as questões, desde que em sala de aula, o aluno apresente pelo menos uma questão para toda a turma. Essa questão é escolhida por Gustavo. Desta forma, segundo o professor, o aluno precisa saber minimamente o básico do conteúdo estudado. Não adianta copiar do colega se depois não souber explicar para a turma.

Machado (2022), em sua dissertação, faz um levantamento sobre os instrumentos utilizados no processo de avaliação e chega à seguinte conclusão:

Dentre os instrumentos avaliativos: provas escritas, seminários, relatórios de práticas, estudos dirigidos e produções textuais, avaliação, resenhas críticas, plano de atividade, prática desenvolvida na educação básica e relatórios, trabalho de revisão de tema, exercícios, questionários, participação e discussão, fórum de discussão, elaboração de relatórios analíticos; resumos e construção de projetos. A autora considera que não há menção ao processo de avaliação formativa nas respostas dos docentes. Todas elas se orientam para a avaliação já tradicionalmente praticada (Machado, 2022, p. 82).

A pesquisa aponta que os professores buscam diversificar suas estratégias avaliativas. Entretanto, o processo de mensuração do conhecimento se apresenta como marcante e advindo de um processo histórico que só poderá ser minimizado quando o tema avaliação formativa for implementado nos currículos dos cursos de formação de professores, nas políticas públicas para formação continuada e no espaço de diálogo entre docentes e discentes (Machado, 2022), observamos que o professor Gustavo tem buscado em sua prática romper

com esse processo histórico de mensuração de conhecimentos e se apropria de uma avaliação formativa.

Gustavo apesar de não gostar do instrumento prova, às vezes precisa aplicar. Entretanto, ele deixa claro que todos os estudantes chegam na disciplina com 100 % de rendimento e que esse rendimento só cai se não tiver participação em sala de aula, se não houver diálogo com o professor, se não fizer alguma atividade. Caso contrário ele dá inúmeras chances para que o estudante se saia bem nas provas. Ele permite que o estudante refaça aqueles exercícios que ele errou. O professor busca que os estudantes aprendam. Em seus textos, Fernandes valoriza o feedback e a avaliação mútua, em pares, a auto e a heteroavaliação. Assim como Fernandes (2015), Melchior em 1994 já acreditava que a avaliação deve ser planejada e refletida, integrada ao processo de ensino e utilizada para fornecer feedback aos alunos. Percebemos no professor Gustavo essa preocupação em manter um constante diálogo com seus estudantes.

Laura e Ju introduzem seus alunos na investigação, incentivando-os a explorar conteúdos de maneira ativa. Isso está alinhado com a proposta de ensino investigativo defendida por autores como Pedrosa (2018), que destacam a importância da pesquisa como ferramenta para desenvolver habilidades de análise crítica e autonomia.

A realização de eventos como o sarau realizado por Laura permite que os alunos expressem suas habilidades em um ambiente colaborativo e de troca. Essa prática reflete a ideia de Freire (2022) sobre a educação como um ato de diálogo, no qual os estudantes podem compartilhar experiências e aprender uns com os outros.

As atividades práticas como o uso de jogos e construção de maquetes, podcast utilizados por Laura e Ju proporcionam um aprendizado mais concreto e lúdico, conforme estudado por Costa (2020a), que enfatiza a necessidade da utilização de recursos criativos em sala de aula para engajar os alunos e favorecer a construção de conhecimento.

Ao promover visitas a instituições e exposições de trabalhos, Laura e Ju estabelecem uma relação entre teoria e prática, uma abordagem defendida por Jucá (2019) que sugere que a aprendizagem se fortalece quando os estudantes podem aplicar seus conhecimentos em contextos reais.

Ju utiliza um diagnóstico da estrutura escolar para envolver os alunos em uma análise crítica do ambiente em que estão inseridos. Segundo Aguiar (2021), essa prática permite que os estudantes compreendam a relação entre teoria e prática, desenvolvendo uma percepção mais ampla do contexto educacional.

Ao fazer com que os alunos pensem em soluções para a formação de outros educadores, Ju propõe uma reflexão sobre a prática pedagógica, alinhada com as ideias de Irala e Mena (2021), que discutem a importância da formação contínua e da reflexão crítica na educação.

Masetto (2017) entende a inovação como um conjunto de mudanças que transforma o currículo de maneira ampla, simultânea e articulada. Para o autor, esse processo exige revisão do Projeto Político-Pedagógico, reorganização e flexibilização curricular, redefinição do papel das disciplinas, incorporação de novas tecnologias e ressignificação das práticas avaliativas, além de uma mudança na atuação docente — que deixa de ser transmissora para assumir uma postura mediadora, comprometida com a aprendizagem dos estudantes.

O que se observa neste capítulo é que os professores têm buscado concretizar essa perspectiva de inovação por meio dos instrumentos de avaliação. Mesmo aqueles recursos que não são novos em si foram reapropriados e reinterpretados, assumindo sentidos e funções inovadoras no contexto das práticas docentes analisadas.

7 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Logo após conhecermos um pouco sobre os instrumentos utilizados pelos professores nos vem a pergunta: Será que é fácil implementar instrumentos inovadores ou mesmo se apropriar de instrumentos já experimentados, implantando neles características diferentes e formativas? Este capítulo vem nos mostrar que o caminho para uma educação de qualidade e um processo de avaliação que potencializam a aprendizagem do estudante passa por desafios, mas também apresenta possibilidades.

7.1 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Teremos a oportunidade de conhecer a partir dos relatos dos professores quais as estratégias utilizadas por eles para tornar a tarefa de realizar a avaliação formativa mais fácil, ou menos difícil. Contamos mais uma vez com o protagonismo de Ana, Biel, Helena, Caio, Elis, Íris, Daniel, Flor, Gustavo, Laura e Ju.

Ana inaugura essa reflexão ao destacar que considera como maior desafio ter tempo para leitura, para explorar novas possibilidades e para inventar, criar novas alternativas, uma vez que esse papel criativo nas avaliações é muito necessário. O professor precisa conhecer diferentes recursos, diferentes possibilidades, e também recursos metodológicos, recursos didáticos, porque, para fazer uma avaliação, é necessário conhecer os recursos didáticos que serão utilizados a depender da perspectiva.

Ana nos relata que:

Para mim, o maior desafio é o tempo que a gente precisa para que essa inovação aconteça, porque essa inovação não acontece com falta de tempo do professor. O professor precisa de tempo dentro da sua carga horária de trabalho, não fora dela, porque nós trabalhamos muito mais do que a nossa carga horária de trabalho, assim como a educação básica faz essa crítica, nós também. A gente trabalha com ensino, pesquisa, extensão e gestão. Acaba não tendo muito espaço para a gente poder realmente investir nessa formação profissional, nessa autoformação, que vai depois ter efeitos na formação que eu levo para os estudantes. Nas formas avaliativas, porque eu preciso de tempo. Tanto para pensar essas novas metodologias e estratégias de ensino, mas também as novas metodologias diferenciadas de avaliação. Geralmente, no âmbito universitário, as atividades burocráticas tomam muito tempo. Reuniões, fazer isso, preencher papel, isso e aquilo, nós temos um monte de coisa para preencher, LATTES, RADO, RAEX, um monte de coisa. Muitas vezes, não sobra tempo. (Ana)

Uma possibilidade destacada por Ana refere-se ao uso das potencialidades da inteligência artificial na elaboração de avaliações. A professora afirma que a IA tem contribuído para a criação de estratégias didáticas e avaliativas, embora ressalte que, para utilizá-la de forma efetiva, necessita de tempo para adaptar os materiais gerados às necessidades da turma, aos objetivos de ensino, ao texto em estudo e ao formato que deseja desenvolver com os estudantes. Ana acrescenta que:

Deveria ser considerado nesse tempo, o tempo de formação, para os professores. Então, diminuir a carga burocrática para que a gente tenha tempo, realmente, para exercitar o pensamento, para que a gente possa realmente fazer pesquisas sobre possibilidades e criar possibilidades. Não só fazer pesquisas sobre algo que já fizeram, mas eu poder criar as minhas próprias ferramentas de avaliação com base nos meus objetivos e minhas finalidades educativas e expressas no plano de curso. (Ana)

Ao tratar do uso da inteligência artificial e de suas práticas pedagógicas, Ana destaca que a adoção de novas estratégias depende diretamente das concepções de ensino e aprendizagem que orientam o docente. Segundo ela, é necessário desejo de mudança, intencionalidade e coerência entre planejamento, metodologia e avaliação. Nesse sentido, a professora afirma:

Eu digo sempre que as possibilidades são inúmeras. Basta a gente ter tempo e vontade. Também porque, se eu não tenho desejo de mudar, se eu não acredito que aquilo é importante, se eu não penso, se eu não me coloco no lugar de um estudante que eu quero que tenha uma determinada formação crítica, coerente, uma formação realmente de qualidade, eu não vou me preocupar. Se eu também tenho uma concepção de que a memorização é suficiente, que o estudante que tem que ficar lá se batendo, lendo e decorando aquilo, também eu não vou me investir nisso. Então, isso está muito atrelado à minha concepção de ensino e à concepção de aprendizagem. O que é ensinar? O que é aprender? Então, isso também não pode estar desconectado do meu planejamento, tanto do conteúdo que eu vou lecionar, quanto do como que eu vou lecionar esse conteúdo e como que eu vou avaliar. Eles têm que estar. Caminhando juntos em coerência. (Ana)

Ana nos apresenta os desafios e as possibilidades vislumbradas por ela. Desejamos que seja possível superarmos as dificuldades e focarmos nas potencialidades.

Enquanto Ana enfatiza o tempo e a sobrecarga, Biel apresenta outro tipo de obstáculo: o desinteresse de parte dos estudantes. Para Biel é extremamente frustrante estar com um aluno totalmente alienado. Ele relaciona este fato, ao desinteresse do estudante que deixa para estudar apenas para as provas e não se preocupa em ir a aula com as leituras em dia. Biel expressa sua insatisfação quando relata:

[...] eu vejo que isso tem muito a ver com a falta de interesse mesmo, a não priorização, aquela história de deixar... Muitas vezes, a gente vê que o aluno deixa para estudar quando a prova está marcada, quando tem uma atividade pontual, ele não se preocupa em vir para a sala com leitura. Então, é por isso que eu ainda... Para

eu não me sentir tão desestimulado, como se eu estivesse falando para as paredes [...] eu lanço mão dessas estratégias. Começar a valorizar, dar pontos pela leitura que vai ser discutida naquele dia. Eu crio essa estratégia no seminário de forçar que eles realmente discutam o assunto. O desinteresse tem sido algo crescente nas aulas. Eu não sei exatamente os fatores que eu vou atribuir a esse desinteresse em algumas disciplinas, em algumas discussões. Mas eu penso que quando a gente fala da avaliação formativa, a forma como o professor a entende e trabalha em sala de aula, com a estratégia que ele acha importante, eu vejo que ainda é válido. Eu prefiro ter noção de como realmente está a situação, do que deixar o barco correr e fazer a vista grossa. (Biel)

Ele aponta que a maior dificuldade está em você ter alunos que realmente estejam engajados. Biel relata que muitas vezes se sente frustrado ao tentar realizar uma avaliação formativa com uma turma pouco empenhada. Isso fica evidenciado quando ele tenta estabelecer um diálogo com o estudante e este se encontra alheio à discussão. Biel ressalta que para promover o diálogo é necessário que o estudante contribua com suas interpretações, para isso é necessário que se leia e releia o texto a fim de contextualizar e relacionar com alguma situação atual. O professor não apontou nenhuma possibilidade.

Helena, por sua vez, aproxima-se de Ana ao mencionar o tempo como limitador, mas traz uma dimensão adicional: o trabalho com turmas grandes e a realidade dos estudantes trabalhadores, o que dificulta processos mais reflexivos. Para Helena pensar em uma avaliação mais participativa e reflexiva em turmas tão cheias é um desafio, pois fica difícil perceber as individualidades de cada estudante. A professora Helena mostra que é possível, apesar de difícil, trabalhar com turmas grandes. Ela diz que mesmo sendo em turmas com um número expressivo de estudantes (uma média de 50 alunos) é possível se dividir a turma em grupos menores e assim realizar a avaliação.

Outra questão que se torna um desafio na percepção de Helena é o fato de existirem muitos estudantes que são trabalhadores:

[...] eu acho que como os estudantes, todos eles são trabalhadores, ou eles estão vinculados a outras atividades além do curso, isso é uma coisa que é um desafio. Porque, às vezes, a gente pensa processos muito ótimos, que a gente imagina que seriam ótimos, daí depois a gente fala assim, o desafio é assim, né? Nessa coisa de menos dedicação dos estudantes, assim, em algumas coisas, o processo fica truncado [...] de pouca dedicação deles. Isso é um desafio. A gente pensar estratégias que a gente acha que vai contribuir na formação, na avaliação deles, que vai ser reflexivo. (Helena)

Outro desafio apontado por Helena se encontra no curto espaço de tempo que o período possibilita. Segundo Helena

Eu acho que essa coisa de semestre tem hora que é um saco, você está nos processos e parece, você conseguir planejar as disciplinas, os processos de avaliação em quatro meses, sempre é bem difícil você definir, ali aqueles objetivos e fechar, então, às vezes o sistema pra gente tem hora que barra, a gente pensar no processo realmente,

de mais formativo dos estudantes, então, isso é, eu acho que é outro desafio.
(Helena)

Uma possibilidade apontada por Helena se encontra na potencialidade do trabalho coletivo, onde vários professores podem pensar de forma conjunta, desta maneira eles não se sentem acomodados e tem em comum o desejo de realizar uma avaliação formativa e participativa. Em sua prática pedagógica ela tem essa oportunidade. Os professores dividem as disciplinas e pensam coletivamente no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Dividem as correções, as orientações, o tempo e isso possibilita que Helena se sinta confortável em poder dialogar com outros professores e com os próprios estudantes dando feedback.

Outra possibilidade explicitada por Helena foi a do trabalho com alternância uma vez que seu curso permite um momento em sala de aula e outro período em trabalho de campo. De acordo com Helena:

O trabalho com a alternância é um grande potencial, porque a gente consegue, eles têm um tempo de reflexão da realidade, dos conteúdos, de a gente pensar em processos avaliativos que realmente sejam mais significativos pra eles, processuais. eu acho que a alternância pra mim, assim, estou hoje trabalhando na alternância. Eu acho que ela é um potencial, pensando em processos avaliativos. O processo de formação dos estudantes maravilhoso. (Helena)

Helena também acrescenta que em seu curso existe uma comissão de estágio, isso pra ela é outra possibilidade uma vez que são pensados os processos formativos além de uma disciplina, então independente de que estágio o professor esteja acompanhando, se o primeiro que é de observação, o segundo que é no ensino fundamental 2 ou o terceiro no ensino médio os professores conseguem dialogar e propor atividades metodológicas e avaliativas coerentes com a proposta de ensino aprendizagem.

Num movimento mais otimista, Caio destaca que a universidade é um espaço privilegiado para inovar. Ele se mostra otimista ao falar nas possibilidades. Caio se diz feliz por levar materiais diferentes para suas aulas e acrescenta que trabalhar com as novas teorias que surgiram para o ensino superior, mostra que é totalmente possível, criar um espaço com mais liberdade para se abordar esse tipo de material e tentar trazer inovação às aulas. Falando sobre sua experiência dentro da UFV Caio relata:

Eu considero que a universidade me proporciona muito mais liberdade na hora de escolher os materiais que eu vou trabalhar e da forma que eu vou trabalhar. Então eu acho que a universidade, por si só, é o espaço onde deve-se inovar, deve-se tentar alterar e mostrar que é possível. Mesmo porque são professores em formação, e se nós não mostrarmos o que se pode fazer, é muito difícil lá na frente, quando eles estiverem nesse mesmo cenário, eles realmente inovarem. Porque não vão ter visto até o limite que pode ser feito. (Caio)

Perceber o quanto Caio tem de gratidão à UFV é muito gratificante. Saber que o professor tem a possibilidade de ousar. Ele acrescentou que já trabalhou em outras instituições e que esse poder criativo era podado, porque o que era cobrado era o conteúdo e os jogos não eram vistos com bons olhos.

Em sua reflexão Íris articula-se à percepção de Ana na medida em que ambas enxergam na IA um elemento que reconfigura a prática docente, mas, enquanto Ana vê potencial, Íris evidencia angústia e insegurança frente à velocidade das mudanças. Íris como grande parte dos professores menciona os desafios do trabalho com a avaliação formativa e significativa. A professora relaciona o desafio concepção de avaliação ao qual os estudantes carregam:

A mentalidade de avaliação. Eu converso com os alunos sempre, assim, eu tenho alunos que têm ataques de pânico na prova. Eles têm pânico de fazer prova. E aí eu tento conversar com eles, assim, o seu objetivo não é fazer prova. Qual que é o seu objetivo de estar dentro da universidade? Porque se for só o diploma, você tem que fazer prova. E se você estiver fazendo essa disciplina por causa das provas, a prova é o seu objetivo final.

Outro desafio é o uso do celular em sala de aula. Íris explicita que “eu tenho que pedir para as pessoas saírem do celular. Eu tenho que dar aula implorando para as pessoas desligarem o celular e prestarem atenção na aula.” A professora já foi confrontada por um estudante que alegou ser multitarefas. Que ele necessitava do celular para participar das aulas e ter um bom desempenho. Entretanto na hora das avaliações ele não tinha um bom rendimento. Segundo a professora esse é um problema que tem a incomodado muito, pois são muitos os estudantes dependentes do celular. Para Íris: “Eles estão convencidos de que o cérebro deles é diferente e que eles conseguem fazer duas, três coisas ao mesmo tempo. “Aí vai mal na prova e não sabe por quê. Vai mal na prova é culpa minha.” Íris acrescenta que não tem formação em licenciatura, o que dificulta mais a sua compreensão sobre como lidar com essas situações.

Existe uma preocupação muito grande da professora com relação a inteligência artificial. De acordo com Íris:

É muito complicado. E não... O que você vai fazer? Eu não consigo... Assim, eu não consigo... Traçar alguma medida para isso mudar de alguma maneira. Não parece que vai mudar. Parece que vai piorar. E aí quando as pessoas não estiverem mais pensando por elas mesmas. Aí talvez a inteligência artificial tome o comando. E a gente só exista. Eu não sei como é que é. Eu não sei o que vai ser. Eu não sei qual é o futuro da minha profissão. Porque pode ser que a gente fique obsoleto com isso, né? Se em pesquisa de opinião com universitários, eles dizem que aprendem mais no YouTube do que em aula chata. Como fica? Eu vou ter que virar youtuber para ser ouvida? E essa galera que é youtuber, eles são de fato ouvidos ou não? Porque tem

isso também. Ou será que quanto mais simples e quanto mais massificante for a sua mensagem. Mais fácil você transmitir e ser ouvido. Aí você cria um monte de robô. Que não consegue resolver problemas. E aí? A humanidade está empurrada. E eu não vou usar metodologias inovadoras mais com essas coisinhas eletrônicas. Porque não adianta. A mentalidade de avaliação é muito doída. (Íris)

Esta é uma preocupação genuína que afeta um grande montante de professores e demais profissionais. É muito comum ouvirmos esse tipo de relato em rodas de amigos, entre pais e filhos, entre profissionais de diversas instâncias. É uma preocupação real.

A perspectiva de Daniel dialoga com o otimismo tecnológico de Ana, mas tem motivação distinta: a busca por respostas a um sofrimento estudantil que não pode mais ser ignorado. O professor Daniel nos apresenta uma aflição com relação a saúde mental dos nossos estudantes. Para ele, esse é um desafio que precisamos enfrentar e criar estratégias para solucionar, pois já é um problema que se instalou dentro da universidade. Daniel diz: “tu olha cara, tu vê que o aluno, na realidade, não está interessado porque ele está passando por um cortado e a gente tem uma leva muito grande de alunos fora de casa e que sofrem”.

Uma possibilidade que o professor Daniel nos aponta, vem das suas vivências durante a pandemia de covid 19 e levaram a UFV a modificar suas metodologias de ensino e avaliação:

[...] agora com a experiência da pandemia é que eu sou altamente favorável ao ensino híbrido porque olha, eu acho que tem hora que o tempo Em sala de aula eu acho que está além do necessário do meu ponto de vista e aí a experiência com essas ferramentas e essas tecnologias para fazer algo que leve inclusive o aluno para uma autonomia maior eu acho que seria bem interessante então eu sou meio favorável àqueles 60% em sala de aula e 40% híbrido eu acho que isso ia dar uma dinâmica ia proporcionar outra coisa porque hoje está todo mundo com celular, não tem aluno sem celular [...] eu acho que hoje era um passo importante de desafios em termos pedagógicos em termos metodológicos e eu acho que otimizar a vida a universidade ia economizar em luz, papel higiênico etc. (Caio)

Daniel deixa claro seu desejo por um ensino que valorize o uso das tecnologias em favor dos estudantes e docentes. Tendo em vista as crises financeiras pela qual a educação no Brasil tem passado, o ensino híbrido poderia ser uma alternativa viável e significativa.

Elis, por sua vez, desloca o debate para uma dimensão mais epistemológica ao questionar o modelo avaliativo quantitativo ainda dominante no ensino superior. Para Elis:

Os desafios são principalmente transformar em número uma um fenômeno que não é quantitativo é qualitativo, esse eu acho o principal desafio, essa coisa de ter que botar uma nota de 0 a 100, acho que é um desafio e é uma prática tão enraizada e isso acaba classificando os alunos. Então aquele aluno que tem CR 80 é muito bom e aquele CR 60 não é tão bom. E é claro, a maior parte dos nossos colegas já tem esse sistema tão enraizado que não consegue se libertar dele, então aí um aluno é reprovado com nota 58 como assim, você reprovar um aluno que tirou 58? Então é assim, o que é esse número mágico que diz que esse aluno pode ou não pode continuar no seu curso. Então esse é o principal desafio, é a gente trabalhar por uma

outra cultura de avaliação uma cultura que seja qualitativa ao invés de ser quantitativa e eu acho que a universidade precisava tomar a frente disso, sabe? Essa questão de começarmos a ter instrumentos qualitativos e os professores precisam ter oportunidades de formação para isso, porque todos nós fomos educados dentro dessa mentalidade de um sistema quantitativo de avaliação. (Elis)

Depois dessas palavras fica nossa reflexão se é possível transformar uma concepção já tão consolidada, que é da avaliação classificatória, em outra que de fato trará benefícios aos estudantes que é a avaliação formativa.

A professora Elis também aponta para as possibilidades. Elis coloca como potencialidades:

[...] as potencialidades de formação humana, se a gente trabalha avaliação dentro do processo de ensino e aprendizagem, a possibilidade é infinita. A possibilidade de formação, a possibilidade de percepção de que é um caminho de construção de conhecimento, de formação de pessoas, de compreensão de fenômenos, as potencialidades são o seguinte, eu vejo como avaliação como se a gente tivesse ali sinalizadores, estamos indo por esse caminho. Esse caminho está bom ou então começa a ver que o caminho está ali meio complicado, vamos procurar outro caminho [...] a avaliação sempre tem que trazer uma informação e a partir dessa informação ela subsidiar decisões no sentido da aprendizagem, então acho que a potencialidade dos instrumentos avaliativos é enorme por conta disso, porque ela nos dá informações para decidirmos o que fazer nesse caminho do processo de ensino e aprendizagem. (Elis)

Enxergar as potencialidades dos instrumentos de avaliação é tarefa difícil, mas que Elis conseguiu perceber e compartilhar conosco de forma muito estimuladora. Sua fala vai ao encontro dos relatos de Ana e Helena, que insistem na importância de processos avaliativos coerentes e contínuos.

Flor contribui com uma crítica à zona de conforto docente e à incapacidade de investir em formação continuada diante da sobrecarga — ponto que converge diretamente com Ana. Ela explicita que os professores normalmente estão sobrecarregados com atividades das mais diversas e não conseguem investir na formação continuada. A professora Flor coloca que os estudantes de hoje não são como os de antigamente e que as avaliações tradicionais os desagradam muito. Portanto, é preciso inovar. Flor complementa:

[...] acho que o professor tem que ter um pouco dessa sensibilidade de acolher as mudanças, mas também não se deixar levar totalmente por elas, porque aí acho que o ponto de chegada lá é um aprendizado significativo das questões que a gente quer discutir, de fazer aquela coisa que parece velha, mas é sempre importante. Do aluno ser reflexivo, do aluno ser crítico. (Flor)

Flor considera que o instrumento utilizado é um meio para alcançar o fim, mas que o fim precisa ser uma aprendizagem significativa para os estudantes. Uma possibilidade que Flor traz em suas disciplinas, é apresentar pesquisadoras e autoras mulheres. Ela disse que

após avaliar seus autores, ela começou a perceber uma grande tendência a pesquisadores homens e viu a necessidade de mostrar que mulheres também atuam na área de pesquisa e precisam de voz. Esta foi uma iniciativa bastante interessante de Flor, pois lhe custou sensibilidade e reflexão.

Gustavo, assim como Elis, problematiza o apego à nota, afirmando que ela não mede competência e não reflete conhecimento real. Ele afirma que muitas vezes fechou o semestre com 90 e que isso não acrescentou em nada em termos de conhecimento, portanto ele não acredita que a nota seja um termômetro para medir o aprendizado do aluno. De acordo com Gustavo:

A gente se apega muito à nota, coisa numérica e tal. Geralmente não demonstra nada, não. Diploma. Vale, no final das contas, aquilo que você sabe um pouquinho. Vale a competência. Menos diplomação e mais competência.[...] deixa seu diploma para lá. Vem cá. Senta aqui. Me explica o que você sabe, na verdade. O que você pretende fazer aqui? Você veio para cá para quê? Qual o seu objetivo? Em que você pode ajudar aqui? Como sua competência, aquilo que você aprendeu, na verdade, pode de alguma forma ser aplicado para mudar, melhorar a situação aqui? Se você não consegue fazer isso, me desculpe. (Gustavo)

O professor Gustavo diz que chegará um dia em que viveremos numa sociedade mais razoável, onde a gente olhe menos para os títulos e olhe mais as competências.

A grande dificuldade apontada por Laura com relação a avaliação da aprendizagem foi o período de pandemia. Ela havia feito uma proposta de produzirem um livro, mas a turma diante das dificuldades do período pandêmico não aderiu a proposta. Para ela o que estimulou a não realização da atividade foi a presença de algumas lideranças dentro da turma, sendo assim ela optou por não fazerem, entretanto, ela percebeu o interesse de alguns estudantes. A proposta inicial envolvia uma publicação online ou em PDF sem publicação. Eles optaram pela organização do livro em PDF sem publicação. Apesar de ter sido um desafio, Laura diz que aprendeu muito com a pandemia e que os alunos também. Eles tiveram a oportunidade de conhecer ferramentas que até hoje são utilizadas.

Outro desafio apontado por Laura é a falta de engajamento de alguns estudantes. Para ela, eles estão acostumados com o mesmo tipo de aula e não estão abertos a novas possibilidades. Segundo Laura, os alunos parecem ter preguiça de aprender de se engajar nas atividades. Ela também ressalta a resistência de alguns estudantes a propostas inovadoras, aproximação evidente com as preocupações de Biel. Essa questão do envolvimento dos estudantes já foi mencionada por outros professores.

Ju, por fim, aponta alguns desafios para implementar uma avaliação formativa na UFV. O primeiro diz respeito à percepção do estudante. Muitas vezes a professora se diz

frustrada por perceber que alguns estudantes dão maior atenção e se dedicam mais às disciplinas que apresentam como instrumento de avaliação a prova. Entretanto, esse não é um impedimento para que ela continue no caminho da avaliação formativa.

Porque isso me traz um pouco de frustração, uma vez que eu percebo que muitos deles acabam dando mais crédito em termos de exigências de disciplina para aquela disciplina que tem prova, que eles acabam deixando, às vezes, de produzir algumas atividades no contexto da avaliação formativa, para poder centrar no estudo para aquelas disciplinas que eles têm provas. Então, isso me faz, também, repensar e refletir sobre esse sentimento que, às vezes, eu tenho, de que, utilizando essas avaliações, eles podem estar compreendendo que existem formas diferentes de eles demonstrarem os conhecimentos que foram construídos ao longo da disciplina. (Ju)

Ju considera que é difícil medir o conhecimento do estudante, porque nem sempre aquele que externaliza é aquele que realmente está compreendendo o que está sendo proposto para eles.

Eu posso ter um estudante que, na minha visão, ele pode estar se colocando numa posição de passividade durante a disciplina, mas que, ao final da vida, não ao final da disciplina, mas para a vida profissional dele, ele realmente fez as reflexões que precisavam ser feitas, trouxe e vai se apropriar disso na sua vida profissional. Então, eu acho que é um desafio, porque, claro, quando você dá a prova, você tem lá quem tirou nota boa, nota ruim, quem está aprovado, quem está reprovado, você mediu isso em números, mas isso não quer dizer necessariamente que eles construíram conhecimento com relação àquilo. E quando a gente faz uma avaliação, que é uma avaliação processual, você tem que respeitar, porque tem aqueles estudantes que se manifestam, tem aqueles estudantes que não se manifestam. (Ju)

Outro desafio indicado por Ju é a necessidade de se atribuir notas. Uma vez que a professora acredita que o saber vai se dando de forma processual, sendo necessário avaliar o caminho percorrido pelo estudante e não apenas o final dele. O estudante não encerra o período da mesma forma que iniciou em termos de conhecimento. Mas existe a necessidade de se atribuir uma nota.

Segundo Ju, a melhor definição de proposição de avaliação é na educação infantil, onde você não atribui nota para crianças. Você vai observando como foi o processo de desenvolvimento e aprendizagem realizados pelas crianças, quais habilidades elas foram desenvolvendo e quais elas apresentaram dificuldades.

Você trabalha avaliando como está dando o processo de desenvolvimento dela, a construção do conhecimento, mas você não atribui nota para ela, porque ela nunca vai ser 100%. Ela vai ter, às vezes, muita facilidade no desenvolvimento, por exemplo, cognitivo e dificuldades de se relacionar com as outras pessoas. Então, onde que eu preciso trabalhar isso? Eu preciso trabalhar nessa. Claro, eu tenho. Ela vai se superar cada vez mais onde ela já está mais desenvolvida, mas ela precisa superar essa lacuna que ela tem. Para mim, no ensino superior, tem que ser a mesma coisa. (Ju)

Imaginar um sistema de avaliação pautado na avaliação proposta para a educação infantil seria uma possibilidade.

De acordo com Ju, o próprio sistema de avaliação adotado pela UFV é um grande desafio para se seguir uma proposta de avaliação formativa e processual. Segundo ela, a proposta é padronizada para todos os cursos da universidade, não se pensando nas especificidades que cada área apresenta. Ju complementa ainda que a UFV fala em propostas participativas, metodologias ativas, mas o próprio sistema determina que você precisa atribuir notas. Quem adota propostas diferenciadas segundo Ju “está sempre andando na contramão do sistema.”

Então a gente sempre está na corda bamba, a gente pode ter estudante que aceite, e a gente pode ter um estudante que, né, que fala assim, olha, o sistema é esse, ele diz que é isso, então você tem que cumprir isso, né, porque a estrutura da UFV não nos coloca, não nos respalda, na verdade, para pensar nessas propostas diferentes. Chegando os professores novatos, né, que estão lá, estão em estágio probatório, aí eles aprendem que eles têm que fazer daquele jeito, né, e aí você sair daquilo para uma outra perspectiva depois depende do movimento que cada um deseja fazer, né, mas o próprio sistema nos coloca nessa avaliação quantitativa, que, né, que você atribui uma nota, e essa nota não é modificada de forma alguma, porque ela tem que estar registrada lá, ela tem que ser lançada não sei quanto tempo antes da segunda atividade avaliativa, então quem trabalha nessa perspectiva. (Ju)

Ju apresentou muitos desafios que esperamos serem vistos e refletidos pela comunidade acadêmica.

Como possibilidade ela relata que através da observação e do diálogo contínuo com os estudantes consegue compreender se o discente realmente conseguiu refletir sobre as temáticas que estão sendo apresentadas. Ela considera esse diálogo com o estudante uma possibilidade também, uma vez que ele pode refletir sobre suas ações e buscar novas estratégias para resolução dos problemas. Ju destaca o papel do diálogo contínuo com os estudantes para compreender o processo de aprendizagem, alinhando-se a Helena, Elis e Daniel na defesa de uma avaliação que acompanhe trajetórias e respeite ritmos.

O quadro a seguir resume as perspectivas de cada professor em relação aos desafios e possibilidades da avaliação:

Quadro 8 – Os desafios e as possibilidades da avaliação da aprendizagem, na perspectiva de professores

Nº	Professor	Desafios	Possibilidades
1	Ana	Tempo escasso para planejamento e execução de avaliações; sobrecarga de trabalho.	Utilizar inteligência artificial para criar estratégias didáticas e avaliativas.
2	Biel	Alunos pouco engajados nas atividades e avaliações formativas.	Buscar estratégias de comunicação para despertar o interesse dos alunos.
3	Helena	Turmas grandes dificultando a percepção das individualidades; muitos alunos trabalhadores; tempo curto para acompanhamento.	Dividir a turma em grupos menores; utilização de trabalho com alternância.
4	Caio	Implementar novas teorias e abordagens no ensino superior.	Trabalhar com materiais diversificados e criar um espaço mais livre e inovador para o aprendizado.
5	Íris	Mentalidade de avaliação dos alunos; pânico em relação às provas. Receio quanto às tecnologias.	Dialogar com os alunos sobre seus objetivos na universidade para reduzir a ansiedade.
6	Daniel	Preocupações com a saúde mental dos alunos; lidar com a falta de interesse.	Considerar celulares e inteligência artificial como ferramentas educativas.
7	Elis	Transformar a avaliação quantitativa e qualitativa; resistência à mudança do modelo avaliativo tradicional.	Promover uma avaliação que valorize o aprendizado e não apenas a nota.
8	Flor	Professores e professoras sobrecarregados (as) e dificuldade de investir em formação continuada.	Mostrar a contribuição de pesquisadoras mulheres e diversificar a bibliografia.
9	Gustavo	Apego excessivo à nota como medida de conhecimento.	Focar na competência e no que os alunos realmente sabem, além da nota.
10	Laura	Pandemia: estudantes relutantes em se engajar com propostas mais inovadoras	Pandemia: Aprendizado com o uso de ferramentas digitais que ainda são aplicadas.
11	Ju	Frustração com a preferência dos alunos por provas; Dificuldade em medir conhecimento a partir de notas; Limitações do sistema de avaliação da UFV que não favorecem propostas diferenciadas.	Promoção de diálogo contínuo com os alunos; Tentativas de implementar uma avaliação formativa.

Fonte: Informações decorrentes dos dados produzidos na pesquisa, pela autora (2025).

7.2 ANALISANDO OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.
(Paulo Freire, 1992).

Fernandes (2008) diz que a avaliação favorece a comunicação entre discentes e docentes, auxiliando os primeiros a compreenderem onde estão no processo de ensino aprendizagem. O autor acrescenta que essa não é uma tarefa fácil. A avaliação formativa exige que o professor se solte das amarras do ensino tradicional. O autor ainda afirma que professores que se orientam por esta perspectiva estão espalhados pelo mundo. E isso traz esperança.

Tivemos a oportunidade de conhecer professores como os citados por Fernandes (2008), que tentam fazer a diferença, mesmo diante das diversidades encontradas nos percursos. Diante dos relatos dos professores foi possível conhecer quais as estratégias utilizadas por eles para tornar a tarefa de realizar a avaliação formativa mais fácil, ou menos difícil. A professora Ana inicia com o desafio do tempo. Tempo necessário para curso, para planejamento, para exercer o papel criativo. Para Oliveira (2013), muitos professores tendem a se responsabilizar para além de suas obrigações ou competências. Isso tem culminado na auto intensificação do trabalho docente, gerando angústia, fadiga e doenças, em alguns casos. Apesar de se sentir sobrecarregada, a professora Ana não se deixa abalar. Uma possibilidade apontada por Ana foi utilizar e explorar as potencialidades da IA para criar as avaliações. A professora afirma que a IA ajuda a criar estratégias didáticas e avaliativas. Mas que inclusive pra isso ela precisa de tempo.

Biel aponta que a maior dificuldade está em ter alunos que realmente estejam engajados. Biel relata que muitas vezes se sente frustrado ao tentar realizar uma avaliação formativa com uma turma pouco empenhada. Isso fica evidenciado quando ele tenta estabelecer um diálogo com o estudante e este se encontra alheio à discussão. Esse fato vai de encontro a afirmação de Fernandes (2008), quando Biel busca estratégias para se comunicar com os estudantes.

Helena não diferente dos outros professores também encontra dificuldades para promover uma avaliação formativa e significativa para os estudantes. Ela relata que uma dificuldade é percebida ao se trabalhar com turmas muito grandes. Para Helena pensar em uma avaliação mais participativa e reflexiva em turmas tão cheias é um desafio, pois fica difícil perceber as individualidades de cada estudante. Fernandes *et al.* (2012) identificam que

as avaliações nos estudos teóricos seguem a proposta de ensino. Os autores identificaram algumas ideias comuns entre os professores, como: a avaliação formativa só é possível com número reduzido de alunos.

A professora Helena mostra que é possível, apesar de difícil, trabalhar com turmas grandes. Ela diz que mesmo sendo em turmas com um número expressivo de estudantes (uma média de 50 alunos) é possível se dividir a turma em grupos menores e assim realizar a avaliação, mas que essa é uma dificuldade. Outra questão que se torna um desafio na percepção de Helena é o fato de existirem muitos estudantes que são trabalhadores. Helena também acha o período muito curto, tornando um desafio dar conta de acompanhar o rendimento da turma:

[...] eu acho que essa coisa de semestre tem hora que é um saco, você está nos processos e parece, você conseguir planejar as disciplinas, os processos de avaliação em quatro meses, sempre é bem difícil você definir, ali aqueles objetivos e fechar, então, às vezes o sistema pra gente tem hora que barra, a gente pensar no processo realmente, de mais formativo dos estudantes, então, isso é, eu acho que é outro desafio. (Helena)

Uma possibilidade apontada por Helena se encontra na potencialidade do trabalho coletivo, onde vários professores podem pensar de forma conjunta, desta maneira eles não se sentem acomodados e tem em comum o desejo de realizar uma avaliação formativa e participativa. Em sua prática pedagógica ela tem essa oportunidade. Os professores dividem as disciplinas e pensam coletivamente no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Dividem as correções, as orientações, o tempo e isso possibilita que Helena se sinta confortável em poder dialogar com outros professores e com os próprios estudantes dando feedback. Domingos Fernandes valoriza o feedback e a avaliação mútua, em pares, a auto e a heteroavaliação. Assim como Fernandes (2015), Melchior em 1994 já acreditava que a avaliação deve ser planejada e refletida, integrada ao processo de ensino e utilizada para fornecer feedback aos alunos.

Outra possibilidade explicitada por Helena foi a do trabalho com alternância uma vez que seu curso permite um momento em sala de aula e outro período em trabalho de campo. O professor Daniel dialoga com uma possibilidade parecida com a de Helena. Ele é favorável ao ensino híbrido. Nesse tipo de ensino os estudantes ficariam um período em sala e outro em trabalho remoto e de campo.

Caio se mostra otimista ao falar nas possibilidades. Ele se diz feliz por levar materiais diferentes para suas aulas e acrescenta que trabalhar com as novas teorias que surgiram para o ensino superior, mostra que é totalmente possível, criar um espaço com mais liberdade para se

abordar esse tipo de material e tentar trazer inovação às aulas. Caio tem gratidão à UFV por essa oportunidade. Ele acrescentou que já trabalhou em outras instituições e que esse poder criativo era podado, porque o que era cobrado era o conteúdo e os jogos não eram vistos com bons olhos.

Íris cita como desafio a concepção de avaliação a qual os estudantes carregam:

A mentalidade de avaliação. Eu converso com os alunos sempre, assim, eu tenho alunos que têm ataque de pânico na prova. Eles têm pânico de fazer prova. E aí eu tento conversar com eles, assim, o seu objetivo não é fazer prova. Qual que é o seu objetivo de estar dentro da universidade? Porque se for só o diploma, você tem que fazer prova. E se você estiver fazendo essa disciplina por causa das provas, a prova é o seu objetivo final. (Íris)

Outro desafio é o uso do celular em sala de aula. Uma outra preocupação da professora é com relação a inteligência artificial. Esta é uma preocupação que o professor Daniel não carrega. Ele considera os celulares e a inteligência artificial como grandes possibilidades dentro das atividades de ensino aprendizagem e também do processo avaliativo. A preocupação dele é com relação a saúde mental dos nossos estudantes. Para ele, esse é um desafio que precisamos enfrentar e criar estratégias para solucionar, pois já é um problema que se instalou dentro da universidade. Daniel diz: “tu olha cara, tu vê que o aluno, na realidade, não está interessado porque ele está passando por um cortado e a gente tem uma leva muito grande de alunos fora de casa e que sofrem”. O fato de lidar com esses estudantes em situação de vulnerabilidade emocional tem angustiado bastante o professor Daniel.

A professora Elis coloca como um grande desafio transformar uma avaliação quantitativa, focada em números para uma avaliação qualitativa que valorize o aprendizado do estudante. Ela considera a concepção de nota enraizada na vida acadêmica, após essa afirmação fica nossa reflexão se é possível transformar uma concepção já tão consolidada, que é da avaliação classificatória, em outra que de fato trará benefícios aos estudantes que é a avaliação formativa. Voltamos a Fernandes (2008) nos dizendo que a avaliação formativa exige que o professor se solte das amarras do ensino tradicional.

Mas a professora Elis também aponta para as possibilidades. Elis coloca como potencialidades:

[...] as potencialidades de formação humana, se a gente trabalha avaliação dentro do processo de ensino e aprendizagem, a possibilidade é infinita. A possibilidade de formação, a possibilidade de percepção de que é um caminho de construção de conhecimento, de formação de pessoas, de compreensão de fenômenos, as potencialidades são o seguinte, eu vejo como avaliação como se a gente tivesse ali sinalizadores, estamos indo por esse caminho. Esse caminho está bom ou então começa a ver que o caminho está ali meio complicado, vamos procurar outro caminho [...] a avaliação sempre tem que trazer uma informação e a partir dessa

informação ela subsidiar decisões no sentido da aprendizagem, então acho que a potencialidade dos instrumentos avaliativos é enorme por conta disso, porque ela nos dá informações para decidirmos o que fazer nesse caminho do processo de ensino e aprendizagem. (Elis)

Enxergar as potencialidades dos instrumentos de avaliação é tarefa difícil, mas que Elis conseguiu perceber e compartilhar conosco de forma muito estimuladora. Fernandes (2008) afirma que professores que se orientam por esta perspectiva estão espalhados pelo mundo. E isso traz esperança. Adentrando no campo da formação de professores, Joaquim, Vilas Boas e Carrien (2013), destacam que o processo educacional no Brasil é recente e que as políticas públicas são insuficientes. A formação docente se mostra cada vez mais importante, mas ao mesmo tempo apresenta falhas dentro das políticas educacionais. Entretanto é uma possibilidade apontada por Elis. Ela vê na formação docente uma potencialidade.

Bolzan e Isaia (2010) pesquisaram sobre como as formas de intervenção pedagógica podem contribuir para a construção da professoralidade. As autoras colocam o quanto a formação continuada pode facilitar o processo formativo docente, uma vez que dialoga com os saberes e fazeres próprios do magistério superior, vinculados à realidade concreta. As professoras Flor e Ana comungam desta definição.

Um desafio identificado por Flor é o do professor sair da zona de conforto e se movimentar para o novo. Ela, assim como a professora Ana, considera que os professores normalmente estão sobrecarregados com atividades das mais diversas e não conseguem investir na formação continuada. Flor considera que o instrumento utilizado é um meio para alcançar o fim, mas que o fim precisa ser uma aprendizagem significativa para os estudantes.

Uma possibilidade que Flor traz em suas disciplinas, é apresentar pesquisadoras e autoras mulheres. Ela disse que após avaliar seus autores, ela começou a perceber uma grande tendência a pesquisadores homens e viu a necessidade de mostrar que mulheres também atuam na área de pesquisa e precisam de voz. Esta foi uma iniciativa bastante interessante de Flor, pois lhe custou sensibilidade e reflexão.

Gustavo apresenta como o grande desafio, o apego a nota. Para o professor a nota não mede o conhecimento. Ele afirma que muitas vezes fechou o semestre com 90 e que isso não acrescentou em nada em termos de conhecimento, portanto ele não acredita que a nota seja um termômetro para medir o aprendizado do aluno. De acordo com Gustavo:

A gente se apega muito à nota, coisa numérica e tal. Geralmente não demonstra nada, não. Diploma. Vale, no final das contas, aquilo que você sabe um pouquinho. Vale a competência. Menos diplomação e mais competência. [...] deixa seu diploma para lá. Vem cá. Senta aqui. Me explica o que você sabe, na verdade. O que você

pretende fazer aqui? Você veio para cá para quê? Qual o seu objetivo? Em que você pode ajudar aqui? Como sua competência, aquilo que você aprendeu, na verdade, pode de alguma forma ser aplicado para mudar, melhorar a situação aqui? Se você não consegue fazer isso, me desculpe. (Gustavo)

O professor Gustavo diz que chegará um dia em que viveremos numa sociedade mais razoável, onde a gente olhe menos para os títulos e olhe mais as competências.

Laura relata como a pandemia impactou seus esforços de avaliação. Ela tentou implementar uma proposta criativa, que seria a produção de um livro, mas encontrou resistência e falta de engajamento dos alunos. Laura observa que a mentalidade dos estudantes em relação à avaliação limita suas experiências de aprendizado, refletindo um tema mencionado por Ísis, que fala sobre o "pânico em relação às provas". Isso sugere que muitos alunos estão tão acostumados a modelos de avaliação tradicionais que se mostram relutantes em se engajar com propostas mais inovadoras. A ideia de que os alunos têm dificuldade em se abrir a novas possibilidades também está presente nas considerações de Fernandes (2008) sobre a necessidade de um afastamento das práticas avaliativas tradicionais.

Ju enfrenta a dificuldade de medir o conhecimento dos alunos devido à pressão da avaliação tradicional, que muitas vezes não reflete o aprendizado real. Ela observa que os alunos tendem a valorizar mais as disciplinas que utilizam provas como forma de avaliação, o que a frustra, pois evidencia uma preferência pelo modelo avaliativo convencional. Ju destaca a importância do diálogo contínuo com os alunos para entender melhor seu processo de aprendizado, valorizando a reflexão e a formação processual em detrimento da simples atribuição de notas. Essa perspectiva se alinha com o que Fernandes (2008) sugere, ao afirmar que a avaliação deve favorecer a comunicação entre discentes e docentes. Ju busca formas de integrar uma avaliação formativa, que é mais abrangente e centrada no processo de aprendizagem, como recomenda Fernandes (2008). Isso destaca a tensão entre a necessidade de seguir um sistema avaliativo tradicional e a busca por uma abordagem mais formativa e um entendimento mais amplo sobre a aprendizagem.

8 FAZENDO A DIFERENÇA NO CAMPO DA AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Chegamos ao final de estudo a partir da análise do dados produzidos na interlocução com os professores, momento em que emergem questionamentos sobre a percepção dos professores em relação a seus esforços, suas práticas e os impactos na formação dos estudantes. Essas reflexões orientam a análise que será apresentada a seguir, construída a partir da escuta sensível dos docentes entrevistados.

Perette, Yared e Bitencourt (2020) argumentam que o uso de instrumentos avaliativos inovadores deve ser amplamente divulgado, pois constituem práticas potentes para transformar processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, este capítulo busca contribuir para essa divulgação e promover o compartilhamento das ações avaliativas que vêm sendo desenvolvidas no ensino superior, destacando suas potencialidades formativas.

8.1 OS ESFORÇOS PARA FAZER A DIFERENÇA NA AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ESCUTA ATENTA

Iniciamos esta seção apresentando uma escuta cuidadosa e aprofundada das percepções dos professores sobre os caminhos que têm construído na busca por uma avaliação mais formativa, significativa e comprometida com a aprendizagem. Ao revisitarmos suas narrativas, procuramos evidenciar como esses profissionais compreendem seus próprios esforços, quais sentidos atribuem às práticas que desenvolvem e como entendem o impacto dessas ações no percurso formativo de seus estudantes. É a partir dessa análise que avançamos na compreensão do que, de fato, tem feito diferença no contexto avaliativo das instituições de ensino superior investigadas. Mais uma vez deixamos o protagonismo a partir dos relatos de Ana, Biel, Helena, Caio, Daniel, Elis, Flor, Gustavo, Íris, Laura e Ju.

A fala de Ana inaugura essa discussão ao enfatizar o diálogo contínuo com os estudantes como um elemento central para compreender se suas estratégias avaliativas estão, de fato, contribuindo para o processo formativo. Segundo Ana:

Dizendo de mim, né, e da forma como os estudantes se auto avaliam, avaliam a disciplina, porque eu sempre faço uma avaliação da disciplina, tanto das metodologias, das estratégias didáticas quanto avaliativas, então eu posso dizer que sim, que eu acredito que eu tenho conseguido aí, levar os estudantes a essa percepção e tanto pelos e-mails que eu recebo. “você fez aquela tal, eu estou fazendo assim também, a forma como você fez, e tal, eu consegui aprender melhor, consegui relacionar melhor os textos com a prática”. Então, são essas devolutivas, e os

próprios materiais de avaliação da disciplina que os estudantes trazem, que me fazem poder afirmar que sim. (Ana)

Ana diz que é preciso que haja coerência em qualquer processo a que se comprometa. Para ela pensar o que é ensinar, o que é aprender e como se constrói os conhecimentos são fatores que precisam estar alinhados a suas concepções epistemológicas e que com a avaliação isso não se faz de forma diferente. Para Ana:

[...] como que o sujeito aprende? Quais os melhores meios, estratégias que eu posso utilizar para que esse aprendizado tenha significado e realmente aconteça? Não para que o estudante simplesmente vá lá e repita as mesmas palavras que eu disse para tirar uma nota na prova que depois ele vai esquecer. Ele não traz aquilo para ele, então tem que levar aquilo para a sua vida, seja pessoal, profissional. Então, tem que ter um significado realmente na vida dessas pessoas. (Ana)

A professora entende que consegue alcançar esse objetivo de favorecer uma aprendizagem significativa para os estudantes. Ela comenta que sempre é abordada por ex-alunos que rememoram momentos de trocas e experiências significativas com a professora. Para ela essa indicação para a pesquisa já lhe oferece maior credibilidade ao afirmar que seus instrumentos estão sendo inovadores.

O professor Biel se aproxima muito do posicionamento da professora Ana, dizendo que também acredita que seu trabalho traga frutos positivos. De acordo com Biel:

Eu penso que quando a gente fala de aprendizagem significativa, tem até um ditado, aprendizagem significativa é aquilo que fica. Então, o que vai ficar para o aluno? O que vai ficar para o aluno é aquilo que chamou a atenção dele ali, que ele viu a importância daquilo para a vida dele, profissional, pessoal, o que ele apreendeu daquilo. Não o que ele aprendeu. Então, eu vejo assim, significativo aquilo que fica é aquilo que realmente vai chamar a atenção do aluno, que a gente conseguiu chamar a atenção dele para aquele aspecto ali de um determinado tema. (Biel)

O professor Biel disse que usa de diferentes estratégias para a participação efetiva de seus estudantes. Ele relaciona isso ao desempenho dos seus alunos e a eficácia de suas avaliações. Com a professora Helena não foi diferente, ela acredita que em suas práticas o foco está sempre no estudante. Helena acredita que quando o trabalho é significativo para o estudante, ele consegue refletir sobre o processo. Ela também ressaltou que recebe feedbacks bons de seus alunos.

Assim como Biel, Helena também destaca o protagonismo dos estudantes em seu trabalho. Helena disse que conhecer o perfil dos estudantes favorece muito o diálogo com a realidade. Helena relata sobre o trabalho com a alternância:

[...] eu acho que a gente tem, para nós, a gente tem uma perspectiva muito clara para o que a gente está formando esses sujeitos, entendeu? Que realmente, que a gente quer formar um educador, para atuar nos processos educativos escolares ou não

escolares, mas que ele, na verdade, tenha bem claro qual que é a realidade do campo, que possa discutir como emancipador, então, para a gente, tudo que a gente pensa, entendemos, de processos avaliativos, de trabalhos, de reflexão com eles, tem a ver com as realidades deles, entendeu? Então, eu acho que acaba sendo significativo todos eles, e eu acho que esses processos de refletir, de vir e refletir os instrumentos e que depois eles vão atuar, então, eu acho que, não sei, a gente sempre busca que seja realmente significativo para eles e que vai contribuir no processo de formação futura deles, atuação docente também, eu acho que sim, eu espero. A gente espera. A gente tem uns feedbacks bons. (Helena)

Vemos mais uma vez a importância dos feedbacks, eles salientam se os instrumentos estão sendo positivos ou não, a reflexão reforça a credibilidade da avaliação formativa.

Nessa mesma direção, Caio reforça a importância da integração com os estudantes, adotando a perspectiva dos multiletramentos como base para seus processos avaliativos.

[...] eu trabalho muito com a pedagogia dos multiletramentos, que é a ideia de que você, que os alunos, eles vão experimentar, depois eles vão conceitualizar, aplicar e gerar novos conhecimentos, novos designs, a partir daquilo que eles compartilharam como conhecimento, e não apenas receberam, então eu entendo, eu entendo educação como algo que não é bancário, eu sigo muito essa proposta do Paulo Freire, de sempre, de ser uma educação compartilhada e reconhecer o próprio, a própria vivência desses estudantes. (Caio)

Caio diz que algumas vezes chegou a receber ideias de estudantes, propostas de jogos para colocar na sala de aula e tentou integrá-los de algum modo. Dessa maneira ele acredita estar participando das vivências dos estudantes e quer que eles compartilhem como veem essa vivência com professores.

Em contraste com esses relatos mais positivos, Íris apresenta uma visão menos otimista, afirmando que os instrumentos avaliativos utilizados por ela ainda não conseguiram gerar os efeitos desejados. Sua preocupação central está no uso das tecnologias pelos estudantes, o que a leva a ter dificuldade de vislumbrar potencialidades nesses instrumentos. Ao ser questionada se seus instrumentos avaliativos estavam facilitando a aprendizagem dos estudantes, Íris diz que já tentou que estes instrumentos fizessem a diferença no processo de aprendizagem dos estudantes, mas que não deu certo.

O professor Daniel reafirma que os instrumentos de avaliação utilizados por ele promovem uma avaliação formativa e uma aprendizagem significativa. Nas palavras de Daniel:

[...] eu tenho certeza, sabe por que? porque eu mesmo tenho conseguido refletir porque sabe aquela hora que tu dá aula, da aula, da aula e não consegue refletir? e aí por que eu consigo refletir? porque essa metodologia, essa experiência que eu passei com eles, porque eu já errei muito até tentar afinar ela, mas eles me provocam, o teu diálogo fica mais estreito com os estudantes e eles acabam te provocando uma reflexão, então eu acho que se eles me provocam a reflexão é porque eles mesmo já estão produzindo a reflexão deles me provocam no desafio. (Daniel)

Daniel, a partir deste relato, deixa claro o quanto acredita no potencial de suas metodologias para ensino e avaliação. Ele demonstra o quanto confia no potencial de seus estudantes.

Com Elis não podia ser diferente. Ela diz se sentir tão feliz e orgulhosa quando vê os resultados dos instrumentos utilizados por ela como o caderninho, os relatórios, as reflexões, as colocações que os estudantes fazem. Para Elis fica bem nítido o quanto os instrumentos potencializam a aprendizagem quando ela ao final do curso conversa com os alunos:

[...] e aí é muito nítido porque quando a gente tem uma conversa sobre os objetivos do curso, no início do curso, e depois dessa avaliação já lá no final do curso, a gente consegue ver o caminho percorrido o amadurecimento a perspectiva a forma como eles comunicam e abordam a temática estudada no decorrer do curso, eu fico ali numa, eu fico toda vaidosa, numa vaidade só, vendo tanto que eles se desenvolveram, é claro que existem alunos que não conseguem de alguma maneira trabalhar no curso conforme a gente gostaria, a gente não tem 100% de acerto sempre. Se bem que agora nesse período passado, eu tive 100% de aprovação nas turmas que eu lecionei todas, mas algumas vezes não tem. Mas eu não vejo isso como sendo um fracasso, normalmente eu chamo esse aluno ou essa aluna e converso sobre, olha, por alguns motivos que a gente pode conversar sobre eles, não foi possível você apresentar uma aprendizagem bacana nesse curso então você vai ter uma oportunidade de fazer a disciplina novamente. Então ter esse olhar, não é você foi reprovado, você tem uma oportunidade de, de fato, percorrer de novo esse caminho pra se apropriar desse conhecimento que você não teve condição de fazê-lo nesse momento, então sempre numa perspectiva positiva sabe, de construção. (Elis)

E essa foi a contribuição que tivemos da professora Elis. Uma professora amorosa e feliz com o trabalho que desenvolve com seus estudantes.

Flor, assim como a maioria dos professores, diz se esforçar para que os instrumentos utilizados por ela sejam significativos e potencializem a aprendizagem. Ela diz que os instrumentos nem sempre funcionam como ela espera, mas que quando isso acontece ela consegue pensar nesse processo crítico, formativo e reflexivo. Ela considera os feedbacks muito importantes nesse processo. Flor relata que já foi abordada por vários estudantes elogiando determinadas avaliações e metodologias que ela nem se lembrava, que essas eventualidades dão uma energia para continuar buscando estratégias inovadoras de avaliação.

O professor Gustavo também acredita no potencial de suas avaliações, ele mantém dizendo que o instrumento que ele considera efetivo e que não abre mão é o seminário. Ele apresenta a proposta no início do semestre e os estudantes precisam escolher um tema relacionado ao conteúdo e apresentar ao final do semestre. Clareza da apresentação e domínio do tema é o que é cobrado. O objetivo de Gustavo com esses seminários não é punir, segundo ele quem pune é o tribunal, ele apenas é o mediador do conhecimento, surge levantando questões a fim de verificar qual a compreensão do aluno sobre o que ele está propondo.

Gustavo, ao final de cada seminário, procura pelo estudante individualmente e pede uma autoavaliação. O estudante aponta os pontos positivos e negativos da sua apresentação e Gustavo contribui com suas anotações. Segundo ele:

É uma discussão. É uma opinião de uma pessoa, que eu espero que seja a mais crítica possível, e eu também vou respondê-la na minha réplica, eu serei o mais crítico possível. Crítico no sentido construtivo. Tanto é que a nota geralmente nem... Ah, pô, você criticou pra caramba aqui e tal, e deu 75 a pessoa. (Gustavo)

Essa constatação reforça a percepção de Gustavo sobre as notas. Segundo ele, as notas são necessárias, mas o conhecimento não é medido por notas e sim pelo diálogo constante. “Não, não, porque eu começo ali, a minha média é dali, é 70 pra cima mesmo. Se a pessoa fez alguma coisa minimamente razoável, não vai ter nota abaixo disso comigo, não. Nesse tipo de avaliação, não.”

O relato de Laura acrescenta uma postura de rigor e foco nos resultados. Embora utilize metodologias dinâmicas, ela ressalta:

O meu objetivo é esse, né? Quando eu realizo essas atividades, o objetivo é exatamente esse. E aí, se no início é uma surpresa pra eles, no final, eu sempre procuro levá-los a essa reflexão, né? Quer dizer, não é só fazer. Não é a metodologia em si pra fazer, pra ser divertido. Não. Tem que ter sentido, né? E eu chamo muito atenção pra isso, porque na educação tem muita pipoca, né? Tem muito confete com relação a... Ah, isso é lindo! Ah, isso é maravilhoso! Tá, mas o que eu sempre procuro falar com eles, né? Tá, mas e a geografia? Se o aluno aprendeu geografia? Porque não adianta fazer um jogo pra ser divertido. Claro, o jogo é divertido, mas... Qual foi a aprendizagem específica, né? O seu objetivo no início foi atingido? Então, assim, eu acredito que sim, principalmente a partir das falas que os meninos trazem pra mim depois, né? De falar exatamente isso, a sua disciplina é muito importante, você não tem ideia. Eu acho que ela tinha que ter mais de uma disciplina, porque ela é importante demais, sabe? Todas as atividades, isso leva a gente a se apropriar do conhecimento. Então, eu acho que sim. Modéstia à parte? Não, não é modéstia à parte, é porque meu objetivo é esse. Eu tenho que... Se eu não conseguisse nenhum resultado, eu estaria muito frustrada. (Laura)

Laura socializa conosco que dá aula em disciplinas de ensino e que trabalha muito com estágios nos mais diversos períodos. Ela acrescenta que tem uma prática de ensino que é ministrada por ela no último período do curso. Que é recorrente ouvir dos estudantes o quanto a disciplina foi importante para a formação.

Ju encerra esse conjunto de narrativas trazendo uma perspectiva de coerência ética e pedagógica. A professora Ju acredita que os instrumentos utilizados por ela para realização das atividades de avaliação da aprendizagem estão fazendo a diferença. “Eu acredito, acredito e vou continuar investindo nisso, e eu acho que é um movimento que se eu, enquanto professora fizesse diferente, eu não estaria sendo coerente comigo mesma.”

A professora diz que ser coerente com ela mesmo é o primeiro ponto, O segundo é respeitar a forma como ela compreende que se dá o processo de construção do conhecimento. Ju coloca que é desafiador, que às vezes ela se frustra e pensa em desistir, mas permanece porque sabe que isso faz a diferença, não só teoricamente como na prática, mesmo que não aconteça naquele momento:

Pode não fazer naquele momento que eu estou querendo, eu posso não ter o retorno que eu queria ter naquele momento, mas eu sei que isso fez uma diferença na vida do estudante. A gente sabe que tem estudantes que se apropriam disso e tem estudantes que estão passando porque querem só cumprir o que é necessário cumprir, mas mesmo esse, ele sai diferente, porque eles são colocados em situações que eles precisam minimamente refletir sobre as ações deles, e não existe possibilidade de, aí eu tenho que entrar na minha temática de tomada de consciência, se não houver uma reflexão e uma construção de novos conceitos sobre aquilo, não novos conceitos, conceitos inéditos, mas de como as pessoas, a partir do que elas tiveram de conhecimento sobre aquilo, como que elas vão explicar o que elas fazem, e eles buscam explicar de alguma forma, cada um com o aparato que foi construindo ao longo do seu trajeto. (Ju)

Ju cita que em sua experiência ela percebe nitidamente que sua metodologia de ensino e avaliação estão fazendo a diferença, quando os estudantes vão para o mercado de trabalho e precisam colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Os ex alunos estão sempre em contato com ela e dialogam sobre a importância do trabalho desenvolvido por ela durante a graduação.

O quadro abaixo traz um breve resumo sobre as considerações dos professores a respeito das práticas avaliativas e sua importância no processo de ensino:

Quadro 9 – Principais considerações dos professores sobre as práticas avaliativas

Nº	Professor	Considerações
1	Ana	Acredita que está no caminho certo ao ser reconhecida por práticas avaliativas inovadoras, estabelece diálogo contínuo com os estudantes, que sempre retorna de forma positiva.
2	Biel	Utiliza diferentes estratégias para a participação efetiva dos estudantes, relacionando isso ao desempenho deles e à eficácia das avaliações.
3	Helena	Foca sempre no estudante em suas práticas, e acredita que trabalhos significativos permitem uma reflexão profunda sobre o processo de aprendizagem.
4	Caio	Considera que os instrumentos utilizados em avaliações fazem diferença no aprendizado, integrando propostas dos alunos e jogos na sala de aula.
5	Íris	Não reconhece a potencialidade dos instrumentos de avaliação.

Nº	Professor	Considerações
6	Daniel	Considera que seus instrumentos promovem avaliação formativa e aprendizagem significativa, e destaca a importância do diálogo com os alunos para sua própria reflexão.
7	Elis	Sente-se feliz com os resultados dos instrumentos avaliativos e acredita que eles potencializam a aprendizagem, especialmente ao final do curso.
8	Flor	Esforça-se para que seus instrumentos sejam significativos, reconhecendo a importância dos feedbacks para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos.
9	Gustavo	Considera o seminário como um instrumento essencial e acredita que o conhecimento deve ser medido pelo diálogo constante, não apenas pelas notas.
10	Laura	Expressa que seu objetivo não é apenas realizar atividades que façam os alunos se sentirem bem durante o processo, mas garantir que eles realmente aprendam e se apropriem do conhecimento.
11	Ju	Acredita que suas práticas de avaliação fazem a diferença na vida dos alunos, mesmo que os resultados não sejam imediatos. Ela destaca a importância de ser coerente consigo mesma e de respeitar o processo de construção do conhecimento.

Fonte: Informações decorrentes dos dados produzidos na pesquisa, pela autora (2025)

Esse quadro fecha nossas entrevistas resumindo com as principais contribuições e reflexões de cada professor sobre suas práticas avaliativas e seu impacto na aprendizagem dos alunos.

8.2 ANÁLISE DO COMPROMISSO EM FAZER A DIFERENÇA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.
(Albert Einstein, 1949).

Chegamos ao final de nosso diálogo com os professores. A questão que fica é se realmente eles acreditam que todos os esforços têm feito a diferença na formação dos estudantes. Será que tem valido a pena? Essas questões serão respondidas ao longo de nossa escuta aos professores e professoras entrevistados. Masetto (2020) ressalta, que para haver

inovação é preciso que o professor seja competente, que consiga solucionar problemas, lançando mão de recursos inéditos, que “diante da necessidade de intervenção em uma situação real e específica de sua área de trabalho, seja capaz de mobilizar de forma sinérgica, rápida e adequada uma série de recursos pessoais que lhe permitam resolvê-la com êxito” (Masetto, 2020, p. 1279).

Os professores de nossa pesquisa se empenharam em cumprir o que diz Masetto (2020), eles buscaram resolver as situações problema de forma sinérgica, rápida e adequada aos seus recursos pessoais permitindo resolver essas questões. Uma forma de evidenciar esse sucesso dos professores são as autoavaliações e os feedbacks que recebem dos estudantes. Em seus escritos, Domingos Fernandes destaca a importância do feedback e da diversidade de modalidades avaliativas, avaliação entre pares, autoavaliação e heteroavaliação. Nessa mesma direção, Melchior (1994) já defendia que a avaliação deve ser cuidadosamente planejada, refletida e integrada ao processo de ensino, de modo a oferecer devolutivas significativas aos estudantes.

Todos os professores que participaram desta pesquisa se mostraram empenhados em dialogar com os estudantes sobre suas práticas avaliativas, inclusive aqueles que diziam terem práticas tradicionais. Eles ouviam os estudantes e buscavam estratégias para facilitar a compreensão do conteúdo.

Fernandes (2015) descreve um conjunto de características associadas a aprendizagens mais profundas e significativas. Entre elas estão: aulas com objetivos claros; uso diversificado de estratégias de ensino e avaliação; estímulo à participação ativa dos estudantes; oferta de feedback frequente e de qualidade; incorporação da avaliação formativa como apoio ao desenvolvimento das aprendizagens; e promoção de momentos de análise e reflexão que favoreçam a autoavaliação, a heteroavaliação e o desenvolvimento de competências metacognitivas.

Observa-se que os professores entrevistados têm adotado práticas alinhadas a esses princípios, demonstrando atenção ao planejamento, ao acompanhamento contínuo das aprendizagens e ao uso intencional da avaliação como estratégia formativa.

A professora Ana diz que o fato de terem escolhido ela como professora com práticas avaliativas inovadoras e potencializadoras da aprendizagem, a faz acreditar que está no caminho certo. Ela estabelece o diálogo contínuo com os estudantes inclusive após concluírem suas disciplinas. E o retorno é sempre positivo. Ana diz que é preciso que haja coerência em qualquer processo a que se comprometa. Para ela pensar o que é ensinar, o que é

aprender e como se constrói os conhecimentos são fatores que precisam estar alinhados a suas concepções epistemológicas e que com a avaliação isso não se faz de forma diferente.

O professor Biel disse que usa de diferentes estratégias para a participação efetiva de seus estudantes. Ele relaciona isso ao desempenho dos seus alunos e a eficácia de suas avaliações. Com a professora Helena não foi diferente, ela acredita que em suas práticas o foco está sempre no estudante. Helena acredita que quando o trabalho é significativo para o estudante, ele consegue refletir sobre o processo. Ela também ressaltou que recebe feedbacks bons de seus alunos.

As experiências apresentadas até aqui reforçam a compreensão de que, conforme argumenta Luckesi (2011), a avaliação educacional, especialmente a avaliação da aprendizagem, deve ser entendida como um meio, e não como um fim em si mesma. Para o autor, ela está sempre vinculada às concepções teóricas e às práticas pedagógicas que a orientam, não ocorrendo em um vazio conceitual, mas sendo determinada pela visão de mundo e de educação que fundamenta a ação docente.

Caio nos conta sobre suas percepções acerca dos instrumentos utilizados por ele. Ele acredita que estes instrumentos fazem muita diferença em seus processos avaliativos, a fim de oferecer uma aprendizagem significativa para seus estudantes. O professor diz que algumas vezes chegou a receber ideias de estudantes, propostas de jogos para colocar na sala de aula e tentou integrá-los de algum modo. Dessa maneira ele acredita estar participando das vivências dos estudantes e quer que eles compartilhem como veem essa vivência com professores.

Ao ser questionada se seus instrumentos avaliativos estavam facilitando a aprendizagem dos estudantes, Íris diz que já tentou que estes instrumentos fizessem a diferença no processo de aprendizagem dos estudantes, mas que não deu certo. Ela é uma professora que está muito preocupada com o uso da tecnologia por parte dos estudantes. Ainda não conseguiu ver nesses instrumentos potencialidades e não tomou consciência de que suas avaliações são inovadoras sim, vemos isso pelos relatos anteriores. Íris busca ouvir os estudantes em sua prática.

O professor Daniel reconhece que os instrumentos de avaliação que utiliza contribuem tanto para uma avaliação formativa, quanto para uma aprendizagem significativa. Ele explica que, ao interagir com os estudantes durante essas atividades, é provocado a refletir sobre sua própria prática, tornando o diálogo mais estreito e favorecendo um processo contínuo de aperfeiçoamento. Para ele, se os alunos conseguem instigá-lo a refletir, é porque também estão desenvolvendo sua própria capacidade reflexiva.

A professora Elis compartilha percepção semelhante. Ela relata sentir grande satisfação ao observar os resultados obtidos por meio de instrumentos como o caderninho, os relatórios e as reflexões produzidas pelos estudantes. Para ela, fica evidente, especialmente nas conversas ao final do curso, o quanto essas estratégias ampliam as possibilidades de aprendizagem.

Flor também afirma empenhar-se para que seus instrumentos avaliativos sejam significativos e favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. Reconhece que nem sempre tudo funciona como o planejado, mas entende que esses desafios fortalecem o caráter crítico, formativo e reflexivo do processo. Ela destaca ainda a importância do feedback, por compreender que ele amplia a capacidade dos alunos de analisarem suas próprias atitudes, responsabilidades e necessidades de aprendizagem.

Da mesma forma, o professor Gustavo acredita no potencial de suas práticas avaliativas. Ele destaca o seminário como seu instrumento mais eficaz e explica que, ao final de cada apresentação, realiza uma autoavaliação dialogada com cada estudante. Nessa conversa, o aluno identifica pontos fortes e fragilidades, enquanto o professor complementa com suas observações, construindo uma análise crítica conjunta, sempre com foco no aprimoramento.

Essa constatação reforça a percepção de Gustavo sobre as notas. Segundo ele, as notas são necessárias, mas o conhecimento não é medido por notas e sim pelo diálogo constante. Tivemos a possibilidade de perceber o quanto a relação do professor com o aluno é dialógica dentro da nossa pesquisa. Todos os professores colocaram em evidência o diálogo com os estudantes. Isso só reforça nossa relação com alguns teóricos como: Masetto (2020), Fernandes (2015), Melchior (1994), que concordam ser esta a forma de se fazer uma avaliação de qualidade, inovadora, reflexiva e partilhada por todos os envolvidos através dos feedbacks. Perette, Yared e Bitencourt (2020) defendem que o uso de instrumentos avaliativos inovadores deve ser amplamente divulgado. Isso é o que pretendemos fazer com essa pesquisa, divulgar amplamente os resultados.

Laura e Ju destacam a importância do feedback na formação de seus alunos. Fernandes (2015) e Melchior (1994), citados no texto, defendem que a avaliação deve ser integrada ao processo de ensino e utilizada para fornecer retorno significativo aos estudantes

Laura enfatiza que suas atividades de ensino devem ter um propósito claro e não se restringirem à diversão. Ela critica a superficialidade de alguns métodos que não geram aprendizado efetivo. Essa perspectiva está alinhada com a posição de Luckesi (2011), que considera a avaliação uma ferramenta para o processo educacional e não um fim. Luckesi

argumenta que a avaliação deve ser contextualizada dentro de uma prática pedagógica que considere o desenvolvimento integral do aluno.

Ju acredita que ser coerente com suas práticas educativas é fundamental e reconhece os desafios envolvidos nesse processo. Sua experiência de lidar com frustrações, mas continuar investindo em suas metodologias, está em consonância com o pensamento de Masetto (2020), que discute a necessidade de competências práticas para a resolução de problemas educacionais. Ju demonstra consciência do impacto de suas ações, mesmo que não sejam imediatamente percebidas pelos alunos. Essa abordagem reflete a ideia de que as intervenções educativas devem ser conjuntas e adaptáveis ao contexto dos alunos.

Ju também ressalta a importância da reflexão e da conscientização. A reflexão promovida nas aulas leva os alunos a considerarem suas próprias ações e o aprendizado adquirido.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar essa dissertação, trazemos as questões que orientaram a nossa pesquisa que tratam de “ Quais práticas avaliativas formativas são desenvolvidas por esses professores universitários para potencializar a aprendizagem dos estudantes e se “São utilizados instrumentos que podem ser considerados inovadores e que favoreçam a aprendizagem dos estudantes no ensino superior” Nosso objetivo foi analisar as práticas avaliativas de docentes das licenciaturas do CCH/UFV, com foco na identificação e compreensão de instrumentos inovadores e de caráter formativo que potencializam a aprendizagem discente.

A pesquisa nos apontou inúmeras práticas avaliativas formativas desenvolvidas por professores universitários para diagnosticar a aprendizagem dos estudantes. A partir do diálogo com Ana, Biel, Helena, Caio, Iris, Daniel, Elis, Flor, Gustavo, Laura e Ju percorremos por histórias de vida pessoal e profissional que nos levaram a afirmar que esses profissionais utilizam em sua prática pedagógica a avaliação formativa.

Esses professores estão em constante busca por compreender como se dá o processo de ensino aprendizagem dos estudantes e traçam estratégias para se aproximarem dos alunos. A colaboração e a interação com os alunos são fundamentais para uma avaliação formativa.

As memórias apresentadas pelos docentes deixam evidente a importância do papel do professor em suas trajetórias. Seja memórias positivas ou negativas os seus professores pensavam a avaliação dentro da perspectiva de educação que tinham. Hoje eles tentam fazer a diferença. O principal diferencial é a escuta das necessidades dos estudantes; é o olhar atento à diversidade e as especificidades que cada um traz. Mesmo sabendo que é impossível se adequar a essa pluralidade de experiências, eles tentam se aproximar de um atendimento dialógico.

Dentre os instrumentos mais utilizados pelos professores listamos: Portfólios, Atividades de síntese (Sucos e Teias), Projeto online (Tá Na Rede, Questionário no Moodle, Pesquisa em grupo, Guias de leitura, Produção de livro digital com apoio de IA. Uso de tecnologias digitais em suas atividades avaliativas, Projetos temáticos, Moodle, Análise de texto (leituras em sala), Filmes curtos para discussão, Projeto de Estudo Temático, Recortes de trechos de relatório de estágio para a discussão, Autoavaliação por alunos durante as apresentações, Seminários, Avaliações por meio de tecnologia, jogos, e diversão, provas, Textinhos, Clickers para questões instantâneas (múltipla escolha), Perguntas em tempo real com feedback, Massa de modelar para representar os cromossomos em atividades de mitose e meiose, Roteiro de campo, Projeto em equipe, Gravações em áudio ou vídeo, Curta-

metragem, Uso de tecnologias digitais. Caderninho, Prova do Enade pelo Moodle, Criação de site por alunos, Debates inspirados na metodologia Phillips 66 e Exercícios de casa,

Existem desafios para se fazer uma avaliação formativa, com caráter inovador. E eles foram elencados pelos professores:

- a) Tempo escasso para planejamento e execução de avaliações;
- b) Sobrecarga de trabalho;
- c) Alunos pouco engajados nas atividades e avaliações formativas;
- d) Turmas grandes dificultando a percepção das individualidades;
- e) Muitos alunos trabalhadores;
- f) Tempo curto para acompanhamento;
- g) Implementar novas teorias e abordagens no ensino superior;
- h) Mentalidade de avaliação dos alunos;
- i) Pânico em relação às provas;
- j) Receio quanto às tecnologias;
- k) Preocupações com a saúde mental dos alunos;
- l) Lidar com a falta de interesse;
- m) Transformar a avaliação quantitativa e qualitativa;
- n) Resistência à mudança do modelo avaliativo tradicional;
- o) Dificuldade de investir em formação continuada;
- p) Apego excessivo à nota como medida de conhecimento.

Apesar dos desafios mencionados acima, os professores buscam possibilidades para sanar as dificuldades. Eles estão em constante movimento em prol de uma educação de qualidade que possibilite o uso de instrumentos formativos e potencializadores da aprendizagem. Apontamos algumas possibilidades indicadas por eles:

- a) Utilizar inteligência artificial para criar estratégias didáticas e avaliativas;
- b) Buscar estratégias de comunicação para despertar o interesse dos alunos;
- c) Dividir a turma em grupos menores;
- d) Utilizar o trabalho com alternância; trabalhar com materiais diversificados;
- e) Criar um espaço mais livre para o aprendizado;
- f) Dialogar com os alunos sobre seus objetivos na universidade para reduzir a ansiedade;
- g) Considerar celulares e inteligência artificial como ferramentas educativas;
- h) Promover uma avaliação que valorize o aprendizado e não apenas a nota; mostrar a contribuição de pesquisadoras mulheres e diversificar a bibliografia;
- i) Focar na competência e no que os alunos realmente sabem, além da nota.

Os professores também se manifestaram com relação às práticas avaliativas e sua importância no processo de ensino. Eles acreditam que estão no caminho certo por serem reconhecidos, inclusive a partir da escolha para a pesquisa e através dos feedbacks dos estudantes. Eles utilizam diferentes estratégias para a participação efetiva dos estudantes, relacionando isso ao desempenho deles e à eficácia das avaliações, focam no estudante e em suas práticas, acreditando que trabalhos significativos permitem uma reflexão profunda sobre o processo de aprendizagem, destacam a importância do diálogo com os alunos para sua própria reflexão. Apenas a professora Iris reconhece a intenção de usar instrumentos avaliativos para facilitar a aprendizagem, mas não conseguiu ver suas potencialidades.

Os depoimentos indicam que a inovação no ensino não está necessariamente ligada a novas tecnologias, nem a algo inédito, mas à capacidade de engajar os alunos em processos reflexivos que conectem teoria e prática. A maioria dos instrumentos utilizados pelos professores entrevistados, foram ressignificados a partir de outros já existentes. O que mais chamou a atenção na pesquisa foi o caráter formativo da avaliação. Os professores expressaram um desejo genuíno de compreender as dificuldades dos alunos e adaptar suas metodologias para atender às necessidades individuais, contribuindo, assim, para uma formação mais significativa e transformadora.

As descobertas desta investigação, em muitos momentos, foram contrárias às ideias dos autores que ressaltavam o não uso da avaliação formativa no processo de ensino aprendizagem dos estudantes. As práticas dos professores participantes da pesquisa demonstraram que a UFV apresenta professores comprometidos com uma aprendizagem significativa e formativa. Esse fato nos distanciou de várias universidades apontadas no referencial teórico, destoando de alguns estudos anteriores.

Diante desses elementos, podemos dizer que alcançamos os objetivos propostos na pesquisa e descobrimos novas possibilidades de desenvolvimento de práticas avaliativas orientadas pela responsabilidade social apresentada pelos docentes. Conhecemos e compartilhamos os instrumentos apontados na pesquisa com a comunidade acadêmica, buscando uma avaliação formativa e com ênfase nos estudantes em processo de formação.

Por fim, percebemos que os estudos sobre a avaliação formativa, instrumentos inovadores e potencializadores da aprendizagem mobilizam uma literatura recorrente. Esperamos contribuir para esse campo de pesquisa a partir da nossa investigação. Portanto, com a pesquisa concluímos que, embora haja um reconhecimento crescente sobre a importância de uma avaliação formativa, é fundamental que as instituições educativas apoiem essas iniciativas. Faz-se imprescindível a criação de ambientes que valorizem e incentivem

metodologias que promovam aprendizado significativo e participativo, garantindo assim uma formação de professores e estudantes cada vez mais crítica e engajada. Apontamos, contudo, um caminho a ser percorrido em pesquisas e ações futuras, estendendo o estudo a professores de outras áreas que não somente as licenciaturas. Outros atores que precisam ser ouvidos são os estudantes, o que abre precedentes para novos estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, L. F. A avaliação no Ensino Superior como parte do processo formativo: reflexões e possibilidades. **Mosaico**, v. 13, n. 21, p. 67-85, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12660/rm.v13n21.2021.84512>. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/84512/80468>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, p. 7–31, 2014. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.6243>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243/4859>. Acesso em: 31 jul. 2024
- ALVES, L. R. *et al.* Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, e20180366, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2018-0366>. Disponível em: scielo.br/j/ean/a/967Qvd3yK3HVBkH495xZqDv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 ago. 2024.
- BECKER, F. **Epistemologia do professor de matemática**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BOLDARINE, R. F. **Representações, narrativas e práticas de leitura: um estudo com professores de uma escola pública**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAÍIA, S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13–26, jan./abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3043>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3043/2971>. Acesso em: 03 jul. 2024.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCDfghNzNbWbgtqW5NMmJ7G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício Circular 015/MEC**. Brasília: Ministério da Educação, 28 nov. 2005. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n.º 1133, de 7 de agosto de 2001: diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e nutrição. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 138, n. 190, p. 131, 3 out. 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 151, n. 117, p. 8-11, 23 jun. 2014. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2014/rces003_14.pdf. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018. Recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 213, p. 38-42, 06 nov. 2018. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2018/res0573_06_11_2018.html. Acesso em: 21 out. 2024.

CARDINET, J. A avaliação formativa: um problema actual. *In*: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (org). **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.

CARMO, A. J. **Evasão universitária**: repercussões na trajetória e no projeto de vida dos jovens. 2018. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/22096/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

CASTILHO, J. M. *et al.* Representações sociais de professores e estudantes de enfermagem e medicina sobre a avaliação formativa do processo de ensino-aprendizagem. **Investigação Qualitativa em Educação: Avanços e Desafios**, Aveiro, v. 12, e629, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36367/ntqr.12.2022.e629>. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9285121>. Acesso em: 21 maio 2024.

CASTOLDI, M. B. **Os percursos de socialização profissional e a mobilização de saberes**: um estudo sobre os professores universitários em estágio probatório. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2024.

COELHO, I. M. W. da S. Avaliação da competência comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas: investigando o uso de recursos além dos exames tradicionais. **Educitec**, Manaus, v. 5, n. 12, p. 180–201, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v5i12.897>. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/897>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CONNELLY, M. F.; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Research**, Washington, v. 19, n. 5, p. 2–14, 1990. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X019005002>. Acesso em: 26 maio 2024.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica na educação superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319–334, abr./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200003>. Disponível em: scielo.br/j/ep/a/fKHpmcmQS3yTtkMFkCzyBzq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 31 jul. 2024.

COSTA, B. C. **Como professores aprendem a avaliar? Dimensões das experiências de escolarização, de formação e de atuação profissional**. 2020. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020a. Disponível em: <https://poseducacao.ufv.br/wp-content/uploads/2021/04/BRUNO-CABRAL-COSTA.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

COSTA, L. A. C. Desafios e avanços educacionais em tempos da Covid-19: a docência no ensino remoto em cursos de Engenharia. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 6, ed. especial, e152920, 2020b. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v6.1529>. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/article/view/1529/619>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2014

CUNHA, M. I. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, p. 110–128, 2009. DOI:10.14409/IE.V1I5.3935. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/reader/0335c49aebdc55c791c14869cf05aea5326e38f2>. Acesso em: 23 nov. 2024.

DALBEN, A. I. L. F. **Conselhos de classe e avaliação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FERENC, A. V. F. Narrativas de professores universitários: análise de processos de socialização profissional. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 176–197, maio/ago. 2017. DOI: DOI:10.22481/PRAXIS.V13I25.959. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/959>. Acesso em: 24 maio 2024.

FERNANDES, D. Avaliação formativa: avaliar, comunicar e aprender. **Revista Aprendizagem: A Revista da Prática Pedagógica**, Lisboa, v. 2, n. 9, p. 56–57, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/96ea0f69-784a-48e8-9dbe-68fcdd7d6b26>. Acesso em: 17 set. 2024.

FERNANDES, D. Práticas de avaliação de dois professores universitários: pesquisa utilizando observações e narrativas de atividades das aulas. **Educação e Revista**, Curitiba, v. especial, n. 1, p. 109–135, dez. 2015. DOI: 10.1590/0104-4060.41488. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000400109&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 abr. 2024.

FERNANDES, D. *et al.* **Uma avaliação dos processos de aprendizagem, ensino e avaliação numa escola superior de enfermagem**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/03d299e1-ea6f-41e6-b3a2-bcd3cbb5c7ad>. Acesso em: 13 maio 2024.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, D.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 219–233, nov. 2007. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v12/v12a21.pdf>. Acesso em: 27 maio 2024.

FREITAS, L. C. de; SOUZA, M. B. de. **A pós-graduação e a formação de pesquisadores no Brasil: desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2018

GODOI, E. G. **Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20–29, maio/jun. 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2024.

GUERRA, M. A. S. Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 101-113, maio/ ago. 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/139917007/Almas-tatuadas-Aprendizagens-sobre-avaliacao-a-partir-da-experiencia>. Acesso em: 16 jun. 2024.

HAYDT, R. C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IRALA, V. B.; MENA, L. P. Avaliação discente na percepção de docentes da educação superior. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 32, e07107, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v32.7107>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/7107/4180>. Acesso em: 10 jan. 2024.

JARDIM, N. M. de L. **Docentes universitários: ações pedagógicas diante dos novos sujeitos da aprendizagem**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

JOAQUIM, N. F.; VILAS BOAS, A. A.; CARRIERI, A. P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351–365, abr./jun. 2013. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200005>. Disponível em: scielo.br/j/ep/a/wZvDC8QVWmL3VXk6mp7kXRP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 jul. 2024.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90–113.

JUCÁ, R. S. Um olhar sobre as práticas avaliativas dos professores que ensinam matemática. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 12, n. 31, p. 339–357, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v12i31.12292>. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/12292/pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LABURÚ, C. E.; SILVA, D. da; VIDOTTO, L. C. Avaliação tradicional e alternativa no ensino: um estudo comparativo. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 26, p. 27–42, set. 2005. DOI: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2005v26n1p27>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3795/3051>. Acesso em: 20 maio 2025.

LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (org.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUZ, S. V.; MOREIRA, H. Avaliação no ensino superior: uma análise da prática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e07326, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae.v33.7326>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/7326/4509>. Acesso em: 24 jul. 2024.

MACHADO, C. N. **A avaliação formativa na prática de professores formadores em ciências biológicas/ciências da natureza**. Jequié, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2022.

MASETTO, M. T. Inovação no ensino superior e formação por competências. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1275–1297, jul./set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1275-1297>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48698/33143>. Acesso em: 23 maio 2024.

MASETTO, M. T.; NONATO, B.; MEDEIROS, Z. Inovação curricular no ensino superior: entrevista com Marcos Tarciso Masetto. **Revista Docência e Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 203–210, jan./jun. 2017. DOI: 10.35699/2237-5864.2017.2300.

Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2300>. Acesso em: 23 maio 2024.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1994.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTEIRO, S. da S.; LIMA, G. R. Uso do Jamboard® como recurso didático e avaliativo no ensino superior. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 7, n. 1, e005, jan./abr. 2022. DOI: <http://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n1.005.id1366>. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/253/244>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MOTA, J. da S.; SILVA, R. H. da; CASTRO, J. A. de. Avaliação na educação superior: práticas e desafios. **Revista Educação em Foco**, João Pessoa, v. 10, n. 3, p. 45-60, jul./set. 2019.

OLIVEIRA, V. de; SOUSA, P. R. O uso da tecnologia na avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais. **Revista Educação e Tecnologia**, Recife, v. 8, n. 2, p. 71-85, 2021.

PERETTI, E. de M.; YARED, Y. B.; BITENCOUR, Rafael Mariano. Metodologias Inovadoras no Ensino de Ciências: Relato de Experiência Sobre a Criação de um Jogo de Cartas como Abordagem Colaborativa. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v. 7, e021012, 2021. DOI: [10.20396/riesup.v7i0.8656594](https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8656594). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8656594/22426>.

PEREZ, O. P.; CORRÊA, A. K. Portfólio reflexivo: desafio para a construção de formação emancipadora na Educação Superior. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n 4 p. 1-21, out./dez. 2021. DOI: <http://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e70848>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356011921_Portfolio_reflexivo_desafio_para_a_construcao_de_formacao_critica_na_Educacao_Superior. Acesso em: 08 jun. 2024.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010. *E-book*. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/cb/pdf/soares-9788523211981.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

SOUZA, W. A. V. de; PINHEIRO, J. R. Estratégia de ensino Phillips 66 no ensino de Física no Ensino Médio. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v. 18, n. 1, p. 123-193, 2023. Disponível em: <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/1137/970>. Acesso em: 15 fev. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1

FORMULÁRIO

Avaliação da aprendizagem no ensino superior: práticas avaliativas formativas, instrumentos inovadores e potencializadores da aprendizagem

Eu, Vanilda de Paiva Bastos, estudante do programa de pós-graduação em educação na Universidade Federal de Viçosa, orientada pela professora doutora Alvanize Valente F. Ferenc, venho apresentar a pesquisa intitulada: Avaliação da aprendizagem no ensino superior: práticas avaliativas formativas, instrumentos inovadores e potencializadores da aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa: identificar instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados por professores universitários e analisar aqueles instrumentos que têm uma dimensão formativa e são considerados inovadores favorecendo a aprendizagem dos estudantes. Por meio deste formulário pretendemos obter informações sobre professores que em suas disciplinas utilizam instrumentos inovadores na avaliação dos conteúdos ministrados por eles, na ótica dos estudantes.

Nesse sentido, vocês estudantes são convidados a indicar professores que atendem ao perfil acima descrito. A partir de sua indicação, entraremos em contato com os professores mais citados em cada curso, visando dar continuidade à pesquisa, conhecer os professores e identificar os instrumentos de avaliação utilizados que tem favorecido a aprendizagem dos estudantes.

A finalidade da pesquisa é conhecer os instrumentos utilizados pelos professores e compartilhar com a comunidade acadêmica o conhecimento produzido sobre a temática, tendo em vista a mobilização sobre a avaliação formativa, as suas potencialidades a partir das evidências da pesquisa.

Desde já, agradeço imensamente a todos que puderem contribuir e me coloco à disposição para maiores informações.

Que curso de licenciatura você faz?

() Sou estudante do último período de 2/2024 de curso de licenciatura da UFV campus viçosa

A participação na pesquisa é voluntária. Você deve acessar o termo de consentimento esclarecido livre e esclarecido.

https://docs.google.com/document/d/1H8jQSYCPwnZrNiWMvVs2r3G3X75eQ8_8SOHzoxiGdHo/edit?usp=sharing

Se você responder que sim, entendemos que você fez a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido e está de acordo com ele.

Sim. Li e estou de acordo em participar da pesquisa.

Caro estudante, poderia me dizer quais instrumentos você tem sido avaliado pelos professores da UFV? (é permitido marcar mais de uma opção)

Prova

Relatório

Teste

Seminário

Memorial

Diário de campo

Outros

Se você respondeu "Outros" na questão anterior, por favor, cite quais outros instrumentos por meio dos quais você tem sido avaliado.

Você teve professores que utilizaram novas formas de avaliação em suas disciplinas na UFV?

Sim

Não

Se você respondeu SIM, quais são essas novas formas de avaliação utilizadas pelos seus professores?

Qual ou quais contribuições dessas novas formas de avaliação da aprendizagem, utilizadas pelos professores, para você, estudante?

Poderia indicar o(s) nome(s) completo(s), desse(s) professor (es) da graduação, efetivos da UFV, com práticas de avaliação inovadoras e que você considera ter favorecido a sua aprendizagem, caso tenha respondido sim na questão anterior?

Abaixo, neste formulário, há um espaço reservado para que você possa acrescentar informações que considerar necessárias.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2

PROFESSORES COM AVALIAÇÕES INOVADORAS

Eu, Vanilda de Paiva Bastos, estudante do programa de pós-graduação em educação na Universidade Federal de Viçosa, orientada pela professora doutora Alvanize Valente F. Ferenc, venho apresentar a pesquisa intitulada: Avaliação da aprendizagem no ensino superior: práticas avaliativas formativas, instrumentos inovadores e potencializadores da aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa: identificar instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados por professores universitários e analisar aqueles instrumentos que têm uma dimensão formativa e são considerados inovadores favorecendo a aprendizagem dos estudantes. Por meio deste formulário pretendemos obter informações sobre professores que em suas disciplinas utilizam instrumentos inovadores na avaliação dos conteúdos ministrados por eles, na ótica dos estudantes.

Nesse sentido, vocês estudantes são convidados a indicar professores que atendem ao perfil acima descrito. A partir de sua indicação, entraremos em contato com os professores mais citados em cada curso, visando dar continuidade à pesquisa, conhecer os professores e identificar os instrumentos de avaliação utilizados que tem favorecido a aprendizagem dos estudantes.

A finalidade da pesquisa é conhecer os instrumentos utilizados pelos professores e compartilhar com a comunidade acadêmica o conhecimento produzido sobre a temática, tendo em vista a mobilização sobre a avaliação formativa, as suas potencialidades a partir das evidências da pesquisa.

Desde já, agradeço imensamente a todos que puderem contribuir e me coloco à disposição para maiores informações.

Que curso de licenciatura você faz?

- Ciências Biológicas
- Ciências sociais
- Dança
- Educação física
- Educação do campo
- Educação infantil

- Física
- Geografia
- História
- Letras
- Matemática
- Pedagogia
- Química

Sou estudante do último período de 2/2024 de curso de licenciatura da UFV campus viçosa
A participação na pesquisa é voluntária. Você deve acessar o termo de consentimento livre e esclarecido.

https://docs.google.com/document/d/1H8jQSYCPwnZrNiWMvVs2r3G3X75eQ8_8SOHzoxiGdHo/edit?usp=sharing).

Se você responder que sim, entendemos que você fez a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido e está de acordo com ele.

Sim. Li e estou de acordo em participar da pesquisa.

Você teve professores que utilizaram novas formas de avaliação em suas disciplinas na UFV?

- Sim
- Não

Caso tenha respondido sim na questão anterior, poderia indicar "UM" professor (nome completo), efetivo da UFV, do "SEU" departamento, que trabalhe com práticas de avaliação inovadoras, que tenham favorecido a sua aprendizagem:

Você considera que as avaliações inovadoras contribuem para potencializar a aprendizagem dos estudantes?

- Sim
- Não
- Algumas vezes
- Raramente

Abaixo, neste formulário, há um espaço reservado para que você possa acrescentar informações que considerar necessárias.

APÊNDICE C - ENTREVISTA

ENTREVISTA SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS AVALIATIVAS FORMATIVAS, INSTRUMENTOS INOVADORES E POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM

Pesquisador Principal: Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Telefone: (31)3612-7550

E-mail: avalente@ufv.br

Instituição Proponente: Departamento de Educação

Prezado professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa acadêmica intitulada “AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS AVALIATIVAS FORMATIVAS, INSTRUMENTOS INOVADORES E POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM”, que tem como objetivo identificar os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados por professores universitários e analisar aqueles instrumentos que tem uma dimensão formativa e são considerados inovadores, favorecendo a aprendizagem dos estudantes. As entrevistas abordarão temas relacionados à avaliação da aprendizagem, explorando prática avaliativas formativas e inovadoras.

Desde já, agradecemos sua imensurável colaboração! Estamos à disposição para qualquer esclarecimento por meio dos e-mails: avalente@ufv.br e vanilda.bastos@ufv.br

Atenciosamente,

Professora Dr.^a Alvanize Valente Fernandes Ferenc e Mestranda Vanilda de Paiva Bastos

Nome:
Idade:
Tempo de docência no ensino superior:
1 Você foi indicado pelos estudantes como aquele professor que utiliza instrumentos inovadores de avaliação da aprendizagem e uma avaliação formativa. A que você atribui a sua indicação pelos estudantes? Qual o seu sentimento com relação a essa escolha?
2 Agora vamos conversar sobre sua trajetória de escolarização. Conte-me sobre as suas experiências avaliativas como discente. Há algum fato ou evento marcante nesse percurso? Algum professor inspirador
3 Poderia me dizer quais instrumentos você mais utiliza em suas práticas pedagógicas? Fale-me sobre eles, sobre o seu uso, o porquê de usá-los, dentre eles quais você considera instrumentos inovadores? Descreva detalhadamente como os instrumentos que você considera inovadores são utilizados, como ele é colocado em prática, seus objetivos
4 Você poderia me falar de sua percepção sobre as possibilidades e desafios de fazer a inovação na avaliação da aprendizagem formativa no ensino superior?
5 Diante de sua vivência como docente, você acredita que os instrumentos utilizados por você permitem a reflexão e a aprendizagem significativa dos estudantes?