



Contribuições da Avaliação Formativa para a Aprendizagem Ativa no Ensino Superior

Formative Evaluation Contributions to Active Learning in Higher Education

Cícera Alves Agostinho de Sá¹

Resumo: A avaliação da aprendizagem é abordada com frequência em pesquisas e estudos sobre educação, em virtude de sua complexidade, em diferentes níveis dessa área. Nessa perspectiva, o presente estudo objetiva analisar as contribuições da avaliação formativa para a aprendizagem ativa no ensino superior. Para este trabalho, as contribuições de autores e pesquisadores como Black e Dylan (1998), Villas Boas (2001), Luckesi (2011) Miltre (2008) e Roldão (2013) pautam a abordagem da avaliação formativa; Santos (2015) e Pimentel (1999) orientam o tratamento das metodologias ativas; e Bollela et al (2014), além de Araújo e Mazur (2014) norteiam a discussão acerca da contribuição das metodologias para a aprendizagem ativa. Para esta pesquisa adotamos o método explicativo, pois levantamos dados junto a uma amostra de graduandos do Curso de Pedagogia, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), de uma instituição da região do Cariri, sobre a utilização de métodos ativos na avaliação, podendo incorrer em aprendizagem ativa. Os resultados apontam que desde o período pandêmico a utilização desses métodos vem ocorrendo com mais frequência, de modo que a avaliação formativa, que tem o estudante do ensino superior no centro do processo vem sendo implementada por parte dos docentes, conferindo maior

¹ Doutora em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Mestre em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Docente da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e da Secretaria Municipal de Educação de Milagres CE. E-mail cicalvesdsa@gmail.com. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-8460-3567>



autonomia aos graduandos e oferecendo informações importantes aos professores sobre os tópicos e aspectos do conteúdo trabalhado que precisam ser retomados e/ou aprofundados.

Palavras-chave: Colaboração; Avaliação Formativa; Aprendizagem Ativa; Autonomia do Graduando.

Abstract: Learning evaluation is frequently brought up in researches and studies on education, due to its complexity, at different levels of this area. In this perspective, the present study aims to analyze the formative evaluation contributions to active learning in higher education. For this work, the contributions of authors and researchers such as Black and Dylan (1998), Villas Boas (2001), Luckesi (2011) Miltre (2008) and Roldão (2013) guide the formative evaluation approach; Santos (2015) and Pimentel (1999) orient the active methodologies treatment; and Bollela et al (2014), in addition to Araújo and Mazur (2014) conduct the discussion about the contribution of methodologies for active learning. For this research, we adopted the explanatory method, because we collected data about a Pedagogy Course graduates sample, from the National Plan for the Training of Basic Education Teachers (PARFOR), from an institution in the Cariri region, about the use of evaluation active methods, and may incur active learning. The results indicate that since the pandemic period, the use of these methods has been occurring more frequently, so that formative evaluation, that has the higher education student at the process center, has been implemented by teachers, giving greater autonomy to undergraduates and offering important information to professors about the topics and content aspects worked that need to be resumed and/or deepened .

Keywords: Collaboration; Formative Evaluation; Active Learning; Undergraduate autonomy.

Introdução

Os desafios atrelados à avaliação são tomados como objeto de estudo em diferentes contextos de formação inicial em nível de graduação e formação continuada, visto que as práticas avaliativas mais recorrentes parecem ainda se pautar mais na classificação, enquanto documentos legais atuais de relevância



na área, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (1996), orientam que a avaliação precisa se dar no processo, de modo que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos, corroborando para que as estratégias metodológicas adotadas possibilitem a construção do conhecimento.

Soma-se às orientações legais sobre avaliação da referida legislação, o proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997), no qual se estabelece que o processo de avaliar precisa se configurar como uma estratégia de favorecimento da melhoria da qualidade da aprendizagem. Além disso, conforme esse documento, a avaliação diz respeito ao estudante, ao professor e ao sistema escolar.

Essas indicações estão na pauta da educação há mais de duas décadas, são abordadas em estudos e pesquisas com frequência, no entanto a práxis pedagógica ainda parece se pautar mais na avaliação classificatória, que se caracteriza pela predominância dos aspectos quantitativos, de maneira que as construções realizadas nos processos de ensino e de aprendizagem não são consideradas ou são parcialmente avaliadas.

A importância desta pesquisa pode estar relacionada ao fato de consistir em uma abordagem que discute os possíveis impactos do uso de métodos ativos na aprendizagem no ensino superior, etapa marcada pelo possível uso de estratégias de ensino que situam o graduando como foco do processo de aprendizagem, distanciando-se do ensino tradicional, no qual o professor é o elemento central do processo.

Em uma perspectiva mais ampla, o ensino superior foi selecionado como contexto de investigação acerca das práticas avaliativas que predominam nessa etapa de ensino, especialmente em cursos de graduação ofertados por



universidades públicas, porque nesse contexto os graduandos estão diante da possibilidade de desenvolver a autonomia necessária à participação em processos de formação crítica, necessária à assunção de posicionamentos políticos, marcados pela defesa do bem-estar coletivo.

Já a escolha pelo curso de Pedagogia do PARFOR como contexto mais específico de investigação pode ser justificada em razão de o objetivo principal dessa modalidade de curso de ensino superior consistir na oferta da formação acadêmica exigida pela LDB 9.394 (1996), contribuindo com a promoção de educação de qualidade. Deste modo, espera-se que as práticas avaliativas adotadas nesse curso de formação se aproximem mais do proposto pelos referenciais legais citados.

Por conseguinte, o presente trabalho problematiza graduandos do PARFOR de uma universidade pública do Cariri cearense acerca das estratégias avaliativas adotadas por professores do curso de Pedagogia, na perspectiva de identificar em que medida as metodologias ativas vêm sendo utilizadas nesse contexto acadêmico, procurando identificar em que proporção esse processo avaliativo se aproxima da avaliação formativa.

Para tanto, as seções que constituem este trabalho de pesquisa podem ser assim descritas: na primeira subseção, da seção teórica, tem-se uma abordagem do que se considera como avaliação formativa nesta pesquisa; a segunda subseção trata da aprendizagem ativa, na qual se discutem as contribuições dos métodos ativos na aprendizagem no ensino superior, e apresenta exemplos de métodos ativos; na seção metodológica, aborda-se o método de pesquisa adotado no levantamento e análise dos dados; na seção de resultados, discute-se o resultado da aplicação do formulário de 5 (cinco)



questões junto a uma amostra de graduandos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; e as considerações finais tratam das contribuições deste estudo para a ampliação das pesquisas que tratam do impacto dos métodos na aprendizagem ativa dos graduandos no ensino superior.

As pesquisas qualitativas que tratam das contribuições do uso de métodos ativos no processo de ensino e de aprendizagem no ensino superior são importantes, pois além de serem reduzidas, possibilitam a identificação da frequência de uso desses métodos, como também os fatores mais relevantes nessa atividade.

Avaliação formativa: do que se trata?

Na transição do século XX e no início do século XXI, muito se tem discutido sobre a necessidade de se modificar as práticas de ensino, de avaliação e, conseqüentemente, de aprendizagens, em uma tentativa de promover uma aprendizagem mais ativa.

Esse contexto de mudanças é marcado pela revolução tecnológica, que incorreu na inserção das novas tecnologias no contexto escolar, em uma perspectiva gradual e desigual, já que enquanto em parte das escolas, especialmente as privadas, o uso dessas ferramentas já era usual, a exemplo de escolas que se utilizam de sistemas de ensino, a exemplo do Positivo e SAE Digital, enquanto em parte significativa das escolas públicas esse uso era pontual e assistemático.

Com o advento da pandemia, consequência da COVID-19, sistemas e redes de educação públicas e privadas procuraram explorar as novas



tecnologias na tentativa manter estudantes conectados, uma estratégia que foi adequada às condições socioeconômicas dos alunos, principalmente no que tange ao acesso aos recursos tecnológicos, que possibilitaram a integração ao contexto virtual de ensino remoto, e às condições de cada instituição para produzir material digital no formato de aulas e disponibilizar para os alunos.

Nesse contexto, muitas discussões sobre avaliação da aprendizagem vieram à tona, visto que até então os professores estavam habituados a avaliar os alunos, predominantemente, por meio de atividades presenciais, o que no ensino remoto não era possível, visto que todo o processo educacional se realizava era realizado em ambiente externo à escola.

Esse contexto foi propício à realização de frequentes problematizações acerca do processo de avaliação nesse atípico contexto pandêmico, visto que já era possível continuar investindo nos recursos avaliativos adotados no ensino presencial.

De fato, configurou-se como um contexto propício à quebra de paradigmas, pois para Romanowski e Wachowicz (2006), o processo de legitimação da escolarização se encontra associado à documentação, de modo que no contexto educacional a prática de contabilização de resultados obtidos por estudantes é categorizada como avaliação.

Trata-se de um posicionamento crítico adotado pelas pesquisadoras, para quem a avaliação está resumida à contabilização das notas obtidas por estudantes em atividades que foram objeto de avaliação pelo professor, ou seja, ao produto, desconsiderando as construções realizadas ao longo do percurso. que Luckesi (2011) categoriza em diagnóstica, formativa e somativa.

Nesse contexto, a categorização de avaliação proposta por Luckesi (2011)



que a classifica em diagnóstica, formativa e somativa foi amplamente abordada, de maneira que considerando as limitações impostas pelo contexto pandêmico, dessa tríade um tipo de avaliação se sobressaiu, sendo esse o objeto de estudo deste trabalho.

Deste modo, a modificação nas práticas avaliativas acompanha as alterações no modo de ensinar e de aprender. Nessa perspectiva, Romanowski e Wachowicz (2006, p. 3) afirmam que “Um dos processos para mudança da avaliação como produto é a prática da avaliação formativa”, que Perrenoud (1999, p. 77) define como “(...) a regulação da aprendizagem por professores e alunos, considerando os propósitos estabelecidos”.

Compreende-se a avaliação formativa como um processo complexo, cuja regulação favorece o aluno, possibilitando-lhe novas construções efetivadas por meio da utilização do conhecimento para resolver novos desafios. Assim sendo, o investimento nesse tipo de avaliação se caracteriza pela definição prévia de propósitos de ensino, que norteiam o trabalho planejado pelo professor, sem jamais engessar o processo, visto que os ajustes e adequações são importantes e necessários, a fim de que os propósitos de ensino sejam alcançados.

Para Black e Dylan (1998), todas as atividades desenvolvidas por professores e alunos com o objetivo de oferecer devolutivas utilizadas na reorganização do trabalho pedagógico se configuram como avaliação formativa. Logo, não se trata de uma atividade simples, fácil de planejar e aplicar. Configura-se como um processo complexo porque o professor precisa identificar o que o aluno precisa aprender, para, com base no resultado desse levantamento inicial, estabelecer as ações e atividades que comporão esse percurso formativo.

Conforme Nuño (2012), a avaliação formativa pode ser identificada como



uma prática contínua de avaliação, que se realiza por meio de um processo de regulação contínua, possibilitando ao aluno a ampliação da aprendizagem e a correção dos erros identificados pelo professor no processo.

Trata-se, portanto, de uma avaliação que tem como centro a ampliação da aprendizagem que os estudantes apresentam sobre o tema ou objeto de aprendizagem em estudo, sendo que o foco do planejamento se pauta em atividades pedagógicas que atendem as necessidades dos estudantes que apresentam diferentes perfis e se encontram em diferentes níveis.

Para Roldão (2013, pág. 13), no processo de avaliação formativa não se pode dispensar a elaboração de “[...] mecanismos de acompanhamento do processo para ir entendendo, acertando e orientando no sentido desejado.” Assim sendo, nesse tipo de avaliação, o produto da aprendizagem atingido pelo estudante não constitui o foco do trabalho do professor, e sim o processo de construção do conhecimento, de modo que as estratégias são articuladas para o acerto do estudante, sendo esse sempre orientado pelo professor.

Nesse sentido, a avaliação formativa se alicerça em uma proposta de avaliação cujo objetivo se centra na melhoria das aprendizagens, posto que os estudantes são auxiliados a superar suas dificuldades e continuar aprendendo (FERNANDES, 2009).

Para Villas Boas (2001, p. 8) “O professor é quem sabe o que os alunos precisam aprender; é ele quem é capaz de reconhecer e descrever o desempenho desejável, assim como indicar como o desempenho ainda insipiente pode ser melhorado”. É nessa perspectiva que o trabalho do professor deve estar pautado na oferta constante de *feedbacks* aos alunos.

Essa prática atende tanto professores quanto alunos, de modo que para



os discentes é importante por permitir a identificação e o acompanhamento das potencialidades e fraquezas, favorecendo a superação de resultados insatisfatórios. Já para os docentes, sua relevância está associada à necessidade de realizar escolhas pedagógicas com base no que o aluno manifesta como necessidade de aprendizagem.

A avaliação formativa se configura como uma possibilidade de organização da prática avaliativa, com foco no processo, que começa com uma atividade avaliativa diagnóstica, seguida pelo uso de métodos de aprendizagem ativa, sendo sua culminância marcada pela aplicação de um instrumental avaliativo de saída, que pode ser um teste, por meio do qual o professor mensura as aprendizagens realizadas ao longo do trabalho com o tema ou módulo.

Essa mudança na abordagem se deve ao fato da necessidade de se investir na aprendizagem ativa, propósito que não se concretiza somente com a alteração dos métodos utilizados, estando atrelado à atualização das práticas avaliativas, que precisam ser realizadas no processo, e não apenas no final da etapa, quando rotineiramente a avaliação estritamente classificatória se realiza.

No curso de Pedagogia mantido pelo PARFOR, vinculado a uma instituição de ensino superior do Cariri, as aulas presenciais foram a princípio suspensas. Mediante o prolongamento do período de isolamento social em decorrência da pandemia, o programa aderiu à proposta de ensino remoto, que se configura pela realização de aulas remotas, realizadas através do uso de plataforma virtual específica, transmitidas aos alunos de modo síncrono ou acessadas pelo modo assíncrono. É possível afirmar que a pandemia popularizou o uso das novas tecnologias em diferentes contextos, a exemplo do ensino superior. As condições dessa oferta serão discutidas na seção de análise deste estudo.



Das metodologias ativas à aprendizagem ativa

No contexto educacional atual, parece-nos oportuno discutir as escolhas relacionadas às metodologias, visto que essas impactam na aprendizagem. Dito isso, esta seção se volta às metodologias categorizadas como ativas, que contribuem para que a aprendizagem seja ativa.

É oportuno considerar que o uso pontual de recursos metodológicos centrados no estudante existe há muito tempo, no entanto a provocação a fim de que a aprendizagem se processe sempre com o estudante participando ativamente da construção da aprendizagem está em foco com maior evidência na contemporaneidade.

Situar esse tipo de aprendizagem no contexto das tendências pedagógicas permite ao pesquisador associá-la com maior ênfase à tendência construtivista, já que essa tendência coloca o estudante como o centro dos processos de ensino e de aprendizagem.

Ao fazer referência aos aspectos metodológicos no contexto da educação construtivista, Pimentel (1999) afirma que diversos métodos de ensino adotam preceitos construtivistas, que se caracterizam pela utilização de diferentes estratégias para a abordagem de conteúdos curriculares. O foco deste trabalho reside na discussão acerca da contribuição da utilização desses métodos, em distintos contextos educacionais, para que a aprendizagem se processe de modo ativo.

Para Santos (2015, p. 27206):

As estratégias pedagógicas de Aprendizagem Ativa são

utilizadas com o objetivo de levar um estudante a descobrir um fenômeno e a compreender conceitos por si mesmo e, na sequência, conduzir este estudante a relacionar suas descobertas com seu conhecimento prévio do mundo ao seu redor.

A autonomia do estudante de qualquer nível no processo de construção do conhecimento é evidenciada por Santos (2015), que trata da investigação que leva à descoberta, da compreensão que esse realiza no curso da descoberta e das conexões que é possível estabelecer entre o objeto em estudo e o conhecimento prévio resultado das vivências e experiências daquele que estuda um fenômeno. É esse conjunto de estratégias protagonizadas pelo estudante que possibilita a categorização da aprendizagem ativa, que implica na construção de conhecimentos significativos, relacionados à realidade.

De acordo com Miltre (2008), a aprendizagem ativa apresenta uma estrutura complexa, que possibilita a realização de atividades contínuas, que exploram a relação dos conhecimentos prévios dos estudantes aos novos objetos de estudo. Tais construções contribuem com a formação de novos conceitos e atitudes, cujas construções se baseiam em desafios inéditos, contribuindo com a expansão da visão crítica dos estudantes, incidindo na ampliação dos conhecimentos que eles já apresentam no início do trabalho de um tema ou fenômeno.

O circuito de atividades que podem ser categorizadas como ativas, que incidem na aprendizagem que tem como centro o estudante, começa sempre com a realização de uma avaliação diagnóstica. Esse tipo de avaliação permite ao professor mapear os conhecimentos que cada estudante já consolidou sobre o objeto em estudo, servindo como referência ao planejamento das estratégias a serem adotadas no estudo do tema ou fenômeno.



O professor precisa ser habilidoso na escolha das estratégias que serão adotadas ao longo do estudo, de modo a atender os diferentes perfis e as necessidades singulares de aprendizagem. Assim sendo, descrevemos a seguir um conjunto de possibilidades que o professor pode mediar, a fim de propiciar a autonomia necessária à construção do conhecimento.

Em virtude do recorte que precisa ser realizado para este trabalho, trataremos nesta seção dos métodos Aprendizagem Baseada em Equipes, Ambiente de Aprendizagem Ativa Centrada, Aprendizagem Baseada em Problemas Centrada no Aluno com Pedagogias Invertidas, e Instrução de Pares. Esse recorte se baseia nas contribuições de Lacerda e Santos (2018) e pode ser justificado em função de esses métodos terem sido desenvolvidos para facilitar a aprendizagem no ensino superior, foco deste trabalho.

No contexto do Ensino Superior, a Aprendizagem Baseada em Problemas, que tem sua origem na Universidade McMaster, no Canadá, é identificada como *Problem-Based Learning (PBL)*, e aponta para a pertinência de se ensinar para aprender por meio da proposição de problemas, que são resolvidos pelos estudantes (BARROWS; TAMBLYN, 1980).

No geral, os estudantes são divididos em grupos, pois assim se constroem ou se formulam diversas estratégias para solucionar problemas. Ao longo do estudo, essas estratégias são apresentadas e discutidas com a turma, que apresentam seus pontos de vista e ainda resolvem coletivamente os aspectos da atividade que se configuram como fragilidades.

Outro método no qual se destaca a atividade dos adeptos às metodologias ativas no ensino superior é a Aprendizagem Baseada em Equipes, denominada pelos americanos de *Team-Based Learning (TBL)*, desenvolvida na



Universidade Central do Missouri, Estados Unidos. Trata-se de mais um método, cuja instrução centra-se no estudante, sendo a atividade pedagógica sempre mediada pelo professor.

De acordo com Bollela *et al* (2014), esse método favorece o trabalho com grandes grupos, que podem resultar na formação de grupos menores, que são organizados para resolver problemas profissionais relevantes. Esse método de atividades em grupo não exclui a realização de testes individuais e em equipe, cujos resultados são discutidos por meio de *feedbacks* que são realizados para apresentação dos problemas, que precisam ser resolvidos pela equipe, sempre sob a mediação do professor.

O terceiro exemplo de método ativo selecionado para esta abordagem remete ao Ambiente de Aprendizagem Ativa Centrada no Aluno com Pedagogias Invertidas, equivalente ao *Student-centered active learning environment with upside-down (SCALE-UP)*, desenvolvida na Universidade de Harvard, Estados Unidos, sendo conhecido no Brasil sob a denominação Sala de Aula Invertida.

Nesse tipo de método, o uso de dispositivos eletrônicos contribui para que estudantes observem e realizem reflexões sobre fenômenos, que geralmente são discutidos com seus pares e professores, com foco na metacognição, já que o conhecimento que o estudante já tem sobre o objeto ou tema de estudo é explorado ao longo das atividades.

O último método ativo do qual vamos tratar nesta seção é a Instrução de Pares, denominada por pesquisadores da Universidade de Harvard, Estados Unidos, como *Peer Instruction (PI)*. Neste método, a promoção da aprendizagem de aspectos fundamentais dos conteúdos em estudo se realiza por meio da interação entre estudantes, com foco na avaliação e promoção da compreensão dos conteúdos, conforme Araújo e Mazur (2013).



Trata-se de um método que foi proposto para facilitar os processos de ensino e de aprendizagem dos componentes curriculares da área de Ciências Naturais, a saber: Engenharia(s), Física e Química; no entanto, não está restrito a essa área, já que componentes da área de Ciências Humanas, como a Filosofia, e da área de Linguagem, Letras e Artes, como a Linguística, utilizam-se do trabalho em pares para facilitar o processo de construção do conhecimento.

Os métodos discutidos até aqui apresentam um aspecto em comum relevante: estão centrados no estudante e têm o professor como mediador do processo de ensino e de aprendizagem.

É a utilização de métodos que colocam o estudante como centro que possibilita a construção de uma aprendizagem ativa. Essa abordagem do tipo de métodos caracterizados como ativos incorre na descrição e discussão de métodos que ilustram a aprendizagem ativa.

Na sequência, vamos tratar das escolhas metodológicas adotadas nesta pesquisa.

Percurso metodológico da pesquisa

A presente pesquisa pode ser definida como explicativa, pois de acordo com Gil (2008), esse tipo de pesquisa permite identificar os fatores que contribuem ou determinam a ocorrência de fenômenos, a exemplo do que acontece quando se discute a possibilidade de utilização de métodos ativos em contextos educacionais do ensino superior, com foco na avaliação da aprendizagem em uma perspectiva formativa.

Para tanto, realiza-se na seção seguinte uma análise qualitativa das respostas apresentadas pelos 9 (nove) colaboradores da pesquisa, que são



graduandos do curso de graduação em Pedagogia, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em uma instituição de Ensino Superior da região do Cariri.

A escolha desse público pode ser justificada em função do fato de já ter ministrado disciplinas nas duas turmas do curso de Pedagogia, que funcionam no município de Assaré, onde o PARFOR mantém convênio com uma universidade pública cearense, conforme já anunciado anteriormente.

O levantamento de dados foi realizado por meio das seguintes estratégias:

1. Elaboração do questionário, a partir dos aspectos abordados nas seções teóricas;
2. Criação de formulário de pesquisa no Google Formulários, vinculado ao endereço eletrônico Gmail;
3. Divulgação do tema e objetivo da pesquisa nos grupos de *whatsapp* das turmas 2 e 3, do PARFOR, no referido município;
4. Envio de questionário para os três graduandos que manifestaram interesse em colaborar com a pesquisa;
5. Envio de mensagem no privado de 50% dos estudantes das turmas, solicitando colaboração com a resolução do questionário;
6. Ampliação do número de respostas de 3 (três) para 9 (nove) colaboradores, implicando em um aumento equivalente a 200% do número de colaboradores iniciais;
7. Envio de mensagem individual a cada colaborador da pesquisa, agradecendo pelo aceite;
8. Acesso prévio aos resultados obtidos por meio da abertura da aba "respostas" do formulário.

Os graduandos que responderam à pesquisa são professores efetivos ou temporários da rede pública municipal de Assaré, município do interior do Ceará, que estão na formação inicial em nível de graduação ou cursando a segunda graduação pelo PARFOR. Como o formulário fora encaminhado para metade dos graduandos das turmas 2 e 3, com 17 e 18 graduandos frequentando cada turma e obtivemos 9 (nove) respostas, pode-se dizer que



metade dos estudantes que receberam o formulário participaram da pesquisa.

Trata-se de um percentual de adesão significativo, o equivalente à quarta parte dos graduandos das duas turmas, visto que muitos estudantes em nível de graduação e/ou pós-graduação são procurados com frequência para responder questionários virtuais, de modo que a adesão inicial no geral é bem reduzida, conforme aconteceu na primeira tentativa, quando apenas três graduandos responderam, número que foi triplicado, quando o contato foi realizado na conta privada de metade dos estudantes de cada turma.

O critério de escolha dos graduandos para receber mensagens no privado foi aleatório, sendo que cada um deles recebeu mensagem nominalmente assinalada com a identificação da pesquisadora, o título da pesquisa, seu objetivo e a pergunta se ele(a) poderia colaborar com a pesquisa. Somente após a confirmação, é que cada graduando recebeu o formulário. Tão logo foi confirmada a participação do graduando na pesquisa, por meio do registro do e-mail institucional, a pesquisadora enviou uma mensagem de agradecimento para cada colaborador(a).

O questionário é composto por cinco perguntas objetivas, com três opções cada, organizado com base na seguinte descrição: a primeira questão trata da frequência de uso de atividades de avaliação formativa na graduação; a questão dois aborda características da avaliação formativa, sendo que seu foco consiste em definir esse tipo de avaliação; a terceira questão versa sobre a diferença entre metodologia e aprendizagem ativa; a quarta questão explora a relação entre avaliação formativa e aprendizagem ativa; e a quinta e última questão questiona sobre o uso desses recursos no período pandêmico.

Na próxima seção realiza-se-á uma discussão das respostas apresentadas

pelos colaboradores a cada pergunta, à luz dos referenciais abordados nas seções e subseções teóricas. Os resultados apontam que embora os termos sejam de uso recorrente no ensino superior, os elementos peculiares que caracterizam avaliação formativa, metodologia e aprendizagem ativa no ensino superior precisam ser explorados com mais frequência, a fim de que os equívocos sejam superados.

Na seção que segue dispomos os resultados levantados para análise qualitativa, organizados com base nas perguntas respondidas pelos colaboradores.

Avaliação formativa *versus* aprendizagem ativa no contexto do ensino superior: reflexões

A abordagem construtivista, conforme afirma Pimentel (1999), situa o estudante no centro do processo de ensino e de aprendizagem, provocando uma alteração substancial no lugar de destaque ocupado pelo professor, na tendência tradicional.

Em uma tentativa de saber em que medida os colaboradores da pesquisa identificam práticas avaliativas que podem ser denominadas de formativas, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 1: Frequência de uso de práticas avaliativas formativas

•

Fonte: Resultado de formulário elaborado pelo pesquisador (2022).

Os resultados ao primeiro questionamento apontam que um colaborador, que



equivale a 11,1% dos participantes da pesquisa, considera que atividades que se relacionam aos métodos ativos, a exemplo de Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos, Sala de Aula Invertida e Interação entre pares ainda são esporadicamente utilizadas no ensino superior, enquanto para 88,9% dos colaboradores, que equivale a 8 (oito) estudantes, esses recursos são utilizados com frequência, de modo que possibilitam ao graduando uma participação efetiva no processo de construção do conhecimento.

O posicionamento adotado pela expressiva maioria dos entrevistados aponta que o professor do curso de Pedagogia do PARFOR não centraliza mais as ações relativas aos processos de ensinar e de aprender, configurando sua práxis como aprendizagem ativa, já que, consoante Santos (2015), as estratégias ativas contribuem para que o estudante descubra e compreenda fenômenos e conceitos, partindo sempre de seus conhecimentos prévios, identificados por meio da avaliação diagnóstica.

Espera-se que os graduandos em formação, ao assumirem a gestão de salas de aula, possam pautar sua atuação pedagógica na implementação de atividades de ensino e de aprendizagem tendo como foco a avaliação formativa, superando a prática avaliativa como produto, conforme proposto por Romanowski e Wachowicz (2006).

Embora Luckesi (2011) categorize a avaliação como diagnóstica, formativa e somativa, compreende-se que a avaliação formativa se pauta nesses três aspectos, de modo que a atividade diagnóstica geralmente se configura como a etapa inicial, sendo muito importante, pois possibilita ao professor identificar o que cada graduando já domina sobre o tema ou objeto de conhecimento,



informação primordial ao planejamento das atividades subsequentes.

É oportuno ressaltar ainda que para completar o ciclo do trabalho com a avaliação formativa, que começa com a avaliação diagnóstica e passa pela utilização de diferentes métodos centrados no estudante, o professor precisa ainda realizar uma atividade de saída, que pode ser um teste de múltipla escolha, cujo resultado possibilita ao professor identificar as aprendizagens consolidadas ao longo do trabalho realizado.

É oportuno ressaltar que a aplicação de um teste de saída é apenas uma das possibilidades de implementação da avaliação pelo professor, já que o que caracteriza a avaliação formativa é a autonomia do professor para definir o que será realizado, já que segundo Villas Boas (2001) cabe ao professor definir o que o aluno precisa aprender, definição pautada nos potenciais e fraquezas do estudante.

Em resposta ao segundo item do formulário, que solicita ao colaborador que identifique a alternativa que define a avaliação formativa, obtivemos o resultado representado no Gráfico 2, disposto na sequência para análise.

Gráfico 2: Grau de importância da aprendizagem ativa

•

Fonte: Resultado de formulário elaborado pelo pesquisador (2022).

O segundo questionamento do formulário aplicado retoma o conceito de avaliação formativa e provoca o colaborador a mensurar o nível de importância do trabalho com esse tipo de avaliação. Esse fora o único questionamento no qual os respondentes foram unânimes em afirmar que esse tipo de avaliação é muito importante para o estudante do ensino superior, visto que o papel que o



professor desempenha no processo de ensino e de aprendizagem é o de mediador, ficando sob sua responsabilidade as intervenções que são necessárias à participação do estudante no processo de construção do conhecimento.

Esse posicionamento dos graduandos de Pedagogia, que colaboraram com a pesquisa converge com a proposição de Villas Boas (2001), que delega ao professor a atribuição de mensurar o que é importante, necessário e possível o aluno aprender, apontando que o planejamento geral, que massifica o público configura-se como uma estratégia da avaliação classificatória, que atende a objetivos distintos da avaliação formativa, em discussão.

O Gráfico 2 aponta que mesmo o graduando que ainda não identifica no contexto do ensino superior o uso de métodos que se situam no contexto da avaliação formativa, reconhece sua importância. Esse certamente é o resultado do trabalho teórico realizado pelos professores do PARFOR no âmbito da avaliação, como também das vivências em cada disciplina, visto que os colaboradores participam de turmas que valorizam o trabalho de professores que delegam ao estudante o centro do processo de aprendizagem, que se efetiva quando a avaliação é formativa.

Por conseguinte, o investimento em atividades pedagógicas que servem como base à realização de devolutivas tanto para estudantes quanto para professores constitui o foco do trabalho realizado no PARFOR, posto que conforme Black e Dylan (1998), a avaliação formativa se materializa quando os resultados do trabalho são tomados como objeto de reflexão acerca da prática pedagógica, configurando-se como foco para definição do que o aluno precisa aprender e das estratégias que podem ser adotadas para garantia desse direito.

O Gráfico 3 explora as especificidades das metodologias ativas e da aprendizagem ativa. O resultado se encontra disposto a seguir para análise.

Gráfico 3: Metodologias ativas e aprendizagem ativa: especificidades

Fonte: Resultado de formulário elaborado pelo pesquisador (2022).

A formulação do item que originou o Gráfico 3 sugere a substituição do termo metodologias ativas por aprendizagem ativa e mesmo antes de comentar o resultado das respostas apresentadas pelos colaboradores, cabe aqui uma ressalva: certamente não seria oportuno substituir a expressão metodologias ativas por aprendizagem ativa, visto que não se trata de conceitos que se situam em campos semânticos equivalentes. Na verdade, o que se espera é que o profissional da educação de qualquer nível e graduandos compreendam que a aprendizagem ativa pode ser uma consequência, um resultado do uso de metodologias ativas.

As definições adequadas dos termos metodologias ativas e aprendizagem ativa são importantes para o professor que trabalha com foco na avaliação formativa, porque o investimento nesse tipo de metodologia não implica apenas na renovação dos métodos de ensino. Para Freire (1996) as metodologias ativas estão alicerçadas na autonomia do aluno, um princípio teórico significativo no processo de problematização e produção do conhecimento. É oportuno ressaltar que não se trata de um método novo, já que as experiências relatadas por Freire (1996) centram-se no que o aluno precisa aprender, confirmando-se como metodologias ativas.

A aprendizagem ativa, por sua vez, consoante Mitre (2008) possibilita o



estabelecimento de conexões entre o conhecimento que o aluno já detém e novos conhecimentos. Assim sendo, a aprendizagem ativa confirma-se como um processo amplo e contínuo, visto que o sujeito aprende constantemente. No contexto específico da educação, é importante registrar que a aprendizagem em pauta faz referência às construções realizadas ou resultantes de processos cognitivos desenvolvidos no âmbito educacional.

Realizada essa ressalva, observamos que oito dos nove colaboradores, o que corresponde a 88,9%, identifica que o termo metodologias ativas se restringe à categorização dos métodos adotados no processo de ensino e de aprendizagem, enquanto a aprendizagem ativa é mais ampla, conforme já informado, pois indica que os métodos utilizados garantem a participação efetiva dos graduandos nesse processo. É possível que a precária elaboração do item possa ter contribuído para que um colaborador tenha considerado desnecessária a diferenciação dos termos, embora esses se situem em campos específicos complementares.

O Gráfico 4, disposto na sequência, contempla a relação entre avaliação formativa e aprendizagem ativa.

Gráfico 4: Relação entre avaliação formativa e aprendizagem ativa

Fonte: Resultado de formulário elaborado pelo pesquisador (2022).

É esse o questionamento que sintetiza o tema central desta pesquisa, visto que no ensino superior o uso de métodos centrados no estudante pode contribuir com a formação de estudantes que desenvolvam habilidades



relacionadas à autonomia no processo de construção do conhecimento.

A resposta selecionada por 88,9% se aproxima da conceituação de aprendizagem ativa apresentada por Nuño (2012), que a define como uma prática contínua de avaliação. Logo, sendo uma prática contínua, o estudante precisa participar ativamente do processo de construção da aprendizagem, fator que incorre no uso de métodos que têm o estudante como centro.

Ao tratar da avaliação formativa, Villas Boas (2001, p. 10) chama a atenção para três componentes que, segundo ela, precisam ser considerados na formação de professores: “a avaliação informal, a avaliação por colegas e a auto-avaliação”. O cuidado e zelo com esses componentes podem ser justificados em razão do destaque conferido à avaliação formal, que para Romanowski e Wachowicz (2006) se efetiva por meio da documentação, enquanto essas importantes possibilidades são relegadas em segundo plano.

A avaliação informal se processa por meio da interação entre o aluno e professor(es). Quando utilizada adequadamente, confirma-se como um importante recurso de promoção da aprendizagem, já que sua realização possibilita ao professor a mensuração efetiva da aprendizagem do aluno em uma perspectiva real e contínua, conforme estabelece o Artigo 24 da LDB 9.394 (1996).

Ainda de acordo com Villas Boas (2001), a avaliação de colegas é importante porque quando um aluno elabora uma atividade para ser avaliada por seus pares, ele tende a conferir mais qualidade à sua produção. Além disso, os *feedbacks* entre alunos costumam, segundo a referida pesquisadora, serem muito produtivos, já que a linguagem utilizada nessas atividades interativas facilita as trocas entre eles, superando as dificuldades oriundas da linguagem técnica que o professor pode utilizar nas aulas. Além disso, essa atividade



contribui para que cada aluno aprenda a avaliar sua própria produção. Logo, a avaliação por colegas se configura como um estágio preparatório para a auto-avaliação.

Por fim, quando Villas Boas (2001) trata da pertinência de se investir na auto-avaliação, ela ressalta o caráter emancipatório dessa prática, que possibilita ao aluno refletir sobre seu processo de aprendizagem, além de permitir o desenvolvimento de habilidades utilizadas no registro das percepções sobre sua própria aprendizagem. Conforme Weeden, Winter e Broadfoot (2002), o investimento na auto-avaliação é mais propenso a avaliação para a aprendizagem, possibilitando ao aluno formular julgamentos acerca de sua aprendizagem, atribuição que geralmente é delegada exclusivamente ao professor.

Um colaborador optou por uma alternativa que caracteriza parcialmente esse tipo de avaliação, já que seu foco não se resume apenas no teste de saída, desconsiderando as atividades avaliativas realizadas ao longo do processo.

No Gráfico 5, representamos o posicionamento dos colaboradores sobre recursos metodológicos utilizados com mais frequência no período pandêmico, que dura já cerca de dois anos, conforme disposto a seguir:

Gráfico 5: Recursos metodológicos mais usuais no período pandêmico

•

Fonte: Resultado de formulário elaborado pelo pesquisador (2022).

É o Gráfico 5 que apresenta uma diversidade mais ampla de posicionamento dos colaboradores, sendo que as respostas estão assim



distribuídas: 2 (dois), que correspondem a 22,2%, afirmaram que mesmo com o ensino remoto, os professores da graduação continuaram suas atividades pedagógicas centradas em si, comprometendo a aprendizagem dos estudantes; 3 (três) estudantes, que equivalem a 33,3% dos graduandos, afirmam que durante a pandemia ocorreu uma inovação parcial dos métodos, o que facilitou, em parte, a aprendizagem; e 4 (quatro) graduandos, que equivalem a 44,4% dos colaboradores, reconhecem que ao longo do ensino remoto ocorreu uma inovação parcial das metodologias, que contribuem para que a aprendizagem se configure como ativa.

As respostas a esse questionamento confirmam que o período pandêmico se constituiu como um contexto favorável à implementação de métodos ativos, que podem incorrer na aprendizagem ativa, embora parcialmente e, ressalte-se, a maioria dos graduandos que responderam a pesquisa ainda reconhece que o professor continuou no centro do processo de ensino e de aprendizagem, mesmo com o ensino remoto, comprometendo em parte a aprendizagem ativa, já que essa se efetiva, de acordo com Santos (2015) quando possibilita ao aluno o desenvolvimento da autonomia que lhe permite estabelecer relações entre o conteúdo em estudo e seu conhecimento prévio, construído anteriormente, em contextos de educação formal e informal.

Em uma perspectiva geral, os dados analisados confirmam que a aprendizagem ativa vem sendo colocada em prática no contexto acadêmico, e que a avaliação formativa vem ganhando espaço nesse contexto educacional, especificamente no curso de Pedagogia do PARFOR, ao qual estão vinculados os colaboradores.

Na seção seguinte, apresentamos as considerações finais a esse estudo.

Considerações finais



O presente trabalho discorreu sobre a importância da avaliação formativa no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes no ensino superior, abordando aspectos como frequência de uso e definição de avaliação formativa, as peculiaridades de metodologias e de aprendizagem ativa, a relação de sentido entre aprendizagem ativa e avaliação formativa, além da frequência de uso de métodos ativos na pandemia.

Os resultados apontam que, aos poucos, os métodos ativos vão sendo incorporados à rotina escolar no ensino superior. No entanto, os dados demonstram não ser suficiente alterar apenas os métodos de ensino. Logo, é urgente também adequar as estratégias avaliativas, pois mudanças nas escolhas metodológicas e na avaliação, minimizam o investimento em práticas avaliativas centradas na reprodução dos conteúdos trabalhados pelo professor, sem que o estudante participe desse processo de construção do conhecimento.

Pesquisas posteriores a esse estudo podem discorrer sobre o tema em outros cursos de graduação, já que os dados analisados foram levantados ainda com graduandos do curso de Pedagogia do PARFOR, ou ainda realizar uma interface entre a visão dos estudantes e professores de determinado curso de graduação ou de pós-graduação sobre o tema.

Pesquisas desta natureza possibilitam aos realizadores e colaboradores uma ampliação de seus conhecimentos e reflexão sobre temas importantes à educação, como metodologias e avaliação no ensino superior.

Referências



ARAÚJO, I. S.; MAZUR, E. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de física. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 362-384, 2014.

BARROWS, H.; TAMBLYN, R. Problem-based learning: an approach to medical education. New York: Springer Publishing, 1980.

BLACK, P.; DYLAN, W. Assessment and classroom learning. Assesment in education: principles, policy and practice. Uk, London: Carfax Publishing, v. 5, n. 1, p. 7 – 74, march 1988.

BOLLELA, V. R.; SENGER, M. H.; TOURINHO, F.; AMARAL, E. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. Medicina, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394. Brasília: Palácio do Planalto, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. Revista Portuguesa de Educação, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

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

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.

LACERDA, F. C.B.; SANTOS, L. M. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 611-627, nov. 2018.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.



MILTRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, suppl. 2, 2008.

NUÑO, María Ascensión Antón. Docencia universitaria: concepciones y evaluación de los aprendizajes: estudio de casos. 2012. 391 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educación, Departamento de Ciencias de La Educación, Universidad de Burgos, Burgos, 2012.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTEL, M. A. M. O Modelo construtivista e o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. In: FUNDAÇÃO AMAE PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. Reflexíveis construtivistas. Belo Horizonte, MG, 1991. p. 19-32.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, Santa Catarina: UNIVILLE, 2006, p. 121-139.

ROLDÃO, M. Gestão do currículo e avaliação de competências. Lisboa: Presença, 2003.

SANTOS, C. A. M. O uso de metodologias ativas de aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar. In: Anais do XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12, 26 a 29 out. 2015. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Paraná, PR, v. 10, n. 4, p. 27203 – 27212, 2015.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 22, p. 159, jan/jun. 2001.

WEEDEN, P.; WINTER, J.; BROADFOOT, P. Assesment: what's in it for schools? London: Routledge Falmer, 2002.