

IMPLICAÇÕES DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO DOCENTE

EVALUATION PRACTICES IMPLICATIONS IN HIGHER EDUCATION IN TEACHER EDUCATION

Lindalva Pessoni Santos¹

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar uma revisão de literatura sobre as concepções de avaliação correntes no ensino superior e as possíveis implicações abordadas para a qualidade da formação dos alunos, principalmente de licenciaturas. O interesse pela concepção de avaliação no ensino superior é em virtude de considerá-la uma questão que interfere de forma crucial no aspecto formativo dos alunos. Práticas pedagógicas e avaliativas inovadoras já se encontram em curso no cenário do ensino superior, no entanto, o que ainda prevalece são concepções e processos conservadores. Uma das implicações constatada reside no fato de que, geralmente, os futuros professores passam a repetir as mesmas práticas que vivenciaram como alunos. A representação que levam dos seus cursos de formação em relação à concepção de avaliação é outra marca forte e de difícil desconstrução na vida profissional.

Palavras-chave: Ensino superior. Formação docente. Práticas pedagógicas. Avaliação.

Abstract: This paper aims to present a review of literature on the current concepts about evaluation in higher education and discusses its implications for the quality of the future teachers' education. The interest for this theme is due to its importance to students' education. Evaluative and innovative pedagogical practices are presented in the scene of higher education, however, the conservative concepts and processes are prevalent. One of the implications of this study lies in the fact that future teachers repeat the same practices they experienced as students. The representation they take from their courses regarding the evaluation concept is another strong brand and hard to deconstruct in their professional life.

Keywords: Higher education. Teacher education. Pedagogical practices. Evaluation.

¹ Mestre em Educação pela UFG. Especialista em Formação socioeconômica do Brasil. Especialista em Linguagem e Matemática das Séries Iniciais. Especialista em Planejamento Educacional. Pedagoga. Professora de Didática e Prática de Ensino UnU – Inhumas – UEG. E-mail: lindalpessoni@yahoo.com.br.

Introdução

O ato de avaliar não foi inventado ou começou a ser praticado apenas com o aparecimento da escola, pois essa é uma questão inerente ao ser humano que o acompanha desde o início de seu percurso na terra. Diante de cada obstáculo, de cada decisão a ser tomada faz-se uma avaliação, selecionam-se as medidas mais coerentes para solucionar os problemas e encaminhar mudanças necessárias. Lima (1994) considera que a avaliação é o contínuo realizar de escolhas do mais simples até os mais complexos julgamentos que fazemos em nossas vidas. No cotidiano, a avaliação não é um momento estanque, isolado do contexto, ela é uma mola propulsora que retroalimenta o fazer das pessoas constantemente, vive-se e avalia-se ao mesmo tempo o que está vivendo. Avaliar é condição necessária para a própria existência do ser humano que realiza escolhas, revê as ações empreendidas, elabora outras com o objetivo de alcançar os propósitos planejados.

Quando voltamos nosso olhar para o universo escolar será que vamos nos deparar com as mesmas finalidades do processo avaliativo que adotamos no nosso cotidiano? Que princípios norteiam esse processo nas instituições educativas? A avaliação educacional também é utilizada como um mecanismo para diagnosticar a situação, acompanhar e escolher maneiras diversificadas para promover mudanças qualitativas na vida dos alunos em relação as suas expectativas de aprendizagem?

Hoffmann (2001, p. 8) afirma que “a questão é saber qual o sentido da avaliação em sua essência humana (de julgamento de valores, de uma ação refletida), tomando consciência da finalidade dos processos avaliativos que, dependendo dos princípios em que se fundam, são exercidos a favor ou contra o educando”.

Historicamente, a avaliação no cotidiano escolar tem produzido ao longo dos anos muitos estigmas e prejuízos para inúmeros alunos do sistema de ensino – tanto público quanto privado, da educação infantil à universidade. As concepções e práticas avaliativas adotadas pela maioria dos educadores – em todos os níveis de ensino – têm produzido muitos equívocos e, em grande parte, estão sendo exercidas mais contra do que a favor do educando.

Para Hoffmann (1993, 1998), a tentativa de mudar a concepção de avaliação tem encontrado maior resistência entre os professores do ensino médio e do ensino superior, por acreditarem que prática inovadora de avaliação só é possível no ensino fundamental. A autora afirma que, nos encontros e seminários, constata-se o descrédito dos professores frente uma possível mudança na feição classificatória da avaliação, além de haver uma retificação das práticas existentes.

Luckesi (1999) chama a atenção para o fato de que a aplicação de exames, provas sistematizada pela escola moderna² tem influenciado até os dias atuais concepções e práticas avaliativas que discriminam, humilham e excluem inúmeras pessoas do direito de ter sucesso na educação formal.

Desconstruir a ideia de avaliação como verificação de aprendizagem de conteúdos trabalhados num determinado período é desconstruir a lógica de uma vida inteira de submissão a esse ritual que acompanha basicamente toda a extensão da vida escolar. Geralmente, a avaliação só é reconhecida se estiver expressa em forma de provas, testes, exames, trabalhos escritos e for realizada em momentos estanques, separados da aula. Conferir o que o aluno aprendeu – pode ser muito mais o que memorizou – passa ser mais importante do que como aprendeu. Neste sentido, a avaliação não é usada como diagnóstico, mas como um veredicto, uma sentença final dada a um processo que nem se quer tem momento de réplica³. Assim, “a avaliação deixa de cumprir a sua função primordial: identificar e analisar o que foi aprendido, o que ainda é preciso aprender, para que se organize o trabalho com vistas à aquisição da aprendizagem” (BOAS, 2005, p. 163).

É preocupante constatar que a própria universidade, centro por excelência de pesquisas, debates, questionamentos, persiste com concepções e práticas avaliativas autoritárias e conservadoras. Não há, em seu interior, muitos debates sobre mudanças das práticas avaliativas por considerar que o ensino neste nível não pode “se dar o luxo de afrouxar” a forma de avaliar, ou seja, “ainda está presente a necessidade da nota. Parece ser ela a garantia da seriedade e do rigor do trabalho” (BOAS, 2005, p. 165).

O pouco espaço destinado à discussão sobre avaliação no ensino superior é constatado pelo pequeno número de títulos de livros, dissertações e teses sobre o assunto; se comparado a outros níveis de ensino, a produção dessa temática é de certa forma tímida, como aponta Chaves (2004, p. 2): “a reflexão teórica sobre as questões pedagógicas e mais

² A escola moderna se sistematizou a partir das pedagogias dos jesuítas e de Comênio, além de refletir o projeto burguês que no século XVI e XVII se afirmava como sistema econômico e político que em sua essência é seletivo e excludente. A escola moderna, em que pesem as influências das pedagogias vinculadas às religiões indicadas, foi sistematizada pelos intelectuais burgueses, mediante a pressão das camadas populares da sociedade, especialmente, pelas reivindicações dos sindicalistas. Está ancorada no ideário liberal, destacando-se, a laicidade, igualdade formal e a universalidade: na organização dos Sistemas Nacionais de Educação Pública constituídos e/ou fiscalizados pelo Estado. A Pedagogia jesuítica advém de uma ordem religiosa criada pelo ex-militar Inácio de Loyola, no século XVI, para combater o protestantismo. A ordem estabeleceu-se sob a rígida disciplina e desenvolveu uma pedagogia extremamente rigorosa com ênfase na repetição, memorização, estímulo a competição entre os alunos e as torturantes formas de avaliar conhecidas como sabatinas – repetir durante aos sábados as lições da semana. Já a Pedagogia Comeniana advém de João Amós Comênio, considerado o maior educador e pedagogo do século XVII. Conhecido como o pai da Didática; elaborou inúmeros manuais detalhando minuciosamente os procedimentos a ser seguidos pelo mestre para “ensinar tudo a todos”, além de acreditar que o medo era um excelente fator de motivação para o estudo. (Ver ARANHA, 2006).

³ Ato ou efeito de replicar. Contestação, refutação (Minidicionário Aurélio, 1993, p. 474)

especificamente sobre o processo de ensino-aprendizagem em cursos superiores, sua natureza e especificidade não têm sido tônica das discussões na Universidade”. A autora afirma ainda que “no que refere à avaliação, é possível constatar o recente interesse por parte dos estudiosos, o que se expressa na produção e na carência de pesquisas sobre o assunto” (idem, p. 2).

Hoffmann (1993), desde o início de seus estudos sobre avaliação, considera como questão urgente e essencial, o repensar dessa prática na universidade. A preocupação da autora é que a universidade é o lócus de formação dos professores que irão atuar nas escolas, ou seja, “o modelo que se instala em cursos de formação é o que vem a ser seguido pelos professores que exercem o magistério nas escolas e universidades” (idem, p. 138). Esta questão também é abordada por Boas (2005) que expressa preocupação com o tratamento dado à avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação, pois “devido ao seu caráter formativo, os alunos e futuros docentes costumam reproduzir as práticas dos seus ex-mestres” (BOAS, 2005, p. 169).

Sem mudanças nas concepções e práticas pedagógicas e avaliativas no ensino superior, o ciclo de equívocos e distorções provavelmente continuará a se repetir em todos os outros níveis de ensino. É preciso intensificar, principalmente na universidade, a discussão sobre as concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação, bem como se faz necessário identificar e analisar as inovações já em curso promovidas por professores e instituições de ensino superior.

Universidade, conhecimento, ensino, pesquisa e aprendizagem

A universidade nasceu há mais de oito séculos e atravessou dois grandes períodos da história tradicional da humanidade: Idade Média, Idade Moderna e, hoje, na chamada Idade Contemporânea, é uma instituição que detém muito prestígio. A universidade passou por muitos formatos em virtude das mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas na sociedade nesses períodos. De sua criação no século XII até a atualidade, várias transformações agitaram o cenário universitário: disputa pelo seu controle por papas, imperadores, corporações de mestres e corporações de estudantes, Estado, burguesia e sua luta para conquistar a autonomia. De acordo com Chauí (2003, p. 5), “a legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica”.

A universidade percorreu um longo caminho até adquirir a forma atual, mas, apesar de muitas mudanças, algumas características permanecem muito próximas do período de sua criação, com fortes resquícios de um ensino tradicional⁴. A prática pedagógica centra basicamente na concepção de que o ato de ensinar se restringe ao fato de o professor transmitir o conhecimento para o aluno, sendo a avaliação o momento de conferir a aprendizagem através de testes, provas e trabalhos em que os alunos são hierarquizados e classificados pelas notas, consideradas produto final de um bimestre, semestre, ou ano de estudo. Luckesi (1999, p. 18) afirma que “o exercício pedagógico é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem” e que “esses fatos não se dão por acaso”. Tais práticas já estavam inscritas nas pedagogias dos séculos XVI e XVII – no processo de emergência da sociedade burguesa – e exercem muita influência, ainda hoje, no campo educativo. O autor descreve que herdamos, das normas de estudo da pedagogia jesuítica, um ensino que prima a eficiência na oratória do professor com especial atenção ao ritual de provas e exames; e da pedagogia Comeniana, herdamos o medo da reprovação – o medo de reprovar nos exames finais do curso superior estimulava os alunos a estudar, pois a instalação do medo das provas nos alunos era considerada um excelente estímulo para que eles estudassem.

O ensino superior preserva práticas pedagógicas incompatíveis com a sua própria natureza de ser – espaço privilegiado para o debate, confronto de vários pontos de vista, desenvolvimento do pensamento crítico e contestador. Demo (2004, p. 6) diz que “aparece aí um paradoxo dos mais gritantes: os profissionais da inovação não se inovam”. A oportunidade de os alunos reconstruírem o conhecimento através da pesquisa, do debate, das produções acadêmicas é substituída pela aula, ou melhor, pela exposição do professor que domina o conteúdo e o repassa de forma magistral. O conhecimento não é reconstruído pelo aluno, mas apenas é ouvido, memorizado e repetido nas provas. Perde-se aí a oportunidade de inovar. Para Demo (2004, p. 6),

a universidade sempre teve em mãos as propostas mais altissonantes e por vezes brilhantes de renovação da sociedade e do mundo, menos para ela mesma. Ao contrário, resiste bravamente a qualquer mudança, como se pudesse mudar sem se mudar.[...] Grande parte dos professores não vai além de entupir os alunos da matéria curricular, da maneira mais reprodutivista imaginável, a peso de memorização forçada e controlada na prova. A universidade, que deveria ser a

⁴ “Entende-se usualmente por ensino tradicional a idéia que ensinar é só dar aula, transmitindo a matéria, sem preocupar com a aquisição do conhecimento pelo aluno. A ênfase é na memorização, valorizando o que o professor diz.” (CASTANHO, 2001, p. 80).

entidade do saber por excelência, acha que sua excelência está nas aulas.

O autor não condena a aula em si, mas, questiona sua forma, ou melhor, condena de maneira veemente a redução do ensino na universidade ao mero instrucionismo, reprodutivo que não ultrapassa a questão quantitativa de repasse de conteúdos. A concepção de ensino nessa perspectiva considera que para dar aula no ensino superior basta ter um excelente domínio do conteúdo a ser ministrado, conseguido através dos títulos, e instrumentos rigorosos de avaliação para controlar a qualidade inerente a esse nível de ensino. Demo (2004), Cunha (2005), Bordas (2006) criticam a valorização extremada dada à aula no ensino superior em detrimento de outras formas, principalmente, a falta de associá-la à pesquisa.

Veiga *et al.* (2000, p. 175) defende a aula universitária como espaço possível de inovação quando professores e alunos têm oportunidade de aliar o ensino, a pesquisa e a extensão. Para a autora:

A aula é, então, dinamizada pela relação pedagógica, porque registra, em situação concreta, a maneira de viver a relação como vínculo libertador que proporciona o exercício da autonomia. É ainda durante a aula que professores e alunos recriam o processo educativo: tomam decisões quanto a concepção, execução, avaliação e revisão do processo de ensinar, aprender e pesquisar, alicerçados pela pesquisa.

Para Demo (2004, p. 105), “pesquisar supõe rever o conhecimento existente, colocar novas perguntas e dúvidas, abalar o que já está estabelecido, procurar novas fundações e fundamentações”. Cunha (2005) aponta que na graduação o ensino parece ser descolado da pesquisa, sendo considerado como campo quase exclusivo da pós-graduação. Uma das causas levantadas por ela é que o ensino tradicional e a pesquisa são realizados com lógicas diferentes, sendo o primeiro baseado em certezas e o segundo, na dúvida. Bordas (2006) critica o lugar singular assumido pela pesquisa no meio universitário, expressa em produção científica exigida pelas agências controladoras que financiam os seus projetos.

Os autores defendem que a relação ensino e pesquisa é a forma de conceber a aula como momento de indagar, questionar, duvidar das certezas científicas, não para refutá-las, mas, para reconstruí-las. O que eles propõem são aulas mais interativas, dialogadas, instigantes, para que o aluno possa indagar, buscar, associar, comparar, relativizar, duvidar e questionar a própria validade dos conteúdos trabalhados. O aluno deixa de ser um receptáculo de informações e passa a ter oportunidade de reconstruir o conhecimento, num processo que mobiliza o pensamento reflexivo, crítico e autônomo.

A defesa é o aluno saber pensar com propriedade para apreender o sentido e significado da vida para além da expectativa do mercado que simplesmente deseja pessoas atomizadas para desenvolver atividades meramente técnicas. Aliás, o mercado incentiva e muito a pesquisa, mas aquela que produz determinado conhecimento que possa ser transformado em mercadoria rentável para o sistema econômico vigente: o capitalismo monopolista. Segundo Coêlho (2006), este tem sido o cenário das pesquisas desenvolvidas pela universidade, principalmente a partir dos anos de 1990, que tem se rendido a objetivos imediatos do Estado, das empresas e dos grupos, deixando para um segundo plano o desenvolvimento de valores essenciais da humanidade.

A educação não é um ato neutro, isolado do contexto geral da sociedade, pois reflete os valores e princípios disseminados pela ordem dominante que de modo velado seleciona, classifica e determina tanto na sociedade quanto na escola quem são os incluídos e os excluídos do direito de usufruir dos bens materiais e simbólicos produzidos e acumulados pela humanidade. Esse atrelamento entre ensino, pesquisa e mercado desconfigura a essência da universidade pública, como uma instituição social que existe e trabalha em prol da sociedade em geral, para atender os interesses privados de grupos. Para Chauí (2003), tomada sob uma perspectiva operacional, a universidade deixa de ser uma instituição social e passa a funcionar como uma organização social, ou seja, segue os princípios norteadores de uma empresa particular: gestão, planejamento, previsão, controle, êxito, estratégias de eficiência e eficácia para alcançar o objetivo particular que a define.

Cunha (2007), através de seus trabalhos, defende que quando a universidade alia ensino e pesquisa, tendo como perspectiva primordial a renovação da prática pedagógica, contribui para a qualidade do ensino, autonomia e inclusão do aluno, pois o interesse focado no fazer pedagógico traz ganhos significativos para professores, alunos e para a universidade que terá pessoas mais pensantes para contestar a própria ordem estabelecida que privilegia uns em detrimento de outros. No entanto, reconhece a dificuldade e os desafios em efetivar uma prática pedagógica inovadora frente à complexidade da sociedade atual que insiste em manter uma visão ingênua e mecânica das relações entre educação e sociedade, fazendo crer que os problemas da educação são inerentes as questões técnicas, metodológicas e psicológicas dos alunos, negando os impasses gerados por esta sociedade hierarquizada e altamente seletiva. Essa complexidade em que está envolto o ensino – e aqui de modo específico o ensino superior – exige muito esforço por parte de todos para que ocorram mudanças de várias ordens no intuito de se construir uma sociedade mais justa e humanizada. Castanho (2001) enfatiza que para que isso ocorra precisamos de uma educação que estimule as pessoas a

buscar soluções inovadoras comprometidas com a sociedade como um todo, tendo a universidade um papel muito importante nesta busca.

Audy (2007) e Anastasiou (2003) também discutem o ensino na universidade e a sua relação com a pesquisa. Avaliam as consequências de um ensino fragmentado: a especialização sem limites das disciplinas, a mecanização do conhecimento, a supervalorização da técnica, exposição linear do conteúdo pelo professor, a memorização dos conteúdos pelo aluno como sinônimo de aprendizagem, a desvalorização de outras formas de conhecer que não estejam vinculadas ao rigor estabelecido pela ciência. Audy (2007) defende que para a construção do conhecimento e compreensão do mundo atual é necessário aliar o pensamento complexo⁵ com o interdisciplinar⁶ através da integração ensino- pesquisa.

Nesse contexto, o ensino, desde a graduação, deve evoluir para um processo em que o aluno atue como protagonista de seu processo de aprendizagem, o que somente é viável se o processo de ensino-aprendizagem tiver como base a pesquisa. Nesse sentido, o aluno deverá ser capacitado a identificar os problemas no seu ambiente e utilizar o método de pesquisa como a forma por meio da qual chegará à solução dos problemas, lançando mão de conhecimentos oriundos de diversas áreas do saber. Dessa maneira a pesquisa passa a ser a maneira da qual o ensino acontece (AUDY, 2007, p. 35).

A compreensão do processo ensino-aprendizagem é fundamental na formação docente, pois, sem clareza disso, o professor pode considerar que a ação de ensinar é explicar o conteúdo numa exposição magistral com domínio total do assunto abordado e a ação de aprender é acumular o conteúdo e reproduzi-lo quando solicitado. Anastasiou (2003) contesta essa forma de ensinar e aprender e propõe outra concepção, até mesmo desloca os termos para *ensinagem* e *apreender*, respectivamente. A autora denomina de unidade dialética processual em que professor e aluno são coautores na compreensão e apreensão dos conteúdos, sendo organizado um espaço de ação significativa de pensar o conhecimento como resultado de uma ação conjunta. O movimento para a apreensão do conhecimento não segue passos estanques e lineares, mas é resultado de um processo, desencadeado por ações docentes inovadoras que estimulam e ajudam os alunos na construção do conhecimento. Para que essas mudanças ocorram, é necessário que a formação do docente universitário passe por uma mudança de paradigmas, uma reformulação de suas concepções e práticas.

⁵-Crítica ao conhecimento fragmentado, fechado, isolado, hiper-especializado. O pensamento complexo aspira de certa forma ao conhecimento transdisciplinar sem pretensão de completude. Para aprofundar no assunto consultar MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo: Porto Alegre, 2006.

⁶Interação entre duas ou mais disciplinas, num esforço de comunicação e procura de pontos comuns entre elas (SCHEIDER, 2001 apud AUDY, 2007)

A formação do docente do ensino superior: uma questão a ser revisitada

Uma nova concepção de docência universitária que contraponha os ranços que estão impregnados na concepção de ensinar, de aprender e de avaliar se faz urgente. A aula apenas expositiva, centrada na simples transmissão de informação, como fonte de verdade, traz conhecimentos soltos e fragmentados que acabam se sobrepondo uns aos outros. O ensino e a aprendizagem se colocam em campos opostos não formando uma unidade dialética no processo. Pimenta (2002, p. 210) afirma que “o desafio aí está: superar um modelo centrado na fala do professor em que se toma o dizer do conteúdo como ato predominante do ensino e a repetição do aluno como ato de aprendizagem”.

Essa mudança de paradigma exige um processo de reflexão para apreensão de novas concepções sobre o saber científico, saber escolar, metodologia, processo de ensinar, processo de aprender, entre outras. A trajetória escolar e pessoal do aluno, suas dificuldades, seus interesses e sua experiência profissional deve fazer parte da atenção dos docentes universitários. Trata-se de uma questão de compromisso ético-profissional, pois, ensinar ultrapassa as questões cognitivas e se apóia também nos domínios afetivos. O professor deve ser criativo e estimular seus alunos a extrapolar o previsível, a trilhar novos caminhos na busca de superar os seu próprios limites, numa concepção de conhecimento que envolva flexibilidade, movimento, desafios, incentivo a dúvida e valorização do erro como parte integrante de um projeto coletivo de construção do saber por docentes e discentes. Castanho (2001) propõe que o professor universitário desenvolva práticas criativas na sala de aula como possibilidade de ir rompendo com a postura tradicional

A formação pedagógica do docente necessita ser cuidadosamente articulada com os saberes e metodologias específicas de sua área num processo que seja permeado por uma abordagem reflexiva que propicie competência de investigação, de questionamentos e de percepção da complexidade do ato de ensino e do ato de aprendizagem. Alarcão (2007) adverte que o professor deve escutar, conhecer e não subestimar a capacidade do aluno. Nessa ótica, a formação docente acompanha toda a vida do professor que constantemente está ensinando e aprendendo com as novas e velhas situações vividas com seus alunos. Nenhum curso universitário abarca todos os saberes necessários à formação docente de qualidade, mas é imprescindível uma releitura da aula universitária, pois parte da estrutura formativa se consolida aí e pode se cristalizar para sempre.

Isaia (2006), Veiga (2006), Pachane (2008) discutem a complexa formação do professor universitário que envolve de forma intrínseca a dimensão pessoal, a profissional e a institucional, sendo que esse processo só pode ser entendido como de natureza social que vai se transformando no decorrer do tempo entre impasses, retrocessos e possibilidade de avanço na constituição do professor universitário. É preciso redefinir a formação do docente do ensino superior, uma formação que precisa ser reflexiva, problematizadora, permanente e que busca articular o pessoal e o profissional, o pedagógico e o científico, bem como, propiciar nos cursos de formação um processo avaliativo democrático e emancipador, capaz de dialogar com a complexidade das situações do cotidiano. A preocupação dos autores é com a fratura existente entre a formação específica e pedagógica nos cursos de formação docente, pois a questão formativa do professor é um conceito ainda muito superficial e de pouca consistência nos cursos de formação – mesmo que tenha sido tratado exaustivamente, não é isso que ocorre ao longo da formação docente. Geralmente a ideia de formação pedagógica é restrita a algumas disciplinas com carga horária reduzida sem uma articulação com as de “caráter científico”.

A sobreposição dos conhecimentos ditos técnico-científicos sobre os pedagógicos pode comprometer a qualidade do ensino superior no que tange a formação dos profissionais da educação, pois confere um caráter apenas de explicador magistral de conteúdos prontos, organizados e altamente qualificados. O que significa, então, ensinar na universidade? Que conhecimentos são importantes? Que posição o professor deve assumir frente a seus alunos?

Anastasiou (2006) afirma que o sujeito deve estar num movimento contínuo de interação e mudança dos conhecimentos e que esse processo articulado vise à construção e possibilidade de cidadania. Para isso, vários obstáculos precisam ser superados na formação do professor universitário na perspectiva de integrar os aspectos científicos e pedagógicos: a revisão do currículo tradicional, a superação da visão fragmentada disciplinar por processos de construção integrativa do conhecimento, a criação de um projeto coletivo norteador que explicita a concepção de educação, de sociedade e de cidadão para que, conseqüentemente, implícitos nos objetivos, nos conteúdos, na metodologia, surja uma exposição dialogada, em que haja a participação do aluno. De acordo com a autora, a complexa formação do professor universitário demanda a necessidade de concebê-la como um processo contínuo e não se esgota com a aquisição de títulos, envolve esforços pessoais e institucionais na compreensão e elaboração de uma proposta coerente que tenha como eixo central a questão formativa. O compromisso do professor é ajudar os alunos a construírem uma compreensão mais ampla do

mundo. Compreender o modo de construção da docência do ensino superior é um dos grandes desafios na atualidade para pesquisadores e professores que atuam nesse nível de ensino.

Uma visão panorâmica das atuais práticas pedagógicas e avaliativas no ensino superior

A temática sobre a avaliação escolar é um assunto de certa forma exaustivamente debatido nas últimas décadas por inúmeros estudiosos: Luckesi (1999), Hoffman (1991; 1993; 1998; 2001), Esteban (2000; 2001), Vasconcelos (1995; 1998), Perrenoud (1986; 1993; 1999), Hadji (1994), Lima (1994), dentre outros. Esses autores contestam a forma como a avaliação é utilizada nas escolas e delineiam outros valores, concepções e sentidos para ela. De modo geral, denunciam práticas avaliativas autoritárias, discriminatórias e excludentes e sua ligação direta com o modelo de sociedade existente, ou seja, a estrutura pedagógica excludente da escola é reflexo da estrutura social excludente. Luckesi (1999) afirma que para romper com essa estrutura é preciso romper com o modelo de sociedade e com a pedagogia que o traduz.

Esteban (2001, p. 99) considera como um desafio desvelar os mecanismos que produzem o fracasso escolar como também procurar alternativas para a sua superação. Entende que a atuação docente no processo de avaliação – a forma como interpretam as respostas dos alunos – é determinante do sucesso e fracasso dos alunos. Outro ponto discutido é a dualidade entre o momento de ensinar e o momento de avaliar, concebidos como duas instâncias distintas do processo educativo. Essa equivocada ideia dificulta os propósitos da prática avaliativa na reconstrução da prática pedagógica e vice-versa, tornando práticas estanques e desconectadas. Nesta perspectiva, a avaliação escolar deixa de ser diagnóstica e passa a ser apenas classificatória, ou seja, “a prova” que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o processo avaliado, se encerra na nota. Além disso, também se perdem momentos preciosos da aula para se proceder o processo avaliativo.

Diante do contexto de tantas distorções dos conceitos e de práticas avaliativas conservadoras na escola, os estudiosos do assunto se desdobram para proporem novas práticas, com o intuito de ressignificar não só a avaliação, mas todo o processo ensino-aprendizagem. Para Esteban (2002), é importante repensar o processo de avaliação tendo como suporte práticas pedagógicas democráticas.

A maioria das propostas se concentra na ressignificação das práticas aplicadas à educação infantil e ao ensino fundamental, com pouca referência ao ensino médio e menos ainda ao ensino superior. Segundo Chaves (2004), há um recente interesse dos estudiosos por

esse assunto nesse nível de ensino. No entanto, parece não haver o mesmo interesse por grande parte dos docentes que atuam no ensino superior em relação a mudanças nas práticas avaliativas. A discussão encontra resistência praticamente em todos os cursos – nas áreas de exatas, humanas, biológicas, nos bacharelados e nas licenciaturas (CHAVES, 2004; MENDES, 2006).

Como pensar em mudanças de paradigmas, no tocante à avaliação, na educação infantil, ensino fundamental e médio sem questionar os paradigmas de avaliação impregnados no ensino superior, que é o lócus de formação dos docentes que irão atuar nesses níveis de ensino? Como exigir mudanças nas práticas avaliativas desses professores, se eles foram submetidos a práticas autoritárias e conservadoras a vida inteira?

Hoffmann (1991; 1993; 1998) alerta para o perigo da reprodução das práticas avaliativas pelo professor inscritas em suas experiências como aluno que são marcas muito mais profundas que qualquer influência teórica poderia produzir na formação do docente. Ações autoritárias e discriminatórias se sobrepõem a qualquer discurso teórico modernizante proferido por professores no ensino superior. Chaves (2004, p. 4) também afirma que

apesar de alunos e professores universitários em geral estarem submetidos às mudanças no campo educacional, às avaliações interna e externa, poucos se dispõem a parar para discutir, refletir e analisar as implicações, por exemplo, da avaliação na constituição das relações professor/aluno na universidade, preparando-se para enfrentar os problemas que ela envolve e promove.

Outra percepção da autora ao aprofundar estudos sobre esta questão “é que o ensino superior não está isento dos problemas mais gerais constatado nesse campo e que, tanto na teoria quanto na prática, a avaliação nesse nível de ensino se reveste de rituais e atitudes discriminatória” (CHAVES, 2004, p. 4). Como reverter essa questão em todos os níveis de ensino se a própria universidade se exige de refletir sobre isso? O que temem os professores do ensino superior quando o assunto é refletir e inovar suas práticas pedagógicas e avaliativas? Sordi (2000, p. 234) afirma que “os docentes reagem mal quando querem indagar sobre suas práticas avaliativas por estarem convictos da qualidade do trabalho que desenvolvem e por considerar o ensino superior um nível de exigência inegociável”.

Apesar desses impasses, a universidade é um campo privilegiado para o debate, para o confronto de pontos de vista antagônicos e ressignificação do saber. Sem mudanças paradigmáticas na universidade como um todo, e aqui especificamente abordado nos cursos

de licenciatura, é difícil vislumbrar mudanças significativas nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, uma avaliação mais formativa em qualquer outro nível de ensino.

Seguir novos caminhos no contexto de ensino superior, talvez seja um dos nossos maiores desafios, e como Morin indica, é neste nível de ensino que temos uma “última” chance de restabelecer o diálogo entre conhecimentos, entre diversos tipos de pensamento que assegurem os diferentes pontos de vista, no intuito de superar o pensamento reducionista, fragmentado e linear promovido na formação docente (MAGALHAES⁷, 2009, p. 2)

O que significa implantar práticas pedagógicas e avaliativas inovadoras no ensino superior? Quais os pressupostos que dão sustentação a essas mudanças? Quais as implicações dessas mudanças para a formação dos docentes que irão atuar na formação de outros docentes? A formação do docente que irá atuar no ensino universitário constitui a grande chave para iniciar uma nova fase de entendimento da avaliação nos outros níveis de ensino?

A compreensão da construção da formação docente passa por diferentes entendimentos e multiplicidades de questões e pressupostos: questões pessoais, profissionais e políticas de investimentos. Veiga (2006) afirma que formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência como uma prática social crítica e reflexiva. Souza (2008) coloca que os professores inovadores têm repensado suas práticas e, a partir daí, procuram construir maneiras diferentes⁸ de ensinar e aprender na universidade. Essa perspectiva pode favorecer uma nova visão de avaliação.

O movimento de inovação é no sentido de romper com esta forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Pachane (2008) alerta os professores universitários para a cultura da exclusão que vem marcando a história da universidade e que eles compreendam seu papel como agentes desencadeadores de mudanças significativas nesse espaço marcado por correlação de poder. A avaliação é um mecanismo sutilmente utilizado para diferenciar, discriminar e selecionar as pessoas; de instrumento pedagógico passa para instrumento de exclusão. “Nesta perspectiva, a avaliação, nega a diversidade, silencia os sujeitos, suas vivências culturais, suas realidades e experiências, apoiando-se em propostas que fragmentam

⁷ Conheça na íntegra a proposta inovadora de formação docente implantada no Curso de Pedagogia da UFG pela professora Solange M. O. Magalhães, “Da complexidade a complexidade da educação superior”, 2009.

⁸ Para maiores esclarecimentos consultar o texto da autora: Universidade processo de ensino- aprendizagem e inovação. In Anais do 9º Encontro de pesquisa em educação da ANPED Centro Oeste. Educação tendências e desafios de um campo em movimento, Brasília, 2008.

o processo de ensinar e aprender” (OLIVEIRA⁹, 2008, p. 3). De processo subsidiário de condução da prática docente para facilitar o crescimento do aluno, se torna uma estrutura complexa de poder que hierarquiza de acordo com um modelo padrão que assume um caráter punitivo, seletivo e excludente. A autora entende que “é preciso desencadear uma nova cultura de avaliação como parte integrante de uma prática mediadora e emancipatória, assumindo uma dimensão muito mais ética do que técnica” (OLIVEIRA, 2008, p. 1).

Hoffman (1993, 1998, 2001) propõe uma avaliação mediadora¹⁰, dialógica em que o conhecimento é reconstruído por alunos e professores num movimento de ação-reflexão-ação. O professor deve estabelecer uma relação epistemológica com o aluno em relação a sua forma de compreender o objeto do conhecimento, ou seja, a avaliação passa ser o suporte para essa nova relação que se concretiza numa profunda reflexão do movimento do educando em direção a apropriação do saber. A concepção é acompanhar o processo no sentido de favorecer a apreensão do conhecimento pelo aluno, é oferecer oportunidade para que ele busque novas explicações e novos entendimentos. A avaliação, nessa perspectiva, considera o percurso do aluno na construção do conhecimento, bem como oferece subsídios ao professor para redimensionar as atividades e os objetivos com o intuito de orientar o aluno a reencontrar o caminho do conhecimento. Hoffmann (1993; 1998; 2001) e Boas (2000; 2005) demonstram extrema preocupação com o tratamento dado nos cursos de formação docente à avaliação educacional devido à superficialidade com que é abordado o assunto, bem como as consequências disso para os alunos que serão futuros professores em qualquer nível de ensino.

Boas (2005), em pesquisa realizada de 1998 a 2000 no Distrito Federal, nos cursos de formação de profissionais da educação (licenciaturas e especializações) constatou que o tema avaliação é incluído na disciplina Didática Geral, sendo pouco ou ligeiramente discutido, comprometendo a formação dos profissionais que irão atuar futuramente na educação básica. Para contrapor esse quadro, nos cursos de formação, a autora propõe a articulação da avaliação ao trabalho pedagógico, ou seja, a centralidade não está na aula, na nota, mas no trabalho em conjunto desenvolvido por professores e alunos com vistas à aprendizagem de ambos. Nessa perspectiva, a avaliação é parte integrante do processo em que professores e alunos são protagonistas do trabalho pedagógico.

⁹ Conheça o processo avaliativo pelas vozes dos alunos no trabalho de pesquisa realizado pela autora com alunos do Ensino Fundamental, Médio e Superior entre 2006 e 2007. OLIVEIRA, Ilda Amaral. Avaliação no Ensino Superior: a contestação revelada em memoriais de alunos. Anais VII Redestrado. Bueno Aires, 2008.

¹⁰ Para conhecer as experiências de avaliação mediadora desenvolvida por Hoffmann no ensino superior, consultar suas obras: Uma avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade, 1993. Ver também: Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação, 1998.

Mendes (2005) considera que não tem sido nada fácil estruturar um processo avaliativo diferenciado no ensino superior e que a proposta passa por uma disposição de professores e alunos em discutir e definir diretrizes para a construção de uma nova proposta pedagógica. A autora descreve que de modo geral a avaliação no ensino superior não acontece diferente dos outros níveis de ensino: o professor explica o conteúdo, tira dúvidas, aplica exercícios, dá prova e fecha esse ciclo com a nota. Afirma também que esse tipo de avaliação não contribui para o desenvolvimento do aluno, pois apenas verifica o produto final da aprendizagem. Para quebrar esse ciclo vicioso, a autora propõe a construção de uma avaliação formativa¹¹; começando pelo próprio questionamento da prática avaliativa tradicional que não reflete sobre a concepção de educação que está por trás dos elementos como prova, nota e reprovação.

Mendes (2006), em sua tese de doutorado¹² – *Formação de professores e avaliação educacional: o que aprende os estudantes das licenciaturas durante sua formação* – investigou as concepções e práticas avaliativas impregnadas nos cursos de formação dos profissionais da educação. A autora objetivou compreender os nexos entre o fazer cotidiano do trabalho pedagógico, no que se refere à avaliação e o processo de formação dos professores. Os resultados evidenciam que as práticas avaliativas nos cursos de licenciaturas estão basicamente centradas na perspectiva técnica: provas, trabalhos, seminários. Não é dada à maioria dos futuros professores oportunidade de discutir as múltiplas funções que pode assumir a avaliação, como também são oferecidas poucas oportunidades de vivenciar durante o curso, novas práticas de avaliação. Mendes (2006) acredita que se faz necessário criar uma nova cultura para os cursos de formação de professores.

Para desenvolver uma avaliação formativa e emancipadora é preciso estar atento às situações da sala de aula e isso exige atitude apreciativa do professor frente às atitudes dos alunos durante a correção de atividades, elaboração e explicação de um conceito, organização de trabalhos, apresentação de pesquisas, aplicação do conteúdo discutido, troca de pontos de vistas, como “também através de verificações de caráter mais formal, tais como provas escritas dissertativas, de questões objetivas ou práticas, ou também as menos formais, como observação, entrevista, dentre varias situações” (MENDES, 2005, p. 181).

¹¹ Segundo Perrenoud (1999, p. 103) “É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”

¹² A pesquisa foi realizada com 195 licenciados que estavam cursando o último ou penúltimo período de uma instituição federal de ensino e 7 coordenadores.

Ao professor cabe forjar um trabalho pedagógico diferenciado rompendo com a concepção de avaliação hegemônica que valoriza o resultado em detrimento do processo. No entanto, mudanças também necessitam de cuidadosa reflexão para que não sejam transformadas num arremedo ou em precipitadas transformações que parecem ser novas, mas reforçam velhos paradigmas de poder. Para que isso não aconteça, Sordi (2000)¹³ defende que a criatividade do professor precisa ser incentivada, multiplicada e socializada para que as experiências possam ser repensadas e aprimoradas de acordo com cada realidade.

Chaves (2004) considera que para construção de um proposta diferenciada de avaliação na universidade é preciso outro modelo epistemológico-pedagógico que dê sustentação para uma nova concepção de ensinar e aprender calcada numa visão progressista e crítica de educação. O caminho é longo, alguns professores já deram alguns passos, mas é preciso engrossar a fila daqueles que não se contentam mais com uma avaliação que hierarquiza, classifica, seleciona e exclui.

Considerações finais

O presente trabalho objetivou apresentar uma revisão de literatura sobre as concepções de avaliação correntes no ensino superior e as possíveis implicações para a qualidade da formação dos alunos, principalmente, nos cursos de licenciaturas.

A avaliação escolar tem sido debatida, pesquisada e busca-se ampliar o sentido do processo avaliativo, superar a ideia de que avaliar é examinar, testar, medir, classificar, punir, excluir. No entanto, a real inovação, ou melhor, a ruptura com os processos autoritários e conservadores de ensinar, de aprender e de avaliar nas escolas parece ainda distante, principalmente, no ensino superior. Oliveira (2008, p. 15) afirma que:

Sem desconsiderar a potencialidade de transformação que o debate sobre a avaliação traz para o cotidiano escolar, no momento em que estamos, ainda há muito que fazer. Como modelo de transição, anuncia novas possibilidades que conectam a avaliação ao processo de democratização, como parte da dinâmica da emancipação social. Assim, o processo avaliativo traz desafios que podemos enfrentar vinculando esta discussão ao movimento real de ressignificação curricular, aí incluído o trabalho docente.

Há uma forte sinalização que as mudanças poderão vir de uma reavaliação da formação do docente que irá atuar no ensino superior. A busca da integração dos aspectos

¹³ Conheça as alternativas propositivas no campo da avaliação universitária sistematizada pela autora.

científicos das disciplinas com os pedagógicos podem contribuir para fortalecer a formação dos docentes. Mendes (2006, p. 148) aponta que cabe aos cursos de formação de professores serem referência para a construção de uma escola crítica. Nessa perspectiva, cabe à universidade promover aos licenciados condições de elaborarem uma nova concepção de ensinar, aprender e avaliar. Portanto, a universidade deverá ser a primeira a levantar questão sobre os equívocos atribuídos a avaliação; ela é uma instituição que tem em sua essência a inquietude, a pesquisa, a contestação. Essa cultura que a avaliação serve para verificar a aprendizagem, hierarquizar, selecionar, controlar, punir pertence a outro tempo que não mais faz sentido na atualidade. Segundo Coêlho (2006, p. 54), a universidade é uma instituição que cultiva o trabalho da razão e da formação humana e se “institui e se autojustifica à medida que faz crítica de si mesma, da sociedade, da cultura, da existência humana, dos saberes, das idéias, dos conceitos, das teorias, dos métodos, e da prática”.

Essa breve revisão de literatura sobre a avaliação no ensino superior permitiu delinear uma visão panorâmica da situação circunscrita no ensino superior e perceber que os professores tendem a repetir práticas oriundas dos seus cursos de formação. Também foi possível perceber que existe um movimento por parte de pesquisadores e professores na busca de novos caminhos – novas propostas na forma de ensinar, de aprender e avaliar. O que se espera é que a universidade amplie o debate sobre suas práticas pedagógicas e avaliativas e que dê a devida atenção às inovações que têm sido propostas por alguns pesquisadores e professores do ensino superior.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Que bom aprender! In: ENGERS, Maria Emilia Amaral; e MOROSINI, Marília Costa. **Pedagogia Universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

ANASTASIOU, Léa das Graças C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças C.e ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: Univille, 2003.

_____. Docência na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI, Palmira (orgs). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

AUDY, Jorge Luis N. Interdisciplinaridade e complexidade na construção do conhecimento: o desafio da integração ensino-pesquisa. In: ENGERS, Maria Emilia Amaral; e MOROSINI, Marília Costa. **Pedagogia Universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (orgs). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara – SP: Junqueira e Marin, 2005.

BORDAS, Méron Campos. **Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência**. UFRGS. ANPED. GT: Política de Educação Superior/ N. 11.2006. Disponível em www.anped.org.br.

CASTANHO, Maria Eugenia L. M. A criatividade na sala de aula. In: VEIGA, Ilma Passos e CASTANHO, Maria Eugenia(orgs). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000,.

CHAVES, Sandramara M. **Avaliação da aprendizagem do ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades**. In, ANPED, 2004, Caxambu, 2004, 16p.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Rev. Bras. Educ. 2003, nº 24, p. 5-15.

COÊLHO, Ildu M. Universidade e Formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formar para o mercado ou para autonomia?** Campinas. SP: Papirus 2006.

_____. A universidade, o saber e o ensino em questão. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (orgs). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara – SP: Junqueira e Marin, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, Maria Isabel da (org). **Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, São Paulo. Junqueira e Marin, 2006.

_____. Pesquisas e qualidade no ensino: aprendizagens e possibilidades na educação superior. In: ENGERS, Maria Emilia Amaral; MOROSINI, Marília Costa. **Pedagogia Universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ESTEBAN, Maria Tereza. **O que sabe quem erra?**: Reflexão sobre avaliação do fracasso escolar. RJ DP&A. 2001.

_____. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Tereza (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre. Mediação, 1991.

_____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

_____. **Pontos e Contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios a docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI Palmira (orgs). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: tensões e novos sentidos da profissionalidade. **Anais VII do Redestrado**. Buenos Aires, 2008, 24 p.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar:** julgamento ou construção. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar** – 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MAGALHAES, Solange M. O. Da complexidade a complexidade da Educação Superior. **Congresso de Docência Universitária**, Bahia, 2008, p. 1-13.

MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (orgs). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara – SP: Junqueira e Marin, 2005.

_____. **Formação de professores e avaliação educacional: o que aprende os estudantes das licenciaturas durante sua formação** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, 2006, 214p. (Tese).

OLIVEIRA, Ilda Estela Amaral. Avaliação no ensino superior: a contestação revelada em memoriais de alunos. **Anais VII Redestrado**. Buenos Aires, 2008. p 1-19.

PACHANE, Graziela G. Desenvolvimento profissional de docentes universitários frente aos desafios do mundo contemporâneo. **Anais VII Redestrado**. Buenos Aires, 2008, p.1-20.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças C. Do ensinar a ensinagem. In: _____. **Docência na universidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugenia (orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior** – Campinas: SP: Papirus, 2001.

_____. Avaliação universitária: mecanismos de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (orgs). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara – SP: Junqueira e Marin, 2005.

SOUZA, Ruth C. R. de. Universidade: processo de ensino aprendizagem e inovação. In: **Anais do 9º Encontro de pesquisa em educação da ANPED**. Centro Oeste. Educação tendências e desafios de um campo em movimento. Brasília, 2008, p.57-71.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs). **Docência na educação superior**: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 85-96.

_____. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos; CASTANHO, Maria Eugenia (orgs). **Pedagogia Universitária**: a aula em foco. Campinas, SP: Papirus, 2000.

Texto recebido em 10/05/12.

Aprovado em 30/08/12.