

Avaliação da aprendizagem na educação superior: cooperação e inovação

SOLIDIA ELIZABETH SANTOS^I

MARCIA MARIA FERNANDES DE OLIVEIRA^{II}

SONIA CARANHATO RODRIGUES^{III}

SIDERLY DO CARMO DAHLE DE ALMEIDA^{IV}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v14i44.3766>

Resumo

O presente artigo teve como objetivo discutir sobre os modelos de avaliação de aprendizagem adotados pelos professores e seus impactos no aprendizado dos alunos. As reflexões foram extraídas de relatos dos alunos sobre a experiência vivida na disciplina de macroeconomia em uma Instituição de Ensino Superior – IES localizada em Curitiba, Paraná, no primeiro semestre de 2021, em um curso da área de Ciência Social aplicada. O modelo de avaliação adotado na disciplina foi a elaboração de um *e-book*, ancorado na perspectiva de Vygotsky (1987), que defende o princípio da interação e da cooperação na construção do aprendizado. Teve como alicerce a análise quantitativa de conteúdo de Bardin (2016). Os resultados chamaram atenção para a aprendizagem colaborativa, a construção do conhecimento de forma contínua, a utilização de metodologias ativas, a flexibilidade, dentre outros.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Metodologias ativas; *E-book*; Cooperação; Inovação.

Submetido em: 11/12/2021

Aprovado em: 26/09/2022

^I FAE Centro Universitário, Curitiba (PR), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-1572-1612>; e-mail: solidiasantos@gmail.com.

^{II} Centro Universitário Internacional (UNINTER), Curitiba (PR), Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-9755-0612>; e-mail: marfermandesoliveira@gmail.com.

^{III} Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Palmas (TO), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-8820-0538>; e-mail: marcia.o@uninter.com

^{IV} Centro Universitário Internacional (UNINTER), Curitiba (PR), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-2190-7213>; e-mail: marfermandesoliveira@gmail.com

Assessment of learning in higher education: cooperation and innovation

Abstract

This article aims to discuss the learning assessment models adopted by teachers and their impacts on student learning. The findings were extracted from students' reports on the experience lived in the discipline of macroeconomics at a Higher Education Institution - IES located in Curitiba, Paraná, in the first semester of 2021, in a course in the area of Applied Social Science. The evaluation model adopted in the discipline was the elaboration of an e-book, anchored in the perspective of Vygotsky (1987), who defends the principle of interaction and cooperation in the construction of learning. It was based on the content quantitative analysis of Bardin (2016). The results drew attention to collaborative learning, the continuous construction of knowledge, use of active methodologies and flexibility, among others.

Keywords: Learning assessment; Active methodologies; E-book; Cooperation; Innovation.

Evaluación del aprendizaje en la educación superior: cooperación e innovación

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir los modelos de evaluación del aprendizaje adoptados por los profesores y sus impactos en el aprendizaje de los estudiantes. Los hallazgos fueron extraídos de los informes de los estudiantes sobre la experiencia vivida en la disciplina de macroeconomía en una Institución de Educación Superior - IES ubicada en Curitiba, Paraná, en el primer semestre de 2021, en un curso en el área de Ciencias Sociales Aplicadas. El modelo de evaluación adoptado en la disciplina fue la elaboración de un libro electrónico, anclado en la perspectiva de Vygotsky (1987), quien defiende el principio de interacción y cooperación en la construcción del aprendizaje. Se basó en el análisis de contenido de Bardin (2016). Los resultados llamaron la atención sobre el aprendizaje colaborativo, la construcción continua de conocimientos, el uso de metodologías activas y la flexibilidad, entre otros.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje; Metodologías activas; E-book; Cooperación; Innovación.

Introdução

As discussões sobre a avaliação da aprendizagem tornaram-se recorrentes e ganharam evidência na educação contemporânea. Os modelos prescritivos, com respostas prontas, passaram a ser questionados por alunos e professores.

Freire (1996) considera que os sistemas de avaliação pedagógica vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca aos professores e alunos não é ficar contra a avaliação, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. Portanto, a sociedade deve buscar a compreensão e a prática da avaliação enquanto instrumento para o desenvolvimento de sujeitos críticos a serviço da libertação e não da domesticação.

Segundo Dias Sobrinho (2005), o modelo tradicional de avaliação valoriza o pensamento lógico, formal, analítico de caráter mecanicista, por meio de modelos de medição, quantificação do ensino através de verificação de resultados e rendimentos, elaboração de escalas classificatória e hierarquizada. Trata-se de um modelo que assume um formato objetivista que produz uma homogeneização das quantidades, para possibilitar as comparações e as hierarquizações. Nesse caso, os instrumentos acabam se confundindo com o objetivo e a finalidade da avaliação.

Atualmente novas concepções são abordadas a partir de reflexões sobre os caminhos a serem seguidos para a construção do processo de ensino - aprendizagem no contexto escolar.

Vasconcellos (2008) considera que hoje a educação tem como meta a construção da autonomia e da solidariedade, logo, ela é uma referência do próprio aluno no sentido de superação das dificuldades de aprendizagem. Considerando as transformações sociais, culturais e políticas que ocorrem de forma contínua na sociedade, Berbel (2011) relata que a avaliação deve estar comprometida com as questões do entorno em que os alunos vivem. Cunha (1999) por sua vez destaca que ela deve levar o aprendiz à interpretação e ressignificação da aprendizagem. De Sordi (2012) discute a complexidade das avaliações nas perspectivas de alunos e professores e propõe a necessidade de criação de um espaço de apoio ao ensino e à aprendizagem.

Todavia, independentemente do ponto de vista, a avaliação foi e continua sendo uma importante ferramenta na orientação da aprendizagem dos alunos, assim como auxilia o professor no exercício da sua profissão.

Na educação superior, ainda existem poucos estudos que abordam as estratégias de avaliação e os métodos de construção do conhecimento dos alunos, entretanto, sabe-se que práticas convencionais ainda são amplamente adotadas por professores e instituições de ensino. Nesse sentido, Masetto (2020) e Morán (2015) destacam a importância do uso da tecnologia e metodologias ativas nos espaços e nas práticas pedagógicas.

A educação não pode deixar de atender as urgências do mundo atual e até mesmo antecipar o futuro e intervir na sua construção, fortalecido pelos conhecimentos e pelos valores. Ao mesmo tempo há de preservar a cultura humana historicamente acumulada renovando permanentemente a compreensão sobre ela. É instada a desenvolver os fundamentos da ciência, das artes e da cultura em geral ao mesmo tempo que lhe cabe implementar as tecnologias em acelerada velocidade e responder às demandas específicas da vida pós-moderna. (DIAS SOBRINHO, 2001, p. 1).

Considerando a realidade dos alunos, as limitações e a complexidade acerca do ambiente no qual eles estão inseridos, o cenário aponta para a necessidade de um olhar para novos rumos e novas possibilidades, exigindo flexibilidade e adaptação a novos modelos avaliativos, por esse motivo, Villas Boas (2000) propõe um olhar crítico sobre o tema e novos estudos que forneçam elementos relacionados ao perfil do aluno, seus objetivos pessoais e profissionais e a formação do professor em relação às suas práticas e formas de avaliação.

Normalmente, as instituições de ensino adotam um sistema avaliativo, tradicional e têm definido no calendário escolar a semana de provas. Durante esse período, os alunos passam muito tempo estudando e/ou decorando os conteúdos, fórmulas, e modelos pré-definidos, vivem momentos de tensão, nervosismo, medo, insegurança. Algumas vezes o estresse acaba bloqueando a mente, e embora saibam o conteúdo não conseguem expressá-lo na prova. Luckesi (2011) defende que ela não deve acontecer somente em alguns momentos do período letivo, mais sim, de forma processual e contínua, permitindo diagnosticar os avanços e as dificuldades no cotidiano da prática pedagógica.

No caso dos professores, para a grande maioria a prova ainda é a ferramenta mais frequentemente utilizada para atestar se os alunos conseguem atingir o resultado esperado e, de forma classificatória ser aprovado ou reprovado. A preocupação ainda é elaborar avaliações com questões que impeçam que os alunos colem e depois, por meio da nota, possam medir o conhecimento.

Essa realidade já não se mostra mais efetiva na educação superior. Normalmente, essa é a fase da vida em que os estudantes entram na idade adulta e começam a trabalhar. Por vezes, eles não têm tempo para estudar e aprofundar os conteúdos acadêmicos, levando-os à reprovação. Gaeta e Masetto (2013, p. 90) consideram que:

[...] os alunos se desanimam, sentem-se desencorajados a prosseguir pelas dificuldades que encontram. Nem sempre dispõem de tempo para estudar, precisam trabalhar durante o dia e só têm a noite e fins de semana para “por a matéria em dia”; encontram dificuldades para compreender e assimilar as informações; nem sempre percebem com clareza para que serve o que estão estudando.

Os sucessivos fracassos no andamento dos estudos e as avaliações malsucedidas podem levar à evasão escolar, o que acaba comprometendo o futuro pessoal e profissional desses estudantes.

Mas, o que faz os professores compreenderem se a sua forma de ensinar está sendo ou não absorvida e se realmente estão ajudando os alunos a se desenvolverem? Qual seria a forma de avaliação adequada? Quais princípios devem nortear sua prática pedagógica e seu processo de avaliar a aprendizagem?

Diante de tantos questionamentos, o presente artigo partiu da seguinte premissa: É possível avaliar a produção de conhecimento dos alunos da educação superior, por meio de ferramentas diferentes das configuradas no modelo formal de avaliação?

Para responder à questão, foram utilizados os relatos dos alunos sobre a experiência vivida na disciplina de macroeconomia em uma Instituição de Ensino Superior localizada em Curitiba, no estado do Paraná, no primeiro semestre de 2021, em um curso da área de ciência social aplicada, subárea de administração. Diferentemente dos modelos convencionais de provas com datas pré-estabelecidas e de caráter classificatório, a avaliação da disciplina foi inspirada nas perspectivas de Vygotsky (1987) utilizando-se do modelo de colaboração e cooperação na construção do aprendizado.

Nas aulas com periodicidade semanal discutiam-se criticamente os temas relacionados com o conteúdo da disciplina buscando-se produzir sentido, aplicabilidade e estabelecer conexões com o cotidiano e a realidade dos alunos com idade entre 18 a 23 anos. Por meio de um processo avaliativo contínuo e crítico,

a compreensão do tema pelos estudantes foi sintetizada em formato de e-book ou livro eletrônico.

No final do período letivo, além da apresentação do material produzido, os alunos espontaneamente relataram suas experiências acerca da construção do conhecimento. Os resultados serviram de inspiração para a elaboração deste artigo. Espera-se com isso, encorajar outros professores a mudarem suas formas de trabalho e tornar a experiência acadêmica dos alunos mais atrativa, ajudando-os a superar os obstáculos e motivando-os a aprender de forma contínua e não apenas em avaliações pontuais durante o período letivo.

A avaliação da aprendizagem na educação superior

Desde os tempos remotos, o aprendizado dos alunos é medido por meio de um modelo avaliativo pré-concebido. A tradição que predomina ao longo do tempo são provas com data definida no calendário escolar. Essa prática pode ser verificada desde a educação básica até a superior, porém, avaliar conhecimento em qualquer nível de ensino, vai muito além das provas. Trata-se de um processo que pode, em diferentes momentos, assumir diferentes funções.

Nesse sentido, assume-se o pensamento de Freire (1996) que considera que avaliar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Avaliar pressupõe de alguma forma, revelar concepções. E a partir de concepções consensuadas elegem-se os referentes de qualidade que ancoram o processo de tomada de decisões. Isso revela a natureza política da avaliação. Ao passamos a enxergar a avaliação sob esta perspectiva, fica mais fácil entender as razões objetivas e subjetivas que subjazem a discussão sobre os referenciais de qualidade do ensino de graduação. (DE SORDI, 2012, p. 6).

Na educação escolarizada a avaliação é parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem. "Avaliar implica em ler o mundo, interpretar e produzir sentidos" (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 22). E para que haja efetividade nesse processo, "é necessário o comprometimento e a motivação para o aluno aprender" (GAETA; MASETTO, 2013, p. 92).

Por isso é importante que o professor compreenda a diferença entre a prática de avaliar e não somente a de examinar o conhecimento dos alunos. Existem diferenças fundamentais entre elas. Luckesi (2002, p. 84) descreve que:

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação.

Mesmo com essa compreensão, sabe-se que o ato de avaliar não é uma tarefa fácil. A avaliação é caracterizada como a forma pela qual se entende o conhecimento. Sob essa perspectiva, Cunha (1999) considera que na modernidade o conhecimento é visto muito mais como um produto do que como um processo. Sendo o ensino um produto, avaliá-lo é muito difícil. Isso porque o conhecimento não se resume somente no conteúdo absorvido ou decorado, mas agrega também os saberes sociais que constituem a formação integral do indivíduo o que muda o sentido da avaliação. “Devemos nos comprometer com a formação de sujeitos sociais levando-os a se apropriar de competências plurais”. (DE SORDI, 2012, p. 2).

Deve construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação, condições de produção das atividades educativas, sentidos e impactos na formação dos cidadãos e na construção da sociedade democrática. Então, não pode restringir-se a meros instrumentos estáticos, a só explicações do passado, nem há de ser simples controle e medida do já-feito. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 194).

Seguindo esse pensamento, Tardif (2014) relata que em outras atividades humanas é possível avaliar e formular um juízo a respeito do objeto de trabalho e de seu resultado. Porém, por estar relacionado com os atributos humanos e sociais, o resultado do ensino é de grande intangibilidade, logo, dificilmente é mensurável e avaliável.

A avaliação deve despertar a motivação para a aprendizagem. Both (2012) considera que o processo avaliativo deve ocorrer assumindo os aspectos somativo e formativo. O aspecto formativo é processual e encontra-se presente ao longo da vida acadêmica, já o aspecto somativo representa o desempenho do estudante de forma pontual, na qual os resultados são demonstrados numericamente.

Na educação superior, tornar efetivo um processo avaliativo contínuo, crítico e coerente não é uma tarefa fácil, por isso a avaliação ainda se mostra um campo

muito complexo. Dias Sobrinho (2005) relata que não há muitos entendimentos sobre o que deve ser a educação superior, suas funções, suas formas, seus objetivos e filosofias e nem tampouco sobre como avaliar. Para Cunha (1999, p. 8) o desafio é “fazer com que suas práticas se renovem a fim de poder dar conta das novas perspectivas epistemológicas onde as habilidades de intervenção no conhecimento sejam mais valorizadas do que a capacidade de armazená-lo”.

Além dos dilemas já mencionados, Perrenoud (1978) acrescenta ainda que indivíduos de uma mesma geração não têm a mesma formação escolar. Portanto, observa-se uma forte associação entre formação e origem social. O problema da formação desigual gera rendimento desigual e conseqüentemente favorece os indivíduos com melhor formação. A questão da desigualdade está ancorada no pensamento de Bourdieu e Passeron (1970), que entende que a forma como a escola é concebida, com avaliações classificatórias gera processos de hierarquização e segregação. Isso reproduz a cultura dominante e potencializa as desigualdades sociais.

A sala de aula além de ser um ambiente educativo é um ambiente de socialização. As dimensões social e cultural exercem grande influência sobre a dimensão educacional. Na visão de Russel e Airasian (2014) as salas de aula envolvem pessoas interagindo com pessoas, pessoas ensinando pessoas além de regras, ordem, comunicação e objetivos comuns.

A avaliação educativa deve ser uma produção de sentidos sobre o cumprimento, pelos sistemas e pelas instituições, das finalidades de formação de cidadãos, aprofundamento dos valores democráticos da vida social, e elevação material e espiritual da sociedade. Avaliação é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos. Deve articular em um processo global e compreensivo os diversos aspectos constitutivos da educação, como os sentidos e valores da cognição, da autonomia moral, da vida social e pública e do conhecimento, que desenvolve a sociedade e eleva o espírito humano. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 193).

Na educação superior, Machado, Fernandes, Pereira, Souza, Rufino e Oliveira (2021) consideram que a avaliação é permeada por desafios que passam também pelas questões pedagógicas, pela postura docente e estendem-se até as questões mais amplas, tais como o Projeto Político Pedagógico da instituição. Esse ponto de vista também é defendido por Luckesi (1998) que considera que a avaliação só

adquire seu sentido quando articulada a um projeto pedagógico e com o projeto de ensino.

Diante das considerações já apontados, Gaeta e Masetto (2013, p. 94), defendem que existe “um modo diferente de avaliar, com a característica de se entender e trabalhar a avaliação como um processo de apoio, de incentivo e de motivação ao aluno para o desenvolvimento de sua aprendizagem”. A complexidade não é sinônimo de complicação.

Trabalhar com a complexidade não significa que os instrumentos e procedimentos de avaliação devam ser complicados, não simples. Simplicidade e clareza são alguns dos procedimentos virtuosos da ciência, mas isso não significa que, ao fazer ciência, com o intuito de descomplicar, se deva a cada vez reduzir a realidade complexa a um só de seus elementos. Simplicidade e complexidade, em termos de epistemologia, não precisam ser termos antagônicos. Os procedimentos podem ser simples, sem destruir a complexidade, sem produzir os reducionismos que desconsideram as redes de significados dos fenômenos humanos. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 16).

Os estudantes da educação superior normalmente são jovens e adultos, por isso, segundo Pedrochi Junior, Carvalho, Silva e Costa (2021), a forma de avaliar deve apresentar características dessa faixa etária, especialmente, ao se considerar a importância para a sociedade contemporânea da aprendizagem ao longo de toda a vida. O caminho avaliativo deve ser trilhado pelos estudantes, vivenciando a avaliação como parte do aprendizado e pelos professores entendendo a avaliação como uma prática da docência.

Na perspectiva de Russel e Airasian (2014) o propósito de uma avaliação é estabelecer e manter um ambiente de sala de aula que apoie a aprendizagem dos alunos. As salas de aula são ambientes sociais complexos em que as pessoas interagem entre si de diversas formas. Para as salas de aula serem ambientes sociais e de aprendizagem positivos, o respeito, o automonitoramento e a cooperação devem estar presentes.

Nesse sentido, os critérios de avaliação a serem adotados dependem:

[...] da concepção de mundo que orienta o trabalho das instituições de educação às quais se aplicam. Na realidade, as concepções de mundo e de vida geram métodos de trabalho, e estes determinam o tipo de instrumento a utilizar, de tal forma que o modo de existir das instituições é que vai fazer cumprir a concepção de educação adotada, ainda que esta não esteja explícita entre as pessoas que utilizam os métodos e instrumentos. (WACHOWICZ, 2000, p. 99).

Seguindo esses princípios, a avaliação mostra-se como um componente essencial do ensino, porém os métodos a serem utilizados devem levar em consideração todos os elementos que compreendem a complexidade do ambiente educacional e social. Os instrumentos devem ser transformadores, a fim de orientar e reestruturar os formatos já existentes e provocar mudanças efetivas no processo de ensino e aprendizagem.

A importância da cooperação e da interação na educação

A interação e as atividades cooperativas no ambiente escolar permitem ao estudante a troca de informação, o compartilhamento e facilitam o desenvolvimento do conhecimento e da convivência social, condições essas vitais para o aprendizado e para a formação do indivíduo. Para Freire (1979), o homem é um ser de relações que está no mundo e com o mundo. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se, de sair de si, de projetar-se nos outros, de transcender.

Nesse estudo, o princípio da interação e da cooperação nas atividades educacionais, está amparado pela teoria de Vygotsky. Segundo o autor, a interiorização das relações sociais faz com que as pessoas desenvolvam as funções mentais superiores, assim sendo, ocorre uma influência recíproca entre aprendizagem e desenvolvimento mental.

[...] Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1999, p. 117-118).

Para Vygotsky (1987), o conhecimento é um ato social, desenvolvido, por meio de esforços cooperativos e colaborativos, onde é possível aprender, compreender e solucionar problemas. Portanto, o desenvolvimento pleno do ser humano, na visão de Rego (2004), depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie.

Freire (1979) considera que existe uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, não só em relação aos diferentes desafios que o ambiente que ele vive lhe impõe, mas também com relação aos próprios desafios. Assim sendo, as atividades cooperativas na visão de Coll, Marchesi e Palácios (2007) facilita a reflexão

que a pessoa tem sobre si mesmo a partir da perspectiva dos outros, e conseqüentemente promove a aprendizagem sobre si mesmo como sujeito e sobre os outros com os quais se compartilham experiências, servem como confidentes e promovem o desenvolvimento de importantes competências sociais.

Trazendo essas reflexões para o ambiente educacional, Rego (2004) considera que quando o estudante realiza uma tarefa e soluciona o problema através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas está potencializando o seu desenvolvimento mental. A distância entre aquilo que ele é capaz de fazer de forma autônoma é chamado de nível de desenvolvimento real e aquilo que ele realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social é chamado de nível de desenvolvimento potencial e caracteriza aquilo que Vygotsky (1999) chamou de zona de desenvolvimento potencial ou proximal. Aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que um estudante pode fazer com assistência de outra pessoa hoje, ela será capaz de fazer sozinha, amanhã.

Segundo Oliveira (1993, p. 59), “a possibilidade de alteração no desenvolvimento de uma pessoa pela interferência da outra é fundamental na teoria de Vygotsky”. Portanto, quando as conexões sociais geram percepções positivas nos estudantes, elas são tomadas como exemplo e por isso auxiliam no desenvolvimento físico, mental e cognitivo.

Seguindo essa concepção, Rego, (2004) considera que um ambiente rico de estímulos proporcionará desafios e aprendizagens.

O papel do professor se restringe à criação de um ambiente democrático, onde não há hierarquia, pois busca estabelecer uma relação de simetria e igualdade com o grupo de alunos. É como se o educador tivesse que abdicar de sua autoridade e se contentar em atuar como árbitro ou moderador das desavenças surgidas no cotidiano e interferir o mínimo necessário, para não inibir a descoberta, a criatividade e o interesse infantil. Nessa perspectiva o mero contato ou experiência com os objetos é sinônimo de aprendizagem. (REGO, 2004, p. 91).

A cooperação e a interação dentro do processo de avaliação da aprendizagem, além de contribuírem nas atividades relacionais dos estudantes, minimizam as dificuldades individuais por meio de compartilhamento de soluções. Nestes modelos de aprendizagens, os estudantes aprendem uns com os outros e o

professor exerce o papel de orientador, observador e incentivador da autonomia do aluno.

Metodologia

A elaboração desse artigo foi subsidiada pelos relatos espontâneos de um grupo de alunos sobre o modelo de avaliação adotado por uma professora na disciplina de macroeconomia no primeiro semestre de 2021 em uma IES localizada em Curitiba, no estado do Paraná.

Tradicionalmente a instituição possui os critérios avaliativos estabelecidos no regimento interno, dentre os quais define as semanas de avaliação no calendário escolar e estabelece que as notas sejam compostas por 30% com trabalhos contínuos no decorrer do período letivo e 70% com prova individual escrita. Porém, com as restrições impostas pela pandemia do Covid-19, o regimento foi flexibilizado pelo Conselho Universitário – Consun permitindo o processo avaliativo de forma digital, ficando sob a responsabilidade dos professores as adaptações necessárias para a condução das suas atividades e avaliações.

Por isso, o modelo de avaliação constituído na disciplina foi a elaboração de um livro eletrônico, para o qual se assumiu o conceito de e-book caracterizado por Earp e Kornis (2005) como uma grande coleção estruturada de bits, que podem ser transportados em CD-ROM ou outros meios de armazenamento ou pela rede e que se destinam a ser vistos em alguma combinação de *hardware* e *software*, desde servidores de *internet* e computadores pessoais até novas ferramentas de leitura de livros.

Nesse sentido, um relatório, um artigo, um livro, um *paper* ou qualquer outra produção acadêmica cuja leitura possa ser acessada para leitura de forma eletrônica pode assumir esse formato, dando liberdade, criatividade e autonomia no desenvolvimento do conhecimento.

A turma composta por 42 estudantes com idade entre 18 a 23 anos foi dividida em equipes de até cinco (5) alunos e a condução dos estudos ocorreu em diversas etapas no decorrer do período letivo, neste caso, um semestre. Na construção do conhecimento cujo tema central era macroeconomia, os alunos deveriam estabelecer conexão entre o tema estudado e seu cotidiano, e assim expressar de forma flexível e criativa suas compreensões sobre o tema.

Ancorado na perspectiva de Vygotsky (1987; 1999) que procurou compreender o desenvolvimento humano nas relações sociais, o modelo de avaliação teve como princípio a interação e cooperação para atingir o resultado final.

O conteúdo da disciplina foi dividido em tópicos, conforme determina a ementa, e analisados em 18 encontros. Em cada um deles discutia-se um tema específico. Por meio de dinâmicas de grupo, aulas expositivas, diálogos e debates, buscava-se estabelecer a conexão com a realidade do grupo, com características bastante heterogêneas.

Como resultado, cada equipe elaborou e apresentou seu material, cujas entregas foram pré-estabelecidas e aprovadas por todos e registrado em um contrato pedagógico firmado no primeiro dia de aula, que continha também os direcionamentos sobre a apresentação, formatação e outras dúvidas que poderiam surgir no decorrer do processo.

As orientações e devolutivas ocorreram semanalmente. No último dia de aula, as equipes entregaram o produto final em formato digital e o apresentaram para os demais colegas. Após a apresentação, os alunos de forma individual e espontânea relataram de forma verbal as experiências sobre o modelo adotado e o aprendizado adquirido.

A realização do estudo foi amparada por investigação bibliográfica e a tabulação dos relatos dos alunos, foi constituída pela análise de conteúdo na perspectiva quantitativa, onde foram analisadas as expressões extraídas das falas isoladas observando-se conceitos importantes no campo da avaliação, como por exemplo: "avaliação processual e contínua" (LUCKESI, 2011); "avaliação participativa" (DIAS SOBRINHO, 2005); "possibilidade do uso de tecnologias" (GAETA; MASETTO, 2013; MASETTO, 2020; MORÁN, 2015); "a colaboração, a socialização do conhecimento" (DE SORDI, 2012); "Construção da autonomia", (VASCONCELLOS, 2008); a possibilidade "pesquisar fontes relacionadas ao cotidiano" (BERBEL, 2012); dentre outros.

A análise de conteúdo segundo Bardin (2016) refere-se a um conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a discursos extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas vai desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos. Diante disso, para a tabulação e quantificação das informações, foi aplicado o cálculo de frequência

de referências, extraídos dos depoimentos verbalizados de cada aluno. As inferências de uma mesma expressão ou ideia foram categorizadas e classificadas por quantidade de frequência conforme mostra o quadro 1. Outras expressões, com somente uma (1) inferência também foram consideradas na análise para que as perspectivas dos alunos fossem consideradas em sua totalidade. Essas são apresentadas em formato de texto e descrito na sequência do quadro exposto na próxima seção.

Resultados e discussões

Organização Mundial da Saúde (2020 apud GOMES; BUSATO; OLIVEIRA, 2020) comentam que no final de 2019 e, sobretudo, início do ano de 2020, a população mundial foi surpreendida com as notícias de uma doença respiratória causada por um novo coronavírus, que passou a ser chamada de Covid-19 e que segundo Tedros Adhanom Ghebreyesus, diretor da Organização Mundial da Saúde (OMS), “Co” significa corona, “vi” vem de vírus, “d” doença e 19 significa o ano do surgimento, 2019 configurada como pandemia.

Durante o primeiro semestre de 2021, as aulas na instituição que deu origem à experiência estavam ocorrendo *on-line* por causa do distanciamento social imposto pela pandemia. Os relatos que embasaram o estudo foram gravados com a permissão dos alunos. Para preservar a identidade, não serão citados nomes ou quaisquer informações que façam referências aos mesmos.

No início, os alunos mostraram-se receosos, pois segundo eles, nunca haviam sido avaliados dessa forma. Com o passar do tempo, foram se adaptando e todo o processo gerou percepções que poderão contribuir com outros professores na elaboração das suas propostas de ensino e aprendizagem.

As percepções dos estudantes estão sintetizadas a seguir:

Quadro 1 - Relatos

Categorização	Relatos	Frequência
Comunicação e linguagem	Foi possível escrever no nosso linguajar, de acordo com o nosso olhar / compreensão/ entendimento / sem decoreba ou sem ser nas palavras que o professor quer	28
Contemporaneidade	A prova é um modelo ultrapassado de avaliação / não faz mais sentido	26

Continua

Conclusão

Categorização	Relatos	Frequência
Aprendizado colaborativo (cooperação e interação)	A construção conjunta do aprendizado, cooperação, compartilhamento são mais produtivos / conversas, discussões, opiniões para elaboração do produto final	24
Guarda, reprodução e compartilhamento de informação	Diferentemente de uma prova que o aluno joga fora / não guarda - esse material pode ser mantido como ferramenta de pesquisa / Eu posso guardar para consultar quando precisar / Posso compartilhar para auxiliar no aprendizado de outras pessoas	18
Aprendizado prazeroso	No início, achamos que não daríamos conta, mas foi tranquilo / divertido / prazeroso / gratificante/ legal / superou as expectativas	15
Avaliação contínua / por processo	A avaliação construída ao longo do período foi melhor do que estudar somente para os dias de provas, que torna a rotina estressante	
Correlação com o cotidiano	A compreensão e correlação com o cotidiano / dia a dia / realidade dos alunos resulta em melhor aprendizado	11
Crítérios de Avaliação	Às vezes, as provas não abordam todo o conteúdo. Pode envolver uma questão que por alguma razão o aluno não consiga desenvolver e deixa de fora outras que ele domina / não é um critério justo	8
Facilidade para o aprendizado	Eu aprendi muito mais / desenvolvi melhor meu aprendizado nesse modelo de avaliação	8
Dinamismo e envolvimento	Modelo dinâmico de aprendizado: o aluno se sente mais envolvido / faz mais sentido para o aprendizado	8
Autonomia e colaboração	Quando eu não entendia, eu pesquisava, procurava meus colegas que tinham mais facilidade para buscar aprender	8
Flexibilidade	Flexibilidade para o uso de ferramentas tecnológicas diversas	7
Necessidade de inovar	Os professores / instituições deveriam pensar mais em novos modelos de avaliação	6
Conhecimento e criatividade	Colocamos em prática conhecimento e criatividade	3

Fonte: A autora (2021).

Conforme já citado, além das expressões elencadas no quadro 1, considerou-se também as ideias com somente uma (1) inferência. Entende-se que em uma turma com múltiplas características é importante compreender e avaliar as desigualdades sociais e formativas citadas por Perrenoud (1978) e por Russel e Airasian (2014), para diagnosticar a experiência na totalidade. Portanto, todas as opiniões são importantes para atestar a efetividade dos princípios que nortearam a prática pedagógica.

Dias Sobrinho (2005) e Gaeta e Masetto (2013) defendem que existem diferentes formas de avaliar. Na perspectiva dos alunos, muitos são os benefícios da

diversificação. Dentre os elementos apontados está a possibilidade do uso de tecnologias:

Nós tivemos muita flexibilidade para o uso de diversas ferramentas de tecnologia para pesquisa, tanto para as reuniões *on-line* como para a elaboração do material. É uma nova realidade e eu acredito que a educação precisa começar a incluir isso nos modelos de ensino e avaliação, pois é isso que vamos encontrar fora da universidade.

Destacam-se também como aspectos importantes: a importância da colaboração, da socialização do conhecimento estabelecidos por Vygotsky (1987), de saber ouvir o próximo e do fato de não precisar decorar o conteúdo para realização das provas, como normalmente acontece nas escolas.

Ao invés de ser uma avaliação que você faz sozinho e decora para ter as respostas prontas, eu consegui aprender de forma muito mais participativa, pois a gente conversava, discutia e ouvia a opinião de cada um dos integrantes da equipe e depois relatava no trabalho.

Nesse processo nós precisamos escrever sobre todo o conteúdo da disciplina. Aquilo que eu não conseguia entender, eu precisava ler, reler, escrever e reescrever. É muito mais fácil do que responder uma questão de prova sobre um determinado problema que às vezes o professor só aceita se for nas palavras dele ou de algum autor e não pode ser nas nossas palavras.

Outro ponto importante é a humanização e o bem-estar do aluno na hora da avaliação:

Pode ser que no dia da avaliação você não esteja bem por diversos motivos. O trabalho proposto foi uma construção durante todo semestre. Você pode dar o seu melhor no dia que você está bem e no dia que você não está bem, seu colega te ajuda.

O ambiente universitário não é lugar de uma ideia única. Todos são portadores de ideias e devem respeitar os diversos pontos de vista. Cada pessoa tem o seu olhar sobre a vida e sobre o mundo e possuem formas diferentes de abordar o mesmo tema. Nesse sentido, os relatos apontam:

Aprendi que em economia existem várias teorias com as mesmas proposições, mas com pontos de vistas diferentes.

Por mais que você vá na *internet* e encontre tudo pronto, os assuntos são abordados de formas diferentes. Você pode pesquisar em um *site*, depois recorre a um livro, depois em outro *site* e assim vai modelando a sua forma de ver o problema. Dessa forma eu consegui aprender muito mais.

Eu aprendi a pesquisar, após a pesquisa eu precisava escrever e ler para ver se fazia sentido a nossa ideia. Escrevendo, lendo e corrigindo e você acaba aprendendo mais. Nós tomamos muito cuidado para não ficar cópia das fontes pesquisadas e citamos os autores quando foi necessário.

Por se tratar de um curso na área de gestão, é importante que os alunos compreendam as diversas formas de utilização do aprendizado técnico, comportamental e pedagógico. Esses elementos também foram apontados nos relatos:

hoje as empresas precisam de criação de conteúdo. Essa atividade auxiliou inclusive no nosso trabalho. Mostrou como pesquisar fontes corretas de dados econômicos para elaboração de análises, relatórios e pareceres.

Eu nunca gostei desse assunto (macroeconomia), mas fazendo o e-book, somado às explicações das aulas, eu consegui aprender e hoje eu sei como isso impacta a minha vida. Deu a chance de aprender sobre temas que a gente vive no dia a dia, mas não sabe muito bem como funciona e como interfere na nossa vida.

Gostaria de ressaltar a interação com o grupo e o conhecimento compartilhado. Nós nos ajudamos e conseguimos realmente trabalhar em equipe. Essa é uma competência necessária para a nossa geração. Sem querer, nós trabalhamos comportamentos também.

A autoconfiança é um benefício que extrapola o ambiente escolar e também pode ser extraída dos relatos. Trata-se de um fator extremamente importante no desenvolvimento do aluno, fazendo-os a confiar no próprio potencial.

Uma prova eu faço e terminando o semestre eu joga fora. O e-book vai ficar gravado eu posso consultar sempre que precisar. É uma produção que eu participei, posso ajudar no aprendizado de outras pessoas. Eu me senti confiante sobre o meu trabalho e compartilhei com amigos e familiares. É algo que eu posso consultar quando precisar e a gente guarda com carinho.

Ressalta-se nas análises a importância de produzir mudanças nos processos de avaliação do aprendizado, conforme Cunha (1999) e Both (2012), e que esses sejam voltados a soluções de problemas reais, projetos relacionados com a formação e novas ferramentas avaliativas para que o entendimento de onde ou como aplicar os aprendizados adquiridos [...].

A compreensão de uma avaliação se realiza *a posteriori*, e como relata Dias Sobrinho (2001, p. 8)

não pode deixar de levar em conta as manifestações concretas de sua construção, desejos, intenções dos sujeitos e os valores que impregnam e de algum modo constituem as práticas sociais daqueles que se envolvem no processo e por ele são afetados.

Destaca-se que o uso das novas tecnologias e de metodologias ativas que façam sentido para o contexto de vida do estudante, possibilita a interpretação da realidade do tempo e espaço onde ocorre o aprendizado, favorecendo o desenvolvimento mais amplo de capacidades sociais, culturais e humanas.

Os relatos dos estudantes mostraram que, ao permitir aos jovens que expressassem suas ideias a partir de suas percepções, foi gerada satisfação no processo de aprendizagem.

O uso de metodologias ativas para a entrega de um produto final (e-book) contribuiu para a compreensão e o entendimento e facilitou a comunicação, a linguagem e a forma de expressar o conhecimento.

Na visão dos estudantes, o modelo de avaliação em formato de prova, com medição quantitativa de atribuição de notas, é ultrapassado e não faz sentido para a realidade dos estudantes nesse nível de educação, o que mostra a importância da avaliação de forma processual e contínua conforme proposto por Luckesi (2012), pois dessa forma é possível diagnosticar os avanços e as dificuldades e se necessário reorganizar as práticas pedagógicas.

A possibilidade de construção conjunta do aprendizado, por meio da cooperação, corresponsabilidade e compartilhamento também mostrou ser um elemento relevante e tornou o processo mais prazeroso. O espírito cooperativo foi evidenciado também em relação à possibilidade do uso do e-book como ferramenta de pesquisa e de futuras consultas, tendo em vista que os alunos consideraram positivo o fato de poder guardar e compartilhar o conhecimento para auxiliar no aprendizado de outras pessoas.

Hoje, o mercado de trabalho é bastante competitivo, o que torna mais difícil o ingresso do jovem na profissão. Embora não relatado pelos estudantes, existe também a possibilidade desse material fazer parte do portfólio de realizações acadêmicas que poderão representar um diferencial quando estes se apresentarem para as vagas profissionais. Outro aspecto positivo foi a compreensão e a correlação com o cotidiano e com a realidade de vida dos estudantes o que melhorou a construção do aprendizado.

Porém, apesar do estudo revelar aspectos positivos no processo de ensino e aprendizagem, as mudanças nas práticas pedagógicas não compreendem um exercício fácil. Os resultados dependem das características e da formação dos professores, dos projetos pedagógicos dos cursos e da abertura da instituição para que cada disciplina tenha suas práticas adaptadas ao seu respectivo conteúdo, ao perfil dos alunos e a realidade de cada localidade.

Considerações finais

Assumindo-se as perspectivas de Freire (1996) de que o ato de avaliar não consiste somente no ato de ensinar, mas também na criação de possibilidades para que o aluno produza conhecimento, o presente artigo mostrou como a adoção de modelos diferenciados, flexíveis e contínuos de avaliação impactam positivamente não só no aprendizado, mas também na socialização e na humanização da avaliação dos alunos da educação superior.

Diante das complexidades que se configuram no ambiente das salas de aula, os resultados permitiram confirmar os benefícios na implementação de modelos inovadores e ressaltam a importância de transformar esses espaços em ambientes positivos de aprendizagem, onde a interação, a cooperação proposta por Vygotsky (1987), o respeito e o automonitoramento possam estar presentes, a fim de transformar o aluno em agente comprometido e motivado com os resultados do próprio aprendizado.

Seguindo as perspectivas de Cunha (1999), Dias Sobrinho (2005) e Gaeta e Masetto (2013), os relatos mostram que é possível adotar formas simples, diferenciadas e prazerosas de construção de conhecimento (2013). Por meio dessa experiência, foi possível estabelecer sentido e criar conexão com a realidade de mundo dos estudantes, conforme defendido por Russel e Airasian (2014), Pedrochi Junior, Carvalho, Silva e Costa (2021) e Wachowicz (2000).

Apesar de todas as dificuldades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, as metodologias ativas mostram-se como um dos caminhos para a flexibilização na forma de ensinar, de aprender e de avaliar. Embora as aulas estivessem ocorrendo *on-line*, o que caracteriza um formato diferente do que os alunos estavam acostumados, foi possível promover o bem-estar, a humanização, o apoio à aprendizagem e a motivação no ambiente de aprendizagem, elementos esses referenciados por Gaeta e Masetto, (2013) e Russel e Airasian (2014).

Seguindo as ideias defendidas por Machado, Fernandes, Pereira, Souza, Rufino e Oliveira (2021) e Luckesi (1998), os relatos mostram que a flexibilização e a diferenciação no processo avaliativo produzem bons resultados. Porém, as instituições de ensino precisam contemplar no projeto de ensino e no projeto pedagógico dos cursos, modelos que norteiem a autonomia e a liberdade dos professores, para que estes sejam encorajados a provocarem mudanças na forma de ensinar.

Concluiu-se que a avaliação continuada e cooperativa facilita a interação entre os alunos e mostrou ser uma ferramenta eficaz na construção do aprendizado por vários motivos: elimina a competitividade e o trabalho individualista, desenvolve a autoconfiança, facilita a compreensão a partir das discussões coletivas, torna o ambiente mais prazeroso e humanizado, faz mais sentido para a realidade dos estudantes, preparando-os melhor para a vida profissional.

O desenvolvimento do trabalho, por meio da interação e cooperação possibilita o diálogo, e favorece o aprendizado. Ainda que, dentro da sala de aula, alguns tenham maior dificuldade na construção das ideias que foram reportadas no trabalho, esse modelo possibilita a construção conjunta do conhecimento.

O uso das metodologias também foi um fator favorável, pois facilitou ao aluno a conexão com o seu contexto de vida, deu maior liberdade e flexibilidade na forma de se expressar, sem a necessidade de viver o estresse que uma semana de prova configura para a vida do estudante.

Embora os alunos nesse nível de educação considerem a prova um modelo que não faz mais sentido para a realidade deles, sabe-se que os modelos avaliativos com questões pré-estabelecidas ainda são utilizados, seja no contexto da educação ou em processos seletivos para o mercado de trabalho público e privado. Portanto, reconhece-se diante do contexto, a importância de novos estudos relacionados com o modelo a ser adotado, a sua finalidade e o perfil do avaliado.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, PR, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 6 mar. 2022.
- BOTH, J. I. *Avaliação: a voz da consciência da aprendizagem*. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 mar. 2022.
- COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CUNHA, M. I. da. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, SP, v. 4, n. 4, p. 7-13, 1999. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1072>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- DE SORDI, M. R. L. Avaliação como instrumento qualificador da docência universitária. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE DOCENCIA UNIVERSITARIA E INNOVACIÓN, 7., 2012, Barcelona. *Anais [...]*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra, 2012.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: técnica e ética. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, SP, v. 6, n. 3, p. 7-19, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1151>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação como instrumento da formação cidadã e desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, D.; ALMEIDA JUNIOR, V. P. (org.). *Avaliação participativa, perspectivas e desafios*. Brasília, DF: INEP, 2005.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, SP, v. 13, n.1, p. 193-207, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/259>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- EARP, F. S.; KORNIS, G. *A economia da cadeia produtiva do livro*. Rio de Janeiro: BNDES, 2005. Disponível em:

https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/2041/2/A%20economia%20da%20Ocadeia%20produtiva_P.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. *O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar*. São Paulo: Editora Senac, 2013.

GOMES, E. B.; BUSATO, I. M. S.; OLIVEIRA, M. M. F. de. Covid-19 e a atuação da Organização Mundial da Saúde. *Hygeia: Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde*, Uberlândia, MG, Edição especial, p. 11-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/Hygeia0054086>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/54086>. Acesso em: 16 jun. 2020.

LUCKESI, C. C. *Avaliação de aprendizagem escolar*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?. *Revista Pátio*, Porto Alegre, n. 12, p. 6-11, 2000.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v4i2.310>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/310/298>. Acesso em: 19 jul. 2021.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). *Temas da pedagogia/diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, A. C.; FERNANDES, C. D. M.; PEREIRA, A. M. P.; SOUZA, E. de S. e; RUFINO, M. V. M.; OLIVEIRA, E. do N. S. de. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 6, p. 1-13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i6.15618>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15618>. Acesso em: 19 jul. 2021.

MASETTO, M. T. Exercer a docência no ensino superior brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 842-861, 2020. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS15>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26233>. Acesso em: 17 dez. 2021.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; TORRES MORALES, O. E. (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa, PR: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: 4 fev. 2021.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo socio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PEDROCHI JUNIOR, O.; CARVALHO, D. F.; SILVA, T. T. F. da; COSTA, N. M. L. da. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: reflexões em uma perspectiva andragógica. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, Londrina, PR, v. 22, n. 1, p. 43-51, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2021v22n1p43-51>. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgskroton.com.br/article/view/8902>. Acesso em: 18 jul. 2021.

PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 2, n. 1, p. 133-155, 1978. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.12/1930>. Acesso em: 21 jul. 2021.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

RUSSEL, M. K.; AIRASIAN, P. W. *Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações*. 7. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar*. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 133-158.

YOGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YOGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WACHOWICZ, L. A. A. Dialética da avaliação de aprendizagem na pedagogia diferenciada. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 95-131.