



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

O que as/os docentes universitárias/os dizem-sentem-refletem sobre avaliação online para aprendizagem no ensino superior

Mariano Pimentel

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

pimentel.mariano@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4370-9944>

Felipe Carvalho

Prof. do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – UNESA (Brasil)

felipesilvaponte@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7398-6171>

Received: 21 August 2022 / Accepted: 2 May 2023

Resumo

Neste artigo, problematizamos a noção de exame e discutimos a noção de avaliação para aprendizagem. Apresentamos alguns equívocos relacionados à avaliação e alguns princípios que direcionam nossas práticas avaliativas. Nos questionamos se tais princípios auxiliam outras/os docentes universitárias/os a pensar-projetar a avaliação para aprendizagem em seus próprios cotidianos no ensino superior. Nossos movimentos epistêmico-metodológicos fundamentam-se na “epistemologia das práticas docentes” e do “pesquisar-com a experiência” para compreender o que as/os docentes dizem-sentem-refletem sobre os princípios da avaliação online para aprendizagem. Para alcançar esse objetivo de pesquisa, ofertamos um curso remoto para professoras/es de uma universidade pública em que foram efetivados tais princípios visando a possibilitar que todas/os as/os cursistas tivessem uma experiência compartilhada a partir da qual teceriam narrativas sobre avaliação levando em consideração também as experiências avaliativas pregressas e as próprias práticas de avaliação. Da análise das narrativas docentes, que são os dados da presente pesquisa, emergiram três noções/achados: vivenciar um processo de avaliação formativa potencializa mudanças na prática avaliativa; avaliação colaborativa e a autoavaliação são potentes, mas requer superar desafios; e avaliar formativamente não depende apenas da/o docente, mas envolve também alguns fatores condicionantes.

Palavras-chave: exame; avaliação para aprendizagem, práticas avaliativas, formação dos formadores, ensino superior.

[en] What university professors say-feel-reflect on online assessment for learning in Higher Education?

Abstract

In this article, we discuss the notion of assessment for learning in contrast to examination. We present some misconceptions related to evaluation and present some principles that substantiate our conceptions and evaluative practices. We question whether such principles help other university professors to think-design assessment for learning in their own daily lives in higher education. Our epistemic-methodological movements are based on the “epistemology of teaching practices” and “research-with the experience” to understand what teachers say-feel-reflect on the principles of online assessment for learning. To achieve this research goal, we offered a remote course for university professors in which the principles of online assessment for learning were implemented, in order to enable all course participants to have a shared experience from which they would present their considerations on the principles taking into account previous assessment experiences and their own assessment practices. From the analysis of the teachers’ narratives, three notions/findings emerged: experiencing a formative assessment process potentiates changes of the assessment practice; effective collaborative assessment and self-assessment has potential, but requires overcoming challenges; and formative assessment does not only depend on the teacher, it also involves some conditioning factors.

Keywords: exam; assessment for learning, assessment practices, teacher training, higher education.

Sumário: 1. Introdução. 2. Movimentações epistêmico-metodológicas. 2.1 Objetivo. 2.2 Enfoque epistêmico-metodológico. 2.3 Materiais da pesquisa. 2.4 Procedimentos. 3. Análises dos resultados. 3.1 Vivenciar um processo de avaliação formativa potencializa mudar a prática avaliativa: “virou ‘uma chave’ em minha mente”. 3.2 Avaliação colaborativa e autoavaliação são potentes, mas requerem superar desafios: “o próprio aluno se avalia e avalia seus pares, o docente não é o único com essa função”. 3.3 Avaliar formativamente não depende apenas da/o docente: “infelizmente as regras de faculdade nos obriga a dar nota através de uma prova”. 4. Conclusão. Referências.

1. Introdução

No presente artigo, compartilhamos nossas concepções e práticas de avaliação online para aprendizagem, mostramos como operacionalizamos os princípios da avaliação online (Pimentel, Carvalho, 2021a) em um curso remoto de formação continuada de professores universitários e investigamos o que as/os cursistas dizem-sentem-refletem sobre as práticas de avaliação vivenciadas no curso.

Docentes realizam a avaliação de modo diverso em função de diferentes pressupostos teórico-epistemológicos, repertório de práticas avaliativas, experiências, preferências, do nível de ensino, da modalidade, das regras institucionais, da disciplina, da turma, dos acontecimentos etc. Reconhecemos a diversidade das estratégias avaliativas e a complexidade do tema, mas reconhecemos também que são comuns alguns equívocos sobre avaliação (Pimentel e Carvalho, 2021b; Libâneo, 1999; Luckesi, 1999), como os que problematizamos a seguir.

Avaliar não é examinar por provas, atribuir notas e classificar os alunos. Luckesi (1999) nos ensina a diferença entre exame e avaliação. Examinar é uma atividade pontual realizada ao final do processo por meio de testes e provas para medir-caracterizar o que foi apre(e)ndido com vistas a selecionar quem passa na disciplina, quem entra na universidade, na vaga de um concurso público etc. Avaliar é uma atividade processual realizada continuamente por meio de diversos instrumentos para investigar e produzir pistas, indicativos ou diagnósticos com vistas a auxiliar o/a professor/a na decisão sobre o que deve ser feito para apoiar a/o estudante a aprender. Avaliação é para orientar; exame é para sentenciar. Muitas/os professoras/es realizam exames em vez da avaliação, efetivam uma “pedagogia do exame” (Luckesi, 1999) com base na “cultura do teste” (Amante, 2017). Essa é uma herança do século XVI, quando foi inventada a escola como a conhecemos hoje em que uma/a docente

ensina a dezenas de estudantes ao mesmo tempo e adota o exame para selecionar quem pode prosseguir e quem deve ser reprovado ou retirado do sistema (Luckesi, 2012). O termo “avaliação da aprendizagem”, cunhado por Tyler (1945), passou a ser muito usado na educação; “mudou-se a denominação, mas a prática continuou sendo a mesma, de provas e exames” (Luckesi, 1999, p.170). Neste artigo, empregamos o termo “avaliação para aprendizagem” visando a explicitar que a finalidade da avaliação é apoiar a aprendizagem; mas sabemos que não basta mudar a terminologia: “a avaliação da aprendizagem é o âmbito da ação pedagógica em que os professores são mais resistentes à mudança” (Luckesi, 1999, p. 171).

O exame não garante a qualidade do processo educacional. A pedagogia do exame legitima a abordagem instrucionista-massiva em que a educação se torna uma preparação para as provas, e a coisa mais importante para a/o estudante se torna obter pontos para passar para o próximo nível em vez de ser a construção-ressignificação de conhecimentos, em vez de ser uma educação como prática de liberdade (Freire, 1967), que objetive oportunizar a/o estudante a conhecer-fazer-ser-conviver (Delors *et al.*, 1998).

A prova não é o melhor instrumento para caracterizar o que foi aprendido. Avaliar requer que o aluno expresse o que foi aprendido, o que pode ser feito por diversos meios: trabalho, projeto, portfólio, conversa, diário de aprendizagem etc. A prova geralmente é empregada numa perspectiva instrucionista de educação em que se examina se as instruções dadas foram assimiladas-apre(e)ndidas. Reconhecemos que o estudo de conteúdos científicos faz parte da educação, mas não podemos reduzir a formação a mera instrução, assimilação e repetição de conteúdos. Se a concepção pedagógica for outra, o apego à prova se esvai. Desapegar requer mudança de crenças, valores e pressupostos teórico-epistemológicos, como também a ampliação do repertório de práticas avaliativas, e tudo isso depende da história de vida e de formação para a docência.

A prova não é o meio mais justo de realizar a avaliação. Quase ninguém gosta nem quer ser avaliada/o por provas, nem as/os estudantes e nem os docentes querem ser avaliadas/os por prova (Pimentel e Carvalho, 2021a). Esse instrumento não dá conta da multiplicidade de possibilidades de expressão, e a prova não é o meio de expressão preferido nem o considerado mais justo pelas/os cursistas.

A prova não é para controlar o aprendizado da/o estudante, mas sim um meio de tentar controlá-la/o. A cultura do exame é constituída pela relação de poder-saber do/a docente sobre a/o discente. Pela prova, o professor exerce o seu poder-saber sobre as/os cursistas, constituído a partir de uma relação de força “entre aquele que sabe e aquele que não sabe” (Foucault, 1995, p. 231). A elaboração de uma prova não é um trabalho meramente técnico da docência; é o exercício de um poder, o poder de aprovar ou reprovar a/o aluno/a. O exercício desse poder não se restringe ao momento em que a prova é aplicada, espalha-se retroativamente cobrindo todo o processo, permeia todo o cotidiano educacional, se faz presente em cada aula, podendo transformar a relação professor/a-aluno/a em uma relação abusiva, tóxica, de ameaças constantes, que pode acabar operacionalizando uma “pedagogia do terror”, ou, nas palavras de Paulo Freire, uma “pedagogia do oprimido” (Freire, 1970).

É fato que nosso sistema educacional formal está estruturado em níveis e requer a atribuição de notas que demonstrem que a/o estudante completou o nível com sucesso e pode prosseguir. Como não é possível evitar as notas, ao menos as/os docentes podem produzi-las criativamente, mobilizando diversos instrumentos de avaliação (princípio 1), valorizando não apenas o conhecimento apre(e)ndido, mas também o engajamento da/o estudante no processo de estudo (princípio 2). Os instrumentos de avaliação podem ser negociados com a própria turma (princípio 3). Quando for preciso atribuir notas às expressões do aprendido, é adequado definir critérios e rubricas de avaliação para tornar mais transparente e compreensível a nota atribuída (princípio 4). A atribuição de notas não precisa ser feita apenas pelo/a professor/a, pode também ser feita por todos da turma (princípio 5) e também pela/o própria/o estudante (princípio 6). Recomendamos que a avaliação seja feita continuamente, em todas as aulas (princípio 7), visando a efetivar uma avaliação formativa (princípio 8). Sempre que possível, é interessante evitar a avaliação por prova (princípio 9), pois assim as/os docentes são impulsionados a inventar-experienciar-investigar o uso de alternativas para efetivar a avaliação para aprendizagem. A avaliação não precisa se restringir às notas nem precisa ser um método único para todos, pode ser personalizada, e deve-se pensar em estratégias de recuperação (princípio 10).

Esses princípios da avaliação online para aprendizagem (Pimentel e Carvalho, 2021a), concebidos no contexto da educação online (Pimentel e Carvalho, 2020) em contraposição ao cibertecnicismo (Pimentel e Carvalho, 2021c), fundamentam nossas práticas avaliativas. Nos questionamos se esses princípios auxiliam outras/os docentes universitárias/os a pensar-projetar a avaliação para aprendizagem em seus próprios cotidianos. Nos interessamos em investigar essa questão especialmente no ensino superior porque a/o docente universitária/o muitas vezes “entra na profissão sem uma reflexão sobre a educação e desconhecendo cientificamente os elementos constitutivos da própria ação docente” (D’Ávila et al., 2018, p. 63-64).

2. Movimentações epistêmico-metodológicas

2.1 Objetivo

Esta pesquisa tem por objetivo investigar o que as/os docentes dizem-sentem-refletem sobre avaliação, considerando especialmente os princípios da avaliação online para aprendizagem (Pimentel e Carvalho, 2021a). Buscamos compreender, a partir das narrativas docentes, o que elas/eles sentem e refletem ao serem avaliados dessa forma e que potencialidades e desafios apontam em relação ao emprego dessa abordagem em seu próprio cotidiano educacional.

2.2 Enfoque epistêmico-metodológico

Pensamos-fazemos a presente pesquisa a partir da “epistemologia das práticas docentes” (Therrien, 2006). Compreendemos que esse enfoque epistêmico-metodológico nos fornece concepções para refletir a formação dos formadores no presente, uma vez que leva em consideração dilemas, inquietações, implicações, saberes, processos formativo-subjetivos emergentes das experiências docentes. Nessa abordagem, “a prática aparece como espaço não somente de construção de sujeitos coletivos, como também de construção de novas compreensões do mundo da vida e de saberes situados” (Therrien, 2006, p. 72). Essa epistemologia visa ao “reconhecimento de um saber oriundo, mobilizado e reconstruído nas práticas docentes”, buscando “compreender e elucidar a produção de saberes no bojo da experiência docente – saberes subjetivos que se objetivam na ação” (D’Ávila e Sonnevile, 2008, p. 34-35).

Nossos movimentos epistêmico-metodológicos também partem do “pesquisar-com a experiência” (Macedo, 2015), compreendendo que a experiência docente é fundamental para investigarmos os processos avaliativos, pois revela saberes construídos pelas/os docentes e como esses saberes são acionados e operacionalizados em cada situação de avaliação. Optamos por pesquisar-com a experiência para compreender as manifestações do pensamento das/os docentes sobre as experiências de avaliação vivenciadas, interrogando aquilo que a experiência é e não aquilo que ela deveria/poderia ser.

2.3 Materiais da pesquisa

Para investigar o que as/os docentes dizem-sentem-refletem sobre a avaliação online para aprendizagem, ofertamos um curso remoto em que foram efetivados os princípios dessa abordagem avaliativa (sumarizados na seção 1) para que todas/os as/os cursistas tivessem uma experiência compartilhada a partir da qual, levando em consideração as experiências pregressas e as próprias práticas avaliativas, teceriam narrativas sobre avaliação, que são os dados desta pesquisa (analisados e discutidos na próxima seção).

Intitulado “Princípios da Educação Online”, o curso foi ofertado para docentes e técnicos de uma universidade pública brasileira e realizado em fevereiro e março de 2022. Solicitamos que a turma não tivesse mais que 20 participantes, contudo, em função do histórico de evasão em cursos semelhantes, a instituição ofertou 27 vagas considerando que ao menos 7 pessoas iriam se evadir (pois a taxa de evasão costuma ser acima de 30%). Inscreveram-se no curso 101 pessoas e a instituição decidiu ofertar duas turmas. As/Os cursistas foram selecionadas/os em função da ordem na fila de inscrição do curso, sendo dada prioridade para as/os docentes. Dessa forma, 54 cursistas foram matriculadas/os no curso, distribuídas/os em duas turmas, sendo 50 docentes e 4 técnicas/os-administrativas/os que exercem atividades de apoio pedagógico, dos quais 34 são mulheres e 20 homens, sendo que as/os docentes matriculadas/os atuam em diferentes áreas de conhecimento (Medicina, Engenharia, Computação,⁵²

Comunicação, Psicologia etc.) e têm diferentes anos de experiência, desde docente recém-ingressada/o até docente prestes a se aposentar.

O curso foi estruturado em 15 aulas, conforme apresentado na Figura 1. Avaliação online é o tema da 12ª aula.

Figura 1
Aulas do curso “Princípios da educação online”



Fonte: Elaboração própria, com ilustrações de Monica Lopes

Figura 2
Metodologia das aulas



Fonte: Elaboração própria, com ilustrações de Monica Lopes

Para avaliar as/os cursistas, foram elaborados múltiplos instrumentos de avaliação (princípio 1 da avaliação online para aprendizagem), apresentados no Quadro 1.

A maioria das aulas foi organizada em três momentos (Figura 2): (1) antes do encontro remoto, as/os cursistas deveriam estudar os conteúdos selecionados sobre a temática da aula; (2) durante o encontro remoto, realizávamos uma apresentação dialogada fazendo uma síntese-revisão do tema da aula, depois realizávamos alguma dinâmica de grupo para levantar informações, elaborar críticas ou

alguma atividade autoral, e por fim realizávamos uma discussão no coletivo com base no que tivesse sido produzido na dinâmica de grupo; (3) após o encontro remoto, ficava “para casa” (atividade assíncrona) a realização de uma atividade autoral que seria discutida no início do encontro seguinte. O curso foi realizado por meio do Google Sala de Aula, que era o ambiente virtual de aprendizagem mais utilizado pelas/os docentes daquela instituição.

Quadro 1

Instrumentos de avaliação do curso



ESTUDO DE
CONTEÚDOS

estudo de conteúdo: antes de cada encontro síncrono, a/o cursista deveria estudar o(s) conteúdo(s) indicado(s) para aquela aula e informar que realizou a atividade pelo ambiente virtual de aprendizagem. Nesse instrumento, a nota de cada cursista é o percentual dos conteúdos que cada um/a declarou ter estudado.



ATIVIDADE
AUTORAL

atividade autoral: após cada encontro síncrono, a/o cursista deveria realizar uma atividade relacionada ao assunto da semana, tal como: participar de um fórum de discussão, elaborar uma primeira versão do plano de aula, apresentar pontos positivos e negativos sobre o princípio estudado naquela semana etc. Nesse instrumento, a nota de cada cursista é o percentual das atividades realizadas ao longo do curso.



PRESEÇA

presença: nesse instrumento, a nota de cada cursista é o percentual das aulas em que se declarou presente. A noção de “estar presente” em uma aula não se restringia a participar do encontro síncrono, pois quem tivesse faltado ao encontro por algum motivo poderia se fazer presente naquela aula assistindo ao registro do encontro gravado em vídeo, estudando os conteúdos e fazendo as atividades propostas naquela aula.



PROJETO

projeto final: cada cursista deveria desenvolver um plano de aula com base nos princípios da educação online e apresentá-lo para a turma nos dois últimos encontros remotos do curso. A nota do projeto final é estabelecida por meio de um processo de avaliação colaborativa.



TESTE

teste: foram realizados dois testes ao longo do curso com questões de múltipla escolha que eram corrigidas automaticamente (pelo Google Formulários) com base em um gabarito.



PROVA

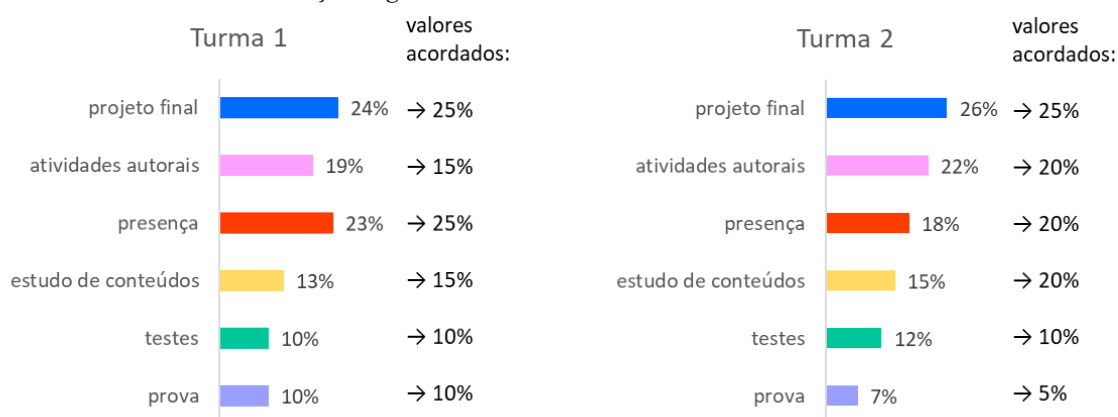
prova: consistia em um questionário a ser respondido assincronamente como última atividade autoral do curso, contendo questões discursivas para as/os cursistas refletirem sobre o próprio cotidiano pedagógico a partir dos conteúdos do curso (os princípios da educação online).

Fonte: Elaboração própria, com ícones de <https://www.flaticon.com>

O estudo de conteúdo, as atividades autorais e a presença visam a valorar o engajamento das/os cursistas no processo de estudo-aprendizagem (princípio 2 da avaliação online para aprendizagem); os demais instrumentos – projeto final, testes e prova – visam a apoiar a avaliação dos conhecimentos e das habilidades aprendidos.

Esses instrumentos foram apresentados e discutidos com a turma, e depois foi solicitado que cada um/a indicasse o peso que cada instrumento deveria ter nota final, podendo inclusive atribuir peso zero para indicar que aquele instrumento deveria ser desconsiderado da avaliação, ou atribuir 100% do peso a um único instrumento, ou qualquer outro valor intermediário.

Na Figura 3, encontra-se o resultado da média dos pesos atribuídos pelas/os cursistas, o que serviu de base para estabelecer um acordo sobre os instrumentos de avaliação em cada turma (princípio 3). É interessante notar que, apesar de testes e provas serem muito utilizados pelas/os professoras/es, na hora de serem avaliadas/os elas/eles optaram por atribuir pouco valor a esse instrumento – resultado que foi problematizado com o coletivo disparando reflexões sobre as práticas de exame e de avaliação.

Figura 3*Pesos dos instrumentos de avaliação negociados com as turmas*

Fonte: Elaboração própria, com base no Mentimeter

Nos instrumentos de avaliação do engajamento, a pontuação foi atribuída de maneira dicotômica, binária, valendo 100 ou 0: se estudou ou não estudou o conteúdo, se fez ou não fez a atividade, se esteve presente ou ausente na aula. O objetivo é acompanhar o engajamento da/o estudante no processo, não é avaliar a (in)compreensão dos conteúdos ou o desenvolvimento de habilidades, por isso optamos por não considerar a qualidade das atividades realizadas, embora fosse dado *feedback* sobre as respostas das/os cursistas no início de cada encontro remoto. Nos instrumentos relacionados aos conteúdos do curso – projeto final, testes e prova –, foram atribuídas notas entre 0 e 100 em função da qualidade da resposta. Os testes com questões de múltipla escolha foram corrigidos automaticamente em função do gabarito, mas as questões discursivas da prova e o projeto final foram avaliados em função de critérios e rubricas de avaliação (princípio 4 da avaliação online para aprendizagem) visando a dar mais transparência às avaliações (Santos e Lima, 2016).

Para avaliar o projeto final – que era um plano de aula projetado em função dos princípios da educação online –, foi empregado o método de avaliação colaborativa (princípio 5). Foram reservados os dois últimos encontros remotos para a apresentação dos projetos desenvolvidos. Após cada apresentação, todos preencheriam um formulário com critérios e rubricas para a avaliação do plano de aula apresentado, e a nota do projeto apresentado seria calculada como a média das notas: de autoavaliação, da avaliação do professor e da média das notas atribuídas pelas/os colegas de turma.

Avaliar o próprio projeto final é um meio de efetivar a autoavaliação (princípio 6), mas compreendemos que a autoavaliação também é realizada de maneira implícita durante as conversas nos encontros remotos, pois possibilitam a exposição e troca de conhecimentos, o que instiga a/o cursista a avaliar as próprias competências em comparação com as das/os colegas. Nos instrumentos de avaliação do engajamento, a responsabilidade da avaliação foi compartilhada com as/os cursistas, que informavam se fez ou não a atividade, o que requer ética e compromisso das/os cursistas com a própria avaliação.

Os múltiplos instrumentos de avaliação foram mobilizados para efetivar uma avaliação contínua (princípio 7), que também é efetivada no cotidiano do curso por meio das situações de aprendizagem projetadas para as/os cursistas se expressarem e assim poderem receber algum *feedback* do professor e das/os colegas de turma: conversas em aula, troca de mensagens, atividades, apresentações, discussões e silêncios, demonstrações de interesse ou de apatia.

O desenho da avaliação das/os cursistas, aqui apresentado, objetivou efetivar uma avaliação formativa (princípio 8), que busca investigar o processo de aprendizagem enquanto ele ocorre. A avaliação não ficou restrita a testes e provas (princípio 9).

Todas/os as/os cursistas que não abandonaram o curso conseguiram obter nota suficiente para serem aprovadas/os. Não houve um caso de reprovação por nota, pois em geral o processo de avaliação formativa apoia a/o cursista a chegar ao final do curso com sucesso; mas não evita o abandono – dessas turmas, foram aprovadas/os 33 cursistas (61%), enquanto 21 cursistas (39%) se evadiram. Teve um único caso que precisou ser discutido, pois a cursista não abandonou o curso

55

(esteve presente na maioria das aulas), mas não entregou o projeto final e não fez algumas atividades avaliativas, o que comprometeu a sua nota no curso.

Contudo, considerando o histórico da cursista, suas participações nas aulas e as competências demonstradas nas atividades que conseguiu realizar, consideramos que ela teve aproveitamento suficiente para ser aprovada, pois entendemos que a avaliação é um processo complexo e não precisa estar baseado somente no aspecto quantitativo relacionado às notas (princípio 10).

2.4 Procedimentos

A realização do curso possibilitou que todas/os as/os participantes desta pesquisa tivessem a experiência de serem avaliadas/os de acordo com os princípios de avaliação online para aprendizagem. Essa experiência compartilhada, sentida “com todos os sentidos” (Alves, 2001), serviu de exemplo para as discussões e reflexões sobre avaliação e garantiu que as declarações das/os cursistas estivessem fundamentadas na experiência e não apenas em conhecimentos teóricos ou em suposições.

As declarações das/os cursistas foram produzidas ao final do curso por meio do instrumento “prova”, que continha duas questões discursivas: uma para as/os cursistas refletirem sobre as próprias concepções e práticas didático-pedagógicas a partir dos princípios da educação online, e outra para refletir e avaliar o curso realizado. As respostas para a primeira questão constituíram o *corpus* de análise desta pesquisa.

Foram obtidas 31 respostas. Um cursista não autorizou a utilização de suas respostas como dado para esta pesquisa, por isso sua resposta foi removida do *corpus* de análise; as/os demais cursistas autorizaram que se utilizem suas respostas como dados desta pesquisa, sendo acordado que elas/eles não seriam identificadas/os. No total, o *corpus* aqui analisado contém 15.633 palavras e 100.289 caracteres (considerando também os espaços).

Do *corpus* de análise, extraímos as narrativas relacionadas à avaliação, que foram analisadas-interpretadas em busca de noções subsunçoras, que “são as categorias analíticas, frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria” (Santos, 2005, p. 124). As noções emergem à medida que o pesquisador faz a análise dos dados, revelando significados, relações, recorrências e contradições. É o resultado de um esforço de análise decorrente das múltiplas referências que constituem o pesquisador, das suas competências teóricas e interpretativas, e da apreensão fina da realidade do cotidiano pesquisado.

Atribuir sentido ao que pesquisamos requer de nós, pesquisadoras/es, tomadas de posições ético-estético-políticas, o que nos exige cuidado com tudo aquilo que nomeamos, classificamos, selecionamos, organizamos, produzimos e significamos no ato de pesquisar. Assumimos que não há atribuição neutra de sentido e que essa atribuição não está desvinculada da nossa vida.

A atribuição de sentido está presente em todas as esferas do nosso viver, conviver e pesquisar em/na rede; está no nosso corpo, viva e pulsante, registrada e marcada nos nossos desejos e memórias. Entendemos que, quando damos sentidos ao que pesquisamos, não estamos livres das relações de saber-poder-afeto que construímos com as/os sujeitas/os da pesquisa. Quando estamos imersos no cotidiano em que pesquisamos e nos dispomos a conhecer uma determinada realidade, mobilizamos múltiplas redes para produzir determinados entendimentos sobre ela. São redes de conhecimentos, práticas, experiências, afetos, sentimentos. São redes que nos mobilizam a ressignificar a nossa própria existência, as relações sociais, as coisas, a natureza, ampliando assim o nosso entendimento de mundo e no mundo.

As noções-sentidos a que chegamos nesta pesquisa encontram-se apresentadas na próxima seção.

3. Análises dos resultados

Após vivenciarem e discutirem os princípios da avaliação online para aprendizagem ao longo do curso, e considerando o conhecimento teórico e prático bem como as experiências pregressas, as/os cursistas disseram o que sentem e refletem sobre avaliação em relação ao próprio cotidiano pedagógico. As narrativas das/os cursistas foram analisadas e emergiram as três noções apresentadas a seguir.

3.1 Vivenciar um processo de avaliação formativa potencializa mudar a prática avaliativa: “virou ‘uma chave’ em minha mente”

Ao analisarmos os relatos, notamos que, depois de experienciar a avaliação efetivada no curso, muitas/os cursistas disseram que pretendem modificar suas práticas avaliativas:

Avaliação formativa e colaborativa também foi novidade para mim, pois acredito que fomos acostumados a ser avaliados somente por provas, e a possibilidade de a avaliação ser formada por diversas atividades ao longo do curso com diferentes pesos e de forma colaborativa virou “uma chave” em minha mente.

Meus conceitos mudaram completamente [...] Tenho de avaliar os alunos ao longo de todas as atividades dentro de um processo evolutivo, segundo o avanço da matéria, tenho de melhorar aspectos de autoavaliação e avaliação de colegas de turma também.

Na disciplina em que leciono com meus pares, usamos atualmente exames [...] O curso fez-me ver como sou um professor bancário de carteirinha, mas é uma coisa que pretendo mudar dentro dos meus limites, lógico.

De modo geral, minhas práticas didático-pedagógicas antes de fazer o curso eram: [...] avaliações pontuais variando o formato de atividades teóricas e práticas. [...] Eu só realizava avaliação somativa, com provas bimestrais e atividades pontuais valendo pontos. Com base nesse princípio (avaliação para aprendizagem), pretendo elaborar atividades de acompanhamento de aprendizado dos alunos sem valer pontos e realizar atividades em grupo.

Esses relatos apontam para o reconhecimento da importância da avaliação processual, formativa, realizada por múltiplos instrumentos e envolvendo as/os estudantes. A cultura do exame por meio de testes e provas precisa ser modificada, pois geralmente reduz a educação a mera memorização de informações, o que, para Macedo, nem pode ser chamado de “formação”:

A formação ou é experiencial ou então não é formação. [...] É uma impossibilidade pensá-la e alcançá-la por indicadores extensivos, dimensões aferidas e standardizações. Ou é criação sociotécnica, ética, estética, política, cultural, experiencial e acidental, ou, então, não é formação. (Macedo, 2021)

Compreendemos que mudanças na prática avaliativa requerem um movimento de prática-teoria-prática (Alves, 2001), por isso a experiência vivenciada no curso conjugada com estudos e discussões no coletivo contribuem para que a/o docente desconstrua algumas crenças e construa outros valores que levam a efetivar práticas avaliativas diferentes.

3.2 Avaliação colaborativa e autoavaliação são potentes, mas requerem superar desafios: “o próprio aluno se avalia e avalia seus pares, o docente não é o único com essa função”

A partir das análises dos relatos compartilhados pelas/os cursistas, compreendemos que a avaliação colaborativa e a autoavaliação ainda são pouco efetivadas e que, após a experiência vivenciada, as/os cursistas relataram uma certa abertura para colocar em prática esses métodos de avaliação:

A nota era unicamente atribuída por mim. Agora, refletindo sobre os princípios da educação online, percebo que deveria incluir os alunos no processo de avaliação, e a partir dessa reflexão vou incluir uma avaliação colaborativa nas disciplinas.

Da avaliação, utilizava apenas seu formato de heteroavaliação [feita pelo professor]. Confesso que não conseguia entender muito bem como operacionalizar a avaliação por partes nos meus cursos, até porque as pessoas que indicavam essa possibilidade no geral

me pareciam querer ter menos trabalho com seus cursos. Porém vou experimentar que ao menos um ponto da nota total seja dedicado a essa forma, dividido entre uma parte da avaliação produzida pela pessoa [autoavaliação] e outra parte da avaliação a que lhe foi atribuída [resultado da avaliação colaborativa].

O reconhecimento da potência da avaliação colaborativa e da autoavaliação não impede o reconhecimento também de problemas na aplicação desses métodos:

Eu já usei avaliação colaborativa algumas vezes e senti uma certa resistência dos alunos. Em alguns casos, as notas refletiram bem as notas do professor; em outros casos, percebi a operacionalização de notas combinadas.

Esse depoimento nos ajuda a refletir que a atribuição de notas de forma colaborativa e a autoatribuição apresentam desafios a serem enfrentados no processo avaliativo, pois requerem modificações na relação de poder-saber entre docente e estudantes. Se nem sempre as/os docentes estão dispostas/os a modificar a relação de poder-saber, reconhecemos também que nem sempre as/os estudantes estão preparadas/os para a corresponsabilidade de atribuir notas. Sem uma discussão sobre a ética da avaliação e sem uma prática refletida, podem ocorrer situações indesejáveis, como a/o estudante atribuir para si a nota máxima independentemente do processo e do resultado da aprendizagem, ou as/os estudantes fazerem conchavo para se atribuírem notas altas independentemente da qualidade da resposta dada para a atividade. Por conta desses problemas, é fundamental a mediação docente, fazer intervenções e promover discussões sobre as questões éticas do ato de avaliar a si e aos demais colegas, e criar muitas oportunidades para as/os estudantes praticarem o ato de avaliar.

3.3 Avaliar formativamente não depende apenas da/o docente: “infelizmente as regras de faculdade nos obrigam a dar nota através de uma prova”

Uma terceira noção que emergiu em nossas análises é que não basta a/o docente querer realizar uma avaliação formativa, porque há outros fatores condicionantes:

A avaliação somativa era algo muito exigido na última instituição em que dei aula por conta de classificação e processos judiciais. Eles tentavam inserir práticas ativas, mas no momento da avaliação criavam regras para notas dos docentes. Um docente não poder dar 10 para todos os alunos. Ele teria de justificar e isso seria avaliado se poderia ou não ser aplicado. Em caso de não poder ser aplicado, o docente teria de fazer uma nova prova. O que acontecia é que muitos faziam o mesmo justamente para não caírem nesta condição. Se a instituição me permite realizar uma avaliação formativa, conseguirei aplicar os conhecimentos adquiridos no curso de forma efetiva. Nesse sentido, irei avaliar as atividades colaborativas, autorais e inserir o aluno no processo de avaliação.

Infelizmente as regras de faculdade nos obriga a dar nota através de uma prova que muitas vezes não reflete o verdadeiro aproveitamento do aluno em uma matéria ou em um curso.

Aplicação desse conceito [da avaliação formativa e colaborativa] depende de um fator fundamental: quantidade de alunos na sala de aula. Para turmas menores, apesar de aumentar o trabalho do professor, a avaliação formativa é muito importante.

Esses relatos alertam para alguns problemas. Um deles está relacionado à limitação das práticas de liberdade docente em relação à avaliação, pois algumas instituições induzem ou obrigam a realização de provas, sem considerar nem respeitar as opções didático-pedagógicas da/o docente, o que fere a liberdade de cátedra, a liberdade de ensino, um dos princípios assegurados pela Constituição federal brasileira e pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (Brasil, 1996).

Um outro problema denunciado se refere à quantidade de estudantes na disciplina. Avaliação formativa dá muito trabalho, pois requer o levantamento de muitas informações para o acompanhamento do processo de aprendizagem, e em turmas com várias dezenas de estudantes a/o⁵⁸

docente não consegue acompanhar nem intervir adequadamente no processo de aprendizagem. Impossibilitar uma avaliação formativa é apenas um dos vários problemas de uma educação massificada, sem interatividade, sem ressignificação e negociação de sentidos, que perpetua a abordagem (ciber)tecnicista (Pimentel e Carvalho, 2021) voltada à memorização de conteúdo alienado da vida cotidiana das/os estudantes.

4. Conclusão

Na pesquisa apresentada neste artigo, mobilizamos a epistemologia das práticas e o método de pesquisar-com a experiência (Macedo, 2015). Ofertamos um curso remoto de formação continuada para as/os docentes e técnicas/os-administrativas/os de uma universidade pública visando a conhecer vivências, dilemas, inquietações e reflexões sobre as práticas avaliativas, o que nos possibilitou investigar o que dizem-sentem-refletem sobre a avaliação para aprendizagem no contexto do ensino superior, que era o objetivo desta pesquisa.

A partir da análise das narrativas dos cursistas sobre a avaliação e exame, pudemos compreender que a cultura do teste ainda se faz muito presente nas práticas avaliativas universitárias, e que modificar essa cultura não depende apenas da ação individual de cada docente, pois há condições materiais que podem dificultar e até impedir a sua aplicação. Contudo, também compreendemos que experiências formativas, que mobilizam a prática e a teoria da avaliação para aprendizagem, têm potencial para transformar valores e concepções sobre avaliação, e essa mudança é fundamental para potencializar a efetivação da avaliação formativa nos contextos em que docentes ainda têm liberdade de ensino e condições de realizá-la.

Compreendemos que a experiência vivenciada e refletida no curso ampliou o repertório das práticas avaliativas, principalmente em relação a princípios ainda pouco praticados no ensino superior, como, por exemplo, avaliação do engajamento no processo de estudo, negociação dos instrumentos de avaliação com as/os estudantes, avaliação colaborativa, autoavaliação, entre outros princípios que passaram a ser considerados pelas/os cursistas como possibilidades em seu cotidiano didático-pedagógico.

A disposição e a abertura para investir em novas práticas avaliativas, expressadas em algumas narrativas docentes, nos levam a reconhecer um desejo de mudança, mas não fizemos o acompanhamento dessas/es docentes após o curso para investigar se as práticas avaliativas realmente mudaram, sendo essa uma oportunidade de pesquisa futura: que movimentos realizaram, que novos dilemas emergiram, o que dizem-sentem-pensam essas/es docentes que já praticam tais princípios?

O atual cenário sociotécnico, estruturado pelas tecnologias digitais em rede, tem possibilitado emergir novas práticas de ensinar-aprender, de se relacionar com o conhecimento, outras formas de exercer o saber-poder, de avaliar e ser avaliado. O sistema educacional superior passa por reconfigurações; se por um lado há investimentos para a automação da arte de ensinar sem professores, em que se automatiza inclusive a correção dos exames, por outro lado há movimentos, como os que realizamos por meio da presente pesquisa, em que se busca usar as tecnologias digitais para apoiar e ampliar as possibilidades de avaliação efetivando práticas que promovam mais engajamento das/os estudantes, negociação, colaboração e corresponsabilização. Esperamos, com a presente pesquisa, contribuir para o desenvolvimento de um novo paradigma de avaliação.

Referências

- Alves, N. (2001). Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas, em Oliveira, I. B. & Alves, N. (Eds.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 13-38.
- Amante, L. (2017). Cultura da avaliação e contextos digitais de aprendizagem: o modelo PrACT. *Revista Docência e Cibercultura*, 1(1), 135-150. <https://doi.org/10.12957/redoc.2017.30912>.
- Brasil. (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9.394/1996. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.
- D'Ávila, C. M. & Sonnevile, J. (2008). Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial, em D'Ávila, C. M., & Veiga, I. P. (Eds.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 23-42.

- D'Ávila, C.; Madeira, A. V. & Guerra, D. (2018). Ateliê didático: diário online e pesquisa-formação com docentes universitários. *Revista Diálogo Educacional*, 18(56), 61-83.
- Delors, J. et al. (1998) *Educação: um tesouro a descobrir*; relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez.
- Foucault, M. (1995) Como se exerce o poder? em Dreyfus, H. L., & Foucault, R. P. M. (Eds.). *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. São Paulo: Forense Universitária, 231-278.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Libâneo, J. C. (1999). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (1999) *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* (9ª ed). São Paulo: Cortez.
- Macedo, R. S. (2015). *Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais*. Curitiba: CRV.
- Macedo, R. S. (2021) Formação de professores e políticas de sentido experienciais e acontecimentos: entre experiências, acontecimentos, panaceias, reificações, obsessão pela forma única e possibilidades formacionais autorizantes, em formação de professores, educação online e democratização do acesso às redes. (Live, 4:57-25:14) <https://youtu.be/UD0KrPkHBiY>.
- Pimentel, M. & Carvalho, F. (2020). Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! *SBC Horizontes*. <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>
- Pimentel, M. & Carvalho, F. (2021a). Princípios da avaliação para aprendizagem na educação online. *SBC Horizontes*. <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2021/09/avaliacao-online>
- Pimentel, M. & Carvalho, F. (2021b). Cinco equívocos sobre avaliação da aprendizagem. *SBC Horizontes*. <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2021/08/equivocos-sobre-avaliacao>
- Pimentel, M. & Carvalho, F. (2021c). Instrução (re)programada, máquinas (digitais em rede) de ensinar e a pedagogia (ciber)tecnicista. *SBC Horizontes*. <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2021/07/maquinas-de-ensinar>
- Santos, E. O. D. (2005). Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. (Tese de doutorado). UFBA, Bahia.
- Santos, E. & Lima, G. A. (2016). Avaliação da aprendizagem em educação online: cocriação de fundamentos, práticas e dispositivos, em Amante, L. & Oliveira, I. (Eds.). *Avaliação das aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas*. Lisboa: Universidade Aberta, 75-98.
- Therrien, J. (2006). Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Revista Educativa*, 9(1), 67-81.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Financiamento

Felipe Carvalho recebe Bolsa Auxílio Pesquisa – Stricto, UNESA.

Agradecimentos

Agradecemos à universidade pública pela parceria na oferta do curso “Princípios da Educação Online”, que nos possibilitou criar uma ambiência formacional que resultou em muitos aprendizados, alguns dos quais buscamos sistematizar neste artigo.

Agradecemos as/os cursistas que pensaram conosco a educação online, e em especial a avaliação para aprendizagem, e todas/os que autorizaram utilizar seus textos como dados desta pesquisa, tornando possível documentar os conhecimentos que produzimos coletivamente sobre a formação continuada de professores universitários.

Agradecemos a Alvanisio Damasceno pela cuidadosa revisão profissional deste texto.

Conflito de interesses

Declaramos que não há conflito de interesses pessoais, institucionais ou financeiros.

Contribuição de autores

Os dois autores trabalharam equitativamente em todas as etapas do desenvolvimento deste artigo.



© 2022 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons