



**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE AS
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC**

CARLOS GALOCHA

SÃO PAULO

2019

CARLOS GALOCHA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE AS
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC**

SÃO PAULO

2019

CARLOS GALOCHA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE AS
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso* em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE/UNINOVE, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: LIPED – Políticas Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes

SÃO PAULO

2019

Galocha, Carlos.

Avaliação da aprendizagem educação superior: um estudo sobre as concepções dos professores da Universidade Federal do ABC. / Carlos Galocha. 2019.

179 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2019.

Orientador (a): Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes.

1. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. 2. Contexto histórico da avaliação. 3. Interdisciplinaridade. 4. Inclusão social. 5. UFABC.

I. Gomes, Manuel Tavares. II. Título

CDU 37

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOS
PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC**

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação. Banca Examinadora, formada por:

Professor Doutor Manuel Tavares Gomes – UNINOVE/SP

Orientador

Professor Doutor Daniel Pansarelli – UFABC/STO ANDRÉ

Titular

Professor Doutor José Eduardo de Oliveira Santos – UNINOVE/SP

Titular

Professora Doutora Rosemary Roggero – UNINOVE/SP

Suplente

Professora Doutora Celia Maria Haas – UNICID/SP

Suplente

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor dos Senhores, conhecedor de todas as coisas, professor de todos que, em seus saberes ditados no grande livro de todas as sabedorias, me direciona e ensina o caminho da bondade, justiça e da vida. Deus.

Minha senhora mãezinha Amélia Caetano Galocha (in memoriam), que sozinha e sem reclamar, lutou contra tudo e todos para me criar e criar meus irmãos, neste mundo cheio de incertezas e dificuldades para os menos favorecidos.

A minha esposa Antonia Freitas Galocha, por me compreender e me auxiliar, estando sempre presente em todos os momentos, inclusive nos mais difíceis, incentivando e permanecendo durante noites intermináveis, sempre atenta a me dar carinho e amor como alimento para vencer.

A minha filha Isabela Freitas Galocha e meu filho Higor Galocha, por contribuírem me auxiliando sempre que solicitados e por viverem juntos esse sonho da busca constante pelo conhecimento.

Ao Prof. Dr. Manuel Tavares, meu grande mestre, pela paciência, dedicação e por sempre acreditar no potencial idealizador, além de sanar sempre as dúvidas deste discípulo, dando, assim, o direcionamento necessário à definição deste projeto e seu objeto de pesquisa, para a realização deste curso.

Aos Mestres que me iluminaram com seus conhecimentos, em especial ao Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva e Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos, pois muito aprendi com esses dois exemplos da docência. Além da Prof^a Dr^a Rosemary Roggero, Prof. Dr. José Eustáquio Romão e Prof. Dr. Daniel Pansarelli, por se fazerem presentes durante as pesquisas e retirando cirurgicamente as dúvidas encontradas.

À Universidade Federal do ABC pela disponibilização das dependências, de materiais importantíssimos e necessários, bem como por parte de seus docentes e gestores, para a realização da dimensão empírica desta pesquisa.

Além dos colegas doutorandos Antonio Donizete Mariano e Luciano Nobre Resende que me ajudaram a entender muito do que pude construir ao longo dessa caminhada pelos vales do conhecimento científico e também a colega Mestranda Géssica Tissiane Siebria Cunha por compartilharmos os mesmos obstáculos na convivência acadêmica, obstáculos estes que com certeza tornaram-nos fortes para o êxito no caminho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem na educação superior, especificamente na Universidade Federal do ABC (UFABC) campi Santo André, como universo da investigação. A questão de pesquisa resulta do problema relacionado ao fato de a referida universidade ter sido uma instituição superior a constituir-se como um novo modelo de educação, em relação às instituições superiores tradicionais. Nesse sentido, pretendemos saber como os professores põem em prática a avaliação da aprendizagem dos estudantes da referida universidade, considerando suas concepções e os princípios epistemológicos e pedagógicos contidos nos documentos que orientam a instituição. Analisamos os processos e modelos de avaliação utilizados pelos professores. Adota-se uma abordagem metodológica qualitativa, com o recurso de estudo de documentos institucionais e entrevistas semiestruturadas. Os entrevistados são membros do corpo docente do curso de bacharelado interdisciplinar em ciências e tecnologia da UFABC. A conjectura que orientou este trabalho é que o novo modelo de ensino superior proposto nos documentos da instituição em estudo traz algumas mudanças no modo tradicional de avaliar a aprendizagem dos alunos. As entrevistas foram analisadas segundo a técnica de análise de discurso, com base nas fundamentações de Eni Pucinnelli Orlandi. As considerações finais indicam que a UFABC adota um modelo de educação superior, sustentado pelos seus principais eixos estruturantes: a inclusão social, a excelência acadêmica e a interdisciplinaridade. A avaliação da aprendizagem na instituição proposta em seus documentos orientadores se faz por conceitos, no entanto, observou-se a continuidade de um modelo ainda tradicional de avaliar. A análise de discurso dos professores demonstra que a prática avaliativa, apesar de se expressar na forma conceitual, não inova no sentido de rever os paradigmas da avaliação. Dos entrevistados, apenas dois sujeitos adotam um processo contínuo de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), os demais valem-se de avaliações sem referência e outros se apoiam em Hoffmann como teórico. Também encontramos nos discursos que a interdisciplinaridade tem como fator de dificuldade a formação tradicional da maioria dos seus professores.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior. Inclusão Social. Interdisciplinaridade. UFABC.

ABSTRACT

This research has as object of study the evaluation of learning in higher education, specifically in the Federal University of ABC (UFABC) Santo André campuses, as a universe of research. The research question results from the problem related to the fact that this university has been a higher education institution to constitute itself as a new educational model in relation to traditional higher education institutions. In this sense, we intend to know how the professors put into practice the assessment of the learning of the students at that university, considering their conceptions and the epistemological and pedagogical principles contained in the documents that guide the institution. We analyze the evaluative processes and models used by teachers. A qualitative methodological approach is adopted, as a resource for the study of institutional documents and semi-structured interviews. Interviewees are members of the faculty at UFABC's interdisciplinary bachelor's degree course in science and technology. The conjecture that guided this work is that the new model of higher education proposed in the documents of the institution under study brings some changes in the traditional way of assessing student learning. The interviews were analyzed according to the discourse analysis technique, based on the foundations of Eni Pucinnelli Orlandi. The final considerations indicate that the UFABC adopts a model of higher education, sustained by its main structural axes: social inclusion, academic excellence and interdisciplinarity. Regarding the assessment of learning, the institution has assessment concepts according to its guiding documents, but the continuity of the traditional form of assessment was observed. The teachers' discourse analysis shows that the evaluative practice, despite being expressed in a conceptual form, doesn't innovate in order to review the evaluation paradigms. Of the interviewees, only two subjects adopt a continuous process of evaluation (diagnostic, formative and summative), the others are worth of assessments without reference and others are based on Hoffmann as theorist. We also find in the speeches that interdisciplinarity has as a factor of difficulty the traditional training of most of its teachers.

Keywords: Evaluation of Learning in Higher Education. Social Inclusion. Interdisciplinarity. UFABC.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo evaluar el aprendizaje en la educación superior, específicamente en los campus de la Universidad Federal del ABC (UFABC) de Santo André, como un universo de investigación. El problema de la investigación está relacionado con el hecho de que esta universidad ha sido una institución de educación superior que se ha constituido como un nuevo modelo de educación, en comparación con las instituciones superiores tradicionales. En este sentido, queremos saber cómo los profesores ponen en práctica la evaluación del aprendizaje de los alumnos de esa universidad, considerando sus concepciones y los principios epistemológicos y pedagógicos contenidos en los documentos que guían a la institución. Analizamos los procesos de evaluación y los modelos utilizados por los profesores. Se adopta un enfoque metodológico cualitativo, con el recurso de estudio de documentos institucionales y entrevistas semiestructuradas. Los entrevistados son miembros de la facultad del curso interdisciplinario de la UFABC de licenciatura en ciencia y tecnología. La conjetura que guió este trabajo es que el nuevo modelo de educación superior propuesto en los documentos de la institución en estudio trae consigo algunos cambios en la forma tradicional de evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Las entrevistas fueron analizadas según la técnica de análisis del discurso, basada en los fundamentos de Eni Pucinnelli-Orlandi. Las consideraciones finales indican que la UFABC adopta un modelo de educación superior, sustentado por sus principales ejes estructurales: inclusión social, excelencia académica e interdisciplinariedad. La evaluación del aprendizaje en la institución, propuesta en sus documentos orientadores se realiza por conceptos, sin embargo, se observó la continuidad de un modelo todavía tradicional de evaluar. El análisis del discurso de los profesores demuestra que la práctica evaluativa, a pesar de expresarse en forma conceptual, no innova para revisar los paradigmas de evaluación. De los entrevistados, sólo dos sujetos adoptan un proceso de evaluación continua (diagnóstica, formativa y sumativa), los demás utilizan valoraciones sin referencia y otros se basan en las teorías de Hoffmann. También encontramos en los discursos que la interdisciplinariedad tiene como factor de dificultad la formación tradicional de la mayoría de sus profesores.

Palabras clave: Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior. Inclusión social. Interdisciplinariedad. UFABC

LISTA DE SIGLAS

LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
CF	CONSTITUIÇÃO FEDERAL
PDI	PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
PPI	PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL
PBL	PROBLEMA
CREF	CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CONSEP	CONSELHO DE EDUCAÇÃO E PESQUISA
TRI	TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UFABC	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
UFFS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
UFDF	UNIVERSIDADE FEDERAL DO DISTRITO FEDERAL
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
UFS	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
AI	ATO INSTITUCIONAL
BC&T	BACHARELADO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
BC&H	BACHARELADO EM CIÊNCIAS E HUMANIDADES
CECS	CENTRO DE ENGENHARIA, MODELAGEM E CIÊNCIAS SOCIAIS
CMCC	CENTRO DE MATEMÁTICA, COMPUTAÇÃO E COGNIÇÃO
CCNH	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E HUMANAS
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA ANÍSIO TEIXEIRA
SiSU	SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADO
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PROUNI	PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS
FIES	FUNDO DE FINANCIAMENTO AO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR
REUNI	REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

PARU	PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA
GERES	GRUPO DE ESTUDOS DA REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
ENC	EXAME NACIONAL DE CURSOS
SINAES	SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
PEAT	PROGRAMA DE ENSINO APRENDIZAGEM TUTORIAL
PET	PROGRAMA DE ENSINO TUTORIAL
IES	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
CCBE	CONFERÊNCIA CATÓLICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO
LEC	LIGA ELEITORAL CATÓLICA

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Quadro de Caracterização dos Sujeitos _____	68
Tabela 2- Projeção Infraestrutural da UFABC _____	83
Tabela 3- Avaliação da Aprendizagem – Diretrizes Institucionais _____	90
Tabela 4- Avaliação da Aprendizagem e Inclusão Social _____	95
Tabela 5- Avaliação diagnóstica, formativa, somativa ou avaliação acreditativa _____	99
Tabela 6- Interdisciplinaridade e Avaliação _____	106

“O importante não é o que se sabe, mas sim o que se faz com o que se sabe.”

Bruce Lee

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	9
ÍNDICE DE TABELAS	11
MEMORIAL	15
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I – PERCURSOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.	20
1.1. REVISÃO DA LITERATURA E ESTADO DA ARTE	20
1.2. CONSTRUINDO E PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE PESQUISA	32
1.3. CONTEXTO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	35
1.4. ORDENAMENTO JURÍDICO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	38
1.4.1. Constituição Federal Brasileira e a Educação	38
1.4.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96) (LDB)	40
1.5. ENSINO SUPERIOR E AS POLITICAS EDUCACIONAIS	42
1.6. REFERENCIAL TEÓRICO	53
1.6.1. Avaliação da Aprendizagem	53
1.6.2. Avaliação Diagnóstica	56
1.6.3. Avaliação Formativa	57
1.6.4. Avaliação Somativa e Acreditativa.....	59
1.6.5. Interdisciplinaridade e a Avaliação da Aprendizagem.....	61
1.6.6. Inclusão e Avaliação	63
CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	65
2.1. TIPO DE PESQUISA	65
2.3. SUJEITOS DA PESQUISA, CRITÉRIOS DE ESCOLHA E PROCEDIMENTOS	67
2.4. LOCUS DA PESQUISA: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC	72
2.4.1. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).....	74
2.4.2. Projeto Pedagógico Institucional (PPI)	78
2.4.3. Inserção e infraestrutura	81
2.4.4. Ingresso e Permanência na UFABC.....	83
2.4.5. Os docentes e a estrutura curricular da UFABC	85
2.5. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS: ANÁLISE DE DISCURSO.	87

CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA 89

3.1. Avaliação da Aprendizagem, diretrizes e princípios estruturantes da UFABC.....	90
3.2. Avaliação da Aprendizagem e Inclusão Social	95
3.3. Avaliação diagnóstica, formativa, somativa ou acreditativa.....	99
3.4. Interdisciplinaridade e avaliação da aprendizagem	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	122
APÊNDICE A	122
Quadro da construção lógica e estrutural	122
APÊNDICE B.....	124
Termo de consentimento livre e esclarecido	124
APÊNDICE C	125
Questionário para caracterização dos sujeitos da pesquisa	125
APÊNDICE D	126
Roteiro para entrevista semiestruturada – professores	126
APÊNDICE E.....	127
Transcrição das entrevistas com os sujeitos da pesquisa.....	127

MEMORIAL

Como a maioria da população, minha jornada na área da educação começou no âmago familiar, que de maneira simples e humilde sempre foi muito restrita e muito pequena, sendo formada apenas por mim, minha mãe, minha irmã e meu avô, já que meu pai nos abandonou ainda muito pequenos.

Meu avô então foi o chefe dessa pequena família e retirava nosso sustento trabalhando como pedreiro, e apesar de ganhar muito pouco, sempre fez questão que fôssemos à escola. Esse foi o meio familiar no qual fui criado e educado, sob os princípios de honestidade, bondade, determinação e respeito os quais, tanto meu avô quanto minha mãe, sempre fizeram questão que se cumprissem.

Princípios esses que estão diretamente incutidos em uma educação que não se atribui somente ao que se adquire nos bancos escolares, mas também ao que se aprende no ambiente familiar. Minha mãe trabalhava em casas de família como lavadeira, arrumadeira, passadeira enfim, com afazeres únicos e exclusivos do lar, portanto, venho de uma família realmente muito humilde.

Diante de tudo suportado, a escola sempre foi o foco e objetivos propostos por minha família, para complemento de minha formação como homem, cidadão honrado e de uma posição melhor do que aqueles que me criaram e não tiveram oportunidade. Meu avô faleceu e segui com seus preceitos e exemplo de determinação. Com o falecimento recente de minha mãe, restou-me continuar com seu legado, pois minhas aspirações são para que ela, onde estiver, esteja muito orgulhosa de mim.

Nos mesmos preceitos e princípios construí minha família, buscando a esposa que sempre desejei e criando uma filha biológica e um filho que adotei em nossas vidas, estando ambos hoje encaminhados e também educados nos mesmos preceitos em que fui educado.

Em minha formação, trago os conhecimentos e aprendizagens adquiridas ao longo do tempo, em escolas da rede pública por onde passei e vivi. No município de Taubaté, os primeiros anos de estudo; em Ubatuba, litoral norte de São Paulo, o ensino médio e por fim os últimos anos do ensino médio e o ingresso no ensino superior na cidade de Mogi das Cruzes, onde se completou a transição de minha vida adolescente para a vida adulta.

Foi, inclusive, o lugar onde constitui minha pequena família, que sempre foi a base para todas as minhas tomadas de decisão e meu suporte para a construção e busca de meus objetivos de vida.

Foram muitas as dificuldades, sempre pensava se um dia estaria entre os estudantes do mundo acadêmico, não me intimidava, mas tinha como inviável esse objetivo, pois tinha que trabalhar. Contudo, nunca desisti do sonho de ocupar um lugar em uma universidade.

Em 1979 comecei a praticar uma arte marcial chinesa, que todos conhecemos aqui no ocidente como Kung Fu, que seria no futuro a âncora para a busca de minha formação acadêmica.

Paralelamente, ao iniciar em 1986 minha carreira militar, realizei vários cursos de especialização para promoção na carreira e ascensão profissional, o que me levou ao curso de tecnólogo em polícia ostensiva e preservação da ordem pública, que realizei em 1995 na Escola Superior de Sargentos da Polícia Militar do Estado de São Paulo.

Desde 1992, devido à prática da Arte Marcial Chinesa, também fui me graduando e atingi o último grau do sistema Wing Chun Kuen, o que me permitia abrir minha própria escola e ensinar as técnicas de luta do Sul da China transmitidas por meus professores e mestres, sendo que aproveitei para saudar o grande mestre Yip Man (in memoriam).

Assim, até pelas leis vigentes, vi a necessidade de buscar a formação acadêmica em Educação Física e em 2009 graduei-me em Educação Física pela Faculdade do Clube Náutico Mogiano; em 2011 concluí o Bacharelado em Educação Física o que era exigido para se abrir a escola de Kung Fu pelo CREF/4 SP (Conselho Regional de Educação Física), instituição que controla e normatiza a profissão do Educador Físico, na qual me filiei para estar nos preceitos da lei.

A essa altura, já trabalhando como professor de Educação Física e Defesa Pessoal para militares formados e em formação na Polícia Militar, tive a visão de que precisava contribuir também para a Educação.

Como dizia minha mãe, “Não fale ou critique aquilo que você não sabe, ou nunca viveu”. Vendo todos dizerem que a educação não caminhava bem no nosso país, vou estudar e entender este outro universo que é o da formação do professor e suas implicações, para que pudesse contribuir, de alguma forma, com essa outra área.

Foi então que, em 2012, concluí o curso de Pós-graduação Lato Sensu em Metodologia de Ensino na Educação Superior pela Faculdade Internacional do Paraná (FACINTER); uma instituição do grupo UNINTER, tendo como tema de Trabalho de Conclusão de Curso “A avaliação no Ensino Superior” e como orientadora a Prof^ª Ms. Simone Sicora Poletto.

Depois de estudar e pesquisar sobre o assunto, vi que poderia ir mais além nos estudos e pesquisar sobre a avaliação da aprendizagem.

No período de 2010 a 2015, quando passei para a inatividade militar, chegando à patente de 2º Tenente, trabalhei como Coordenador do Curso Superior de Soldados na instituição militar do Estado de São Paulo e cada vez mais aumentava o interesse pela questão da avaliação no ensino superior.

Concomitantemente, tomei conhecimento do Curso de Mestrado da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e vi que minha pretensão quanto a um possível projeto de pesquisa encontrava amparo nas linhas de pesquisas existentes no programa de mestrado ou, pelo menos, em uma das linhas.

Passei a desenvolver o projeto para submissão ao programa, sob o tema: “A Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior, sob a percepção e influência freiriana”, por não encontrar na escola de Paulo Freire quase nada sobre a avaliação da aprendizagem. Precisava entender se com as mudanças na educação a avaliação da aprendizagem também mudou, segundo a perspectiva de Paulo Freire, já que o autor é referencial teórico para estudos sobre educação no Brasil.

Inscrevi-me no processo seletivo para buscar uma bolsa no curso do Programa de Mestrado da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e, já acostumado a enfrentar testes difíceis, deparei-me com testes que nunca havia enfrentado, dado ao grau de dificuldade e exigência intelectual.

Fui passando fase a fase, até o dia em que me vi diante de uma banca que examinou meu projeto e fui por aproximadamente 30 (trinta) minutos arguido sobre esse projeto. A banca, composta pelos Professores Doutores José Eustáquio Romão e Maurício Silva, aos quais agradeço imensamente pela oportunidade e confiança naquilo em que acreditei ser importante para a construção de um mundo melhor, num viés educacional, com minha contribuição em uma prática docente muito comum, que é a avaliação da aprendizagem no ensino superior.

Prática essa que, em muitos casos, é utilizada de uma forma autoritária e sem qualquer critério que busque amparo na construção real do conhecimento em um processo de ensino-aprendizagem, ocorrendo apenas a repetição daquilo que o mestre transmitiu.

Hoje, vendo com outros olhos e a mente aberta para outros horizontes a questão da educação, venho a cada dia aprendendo mais sobre a educação do ponto de vista histórico e como está nos dias de hoje, considerando as imposições de um sistema capitalista seletivo e classificatório.

O objeto de pesquisa do meu trabalho é a avaliação da aprendizagem no ensino superior, tendo como foco e locus de pesquisa a Universidade Federal do ABC; assim descrevo meus objetivos geral e específicos, de forma a saciar uma inquietação sobre como são feitas as

avaliações em uma universidade federal e, para tal, fazendo meus estudos e pesquisas na referida universidade, campus de Santo André/SP, sob a orientação do Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes, na linha de pesquisa Políticas Educacionais (LIPED).

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é um tema muito abordado, atualmente, por diversos autores de diversas modalidades de ensino, instituições e áreas de investigação. Contudo, na educação os estudos da literatura científica em educação superior apontam mais para a perspectiva dos alunos do que dos professores. Neste trabalho de pesquisa tratamos o tema avaliação da aprendizagem no ensino superior, especificamente na Universidade Federal do ABC (doravante UFABC), com o objetivo de analisar como são postos em prática os princípios da avaliação da aprendizagem, pelos professores, considerando suas concepções e os principais eixos estruturantes, já que a instituição adota um modelo de ensino superior pautado na inclusão e estruturado na interdisciplinaridade, conforme mostramos neste estudo a partir dos documentos institucionais: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico (PP), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Resoluções do ConsEPE daquele estabelecimento de ensino superior.

No meio acadêmico é consensual a importância que assume essa temática, já que na avaliação não estão implicados apenas os estudantes, mas também o corpo docente, ou seja, os professores que têm a função de ensinar e, também, de avaliar o progresso da formação de seus estudantes, principalmente quando se opta por uma avaliação formativa.

Utilizamos como abordagem metodológica um estudo de tipo qualitativo, valendo-nos de leitura de livros, artigos, dissertações e teses dos mais variados autores, localizados em diversas fontes e que constituiu o suporte para a revisão da literatura a partir da qual se construiu o estado da arte, norteando assim a construção e problematização do objeto de pesquisa em estudo.

A abordagem metodológica foi qualitativa e implicou também, após a coleta dos dados o estudo desses dados, pela análise de discurso das entrevistas semiestruturadas realizadas com 06 (seis) professores atuantes no curso de Bacharelado em Ciências da Tecnologia (B&CT), no Campus da Universidade Federal do ABC localizado no município de Santo André estado de São Paulo. Essa análise foi feita à luz de Eni Puccinelli Orlandi, por intermédio da análise de discurso.

O objeto de pesquisa, como referido, foi a avaliação da aprendizagem dos alunos da UFABC, particularmente sobre a concepção dos professores quanto às práticas de avaliação da aprendizagem. A partir de considerações genéricas sobre avaliação da aprendizagem nos

estudos surgiram nossas inquietações a esse respeito, nos conduzindo a considerar a seguinte questão nuclear de pesquisa: Qual a concepção dos professores da UFABC sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes, tendo como pressupostos epistemológicos e pedagógicos os princípios orientadores da matriz institucional? A partir desta questão, definimos o seguinte objetivo geral: analisar o modo como os professores põem em prática os princípios da avaliação da aprendizagem de seus estudantes, considerando suas concepções e dois dos principais eixos estruturantes: a inclusão social e da interdisciplinaridade.

Já os objetivos específicos foram os seguintes: analisar as propostas pedagógicas institucionais da UFABC; identificar o formato das avaliações realizadas nessa instituição de ensino superior federal; compreender como os professores concebem a avaliação da aprendizagem em um contexto de interdisciplinaridade e inclusão social. A problematização do objeto de pesquisa segue no sentido de se refletir sobre a questão nuclear da pesquisa, com o recurso a algumas perspectivas teóricas em relação às práticas adotadas pelos professores da UFABC para operacionalizar a avaliação da aprendizagem dos estudantes, tendo como pressupostos epistemológicos e pedagógicos os princípios orientadores de seus documentos institucionais.

Foram necessários estudos teóricos para o entendimento da avaliação enquanto conceito e, assim, encontrar as categorias e subcategorias a serem trabalhadas. São conceitos defendidos por autores no rol do referencial teórico aqui atestado (p. 53-64), como Lukesi, Hoffmann, Zeferino e Passeri, Santos e Guerra, Barbosa e ainda as inovações de Batisti, Preto e Heinzle, entre outros.

Justifica-se este trabalho sob a consideração de que o professor avalia seus alunos de acordo com suas experiências e vivências como estudante ao longo de seu processo de formação, não sendo observados na literatura trabalhos que apontem para uma formação ou complementação voltada ao desenvolvimento de disciplinas ou cursos de formação continuada que qualifiquem o professor como avaliador, o que, na nossa perspectiva, pode contribuir para a formação de múltiplas conjecturas sobre a avaliação da aprendizagem, sobre a sua operacionalização, no pressuposto de que o processo avaliativo não deve ser de caráter meramente classificatório e punitivo, tendo em vista apenas os produtos da aprendizagem, e sim processuais, aferindo ao longo do processo os níveis de aprendizagem. O processo de avaliação faz parte integrante do processo de aprendizagem.

O objetivo da avaliação não é, como tradicionalmente se pensava e se praticava, um ato de penalização ou bonificação do aluno, mas um elemento integrante da aprendizagem. O modo como a avaliação tem sido exercida aponta para a dicotomização/dualização entre bons

e maus alunos, entre inteligentes e não inteligentes, em coerência com as dicotomizações e hierarquizações existentes na sociedade.

As instituições educativas tendem a reproduzir, no processo avaliativo, as hierarquias e dualismos sociais, numa relação estreita com o grupo social a que os estudantes pertencem. Consideramos que essa forma de positivismo avaliativo, de caráter determinista e pessimista, é uma forma de excluir do processo civilizatório o conhecimento dos grupos sociais mais excluídos socialmente.

É num contexto social de exclusão e, ainda, de algum elitismo educacional que se destaca o locus e o universo de nossa pesquisa, a UFABC, que elegemos como campo empírico. Idealizada em 2005, inicia suas atividades em 2006, com um projeto pedagógico que aponta para a inovação por meio da busca pela excelência acadêmica, flexibilidade curricular e ausência de departamentos, refletidos e apoiados nos princípios da inclusão social e interdisciplinaridade.

Nosso trabalho está estruturado em 3 capítulos: no Capítulo I, Percursos Teóricos da Pesquisa, apresentamos a revisão de literatura e o estado da arte, definindo a orientação teórica da nossa pesquisa, a construção e problematização do objeto de pesquisa. Encontram-se, também neste capítulo, as questões nomotéticas que envolvem o ensino superior e a avaliação da aprendizagem, como os ordenamentos jurídicos e constitucionais sobre as duas temáticas. No Capítulo II, Percursos Metodológicos da Pesquisa, apresentamos o tipo de pesquisa realizado, os instrumentos e procedimentos utilizados, os sujeitos da pesquisa e seu lócus a UFABC; por último, o Capítulo III se dedica à análise de dados da pesquisa, trazendo a perspectiva analítica de Orlandi da Análise do Discurso aos dados coletados, quer por entrevista quer aos discursos documentais da instituição.

CAPÍTULO I – PERCURSOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Considerando que tomamos como objeto de pesquisa a avaliação da aprendizagem no ensino superior e que produzimos um recorte sobre a avaliação, definindo estudar as concepções dos professores sobre a prática avaliativa na Universidade Federal do ABC, pelo fato de essa instituição, adotar um novo modelo de ensino amparado, segundo seus documentos regimentais, em um tripé de gestão pedagógica tendo como fundamentos conceituais: a excelência no ensino superior; a inclusão social e a interdisciplinaridade (PDI 2013 p. 3-4 e PPI 2017 p.8).

Sabemos que a educação passou por uma série de mudanças, sobretudo no ensino superior brasileiro e a avaliação da aprendizagem parece ter permanecido no passado, daí que seja necessário refletir sobre os modelos de avaliação já que o nível de aprendizado dos estudantes, em qualquer tempo ou sistema político, com quaisquer que sejam suas políticas educacionais, precisa ser verificado. Isso porque é visível a necessidade de uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino e, conseqüentemente, das formas tradicionais de avaliar o estudante, e porque percebemos que a UFABC preocupou-se em participar da mudança inovando com seus cursos de bacharelado interdisciplinar e suas diretrizes de inclusão.

Antes de trazer à reflexão o que se tem de novo no assunto sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior, brilham os estudos e pesquisas científicas a que se propuseram diversos autores sobre o tema e, para contribuição à pesquisa, buscamos nos achados científicos a fonte de conhecimento, que sobre a temática da avaliação se mostrou quase inesgotável. Consideramos que a revisão da literatura constitui um pressuposto incontornável para a construção do objeto de pesquisa. Não há construção de novos conhecimentos sem que se tenha consciência do conhecimento que já foi produzido.

1.1. REVISÃO DA LITERATURA E ESTADO DA ARTE

Para saciar seu impulso de conhecer cabe a busca do que já foi produzido e sacramentado como saberes. Procedemos então à revisão de literatura, contemplando o período de 2007 a 2017, em que além da leitura de livros pesquisamos em outras fontes consideradas fidedignas, como Scielo e Google Acadêmico, as teses, dissertações e artigos

defendidos em diversas instituições de ensino superior publicadas no repositório científico da Capes.

Para tal na revisão de literatura, decidimos periodizar os últimos dez anos, usando como descritores os seguintes termos: i) avaliação da aprendizagem; ii) ensino superior; iii) universidade no Brasil; iv) inclusão social e v) interdisciplinaridade.

Considerando ser este trabalho um estudo sobre as concepções de professores a respeito da avaliação da aprendizagem na educação superior, dado que não utilizamos a observação de aulas como instrumento de pesquisa, se faz necessário um estudo ainda que superficial, sobre a universidade e seu desenvolvimento no Brasil, mormente os modelos adotados de ensino superior. Para tanto, dialogamos com Luiz Antônio Cunha, para o entendimento da evolução da educação em nível superior no país. Para a avaliação da aprendizagem, começamos por trazer o texto sobre a avaliação da aprendizagem de Carlos Cipriano Luckesi¹, publicado em 2017, que trata de diversos aspectos da temática, especialmente dos vínculos entre ensino, avaliação e democratização social, incluindo a questão do poder do professor enquanto mediador no processo ensino-aprendizagem. Incide o texto também sobre os recursos que têm os professores para a prática pedagógica, que devem ser de tal modo consistentes, quer no que diz respeito ao que o professor ensina quer nas aprendizagens dos estudantes; depois, faz alusão à postura dos educadores perante seus educandos e, finalmente, à utilização da avaliação das práticas docentes como parceiras na conquista do sucesso da atividade docente, da aprendizagem dos alunos e como contribuição para a democratização social. Luckesi (2017) diz ainda que “Nossos investimentos não produzirão modificações na vida humana amanhã, em termos de dias, mas serão significativos no amanhã em termos de futuro”. O autor trabalha com as categorias ensino, avaliação da aprendizagem, prática avaliativa e democratização social. Por fim, o autor conclui que, uma perspectiva de democratização social, deve contemplar que uma prática educativa tem que levar a que todos os estudantes aprendam aquilo que têm a aprender e que essas aprendizagens contribuam para o seu desenvolvimento. No tocante à avaliação, o autor defende que a avaliação se expressa como parceira do professor na busca de um resultado que satisfaça educador e educando. A avaliação revela a qualidade da realidade educacional e,

¹ LUCKESI, Carlos Cipriano. *Ensino, avaliação e desenvolvimento social*. 2017. Disponível em seu site <http://luckesi.blogspot.com.br/2017/06/124-ensino-avaliacao-e-democratizacao.html>. Acessado em 13 de outubro de 2017.

nesse viés, busca-se a qualidade satisfatória da aprendizagem atribuindo ao educador a condição de gestor da ação educativa.

Bitencourt, Severo e Gallon (2013), em artigo publicado na *Revista Eletrônica de Educação* da Universidade Federal de São Carlos sobre o tema “Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: desafios e potencialidades na educação a distância”, apresentam um trabalho que investigou a avaliação de aprendizagem no ensino superior, tendo como plataforma de estudo a educação a distância. O objeto de pesquisa das autoras foram as formas tradicionais de avaliação, bem como as tendências atuais para a educação. O trabalho evidenciou o aumento considerável de instituições do ensino superior, matrículas, alunos concluintes e docentes em exercício. O referencial teórico foi sustentado em Borba et al (2007); Franco (2008); Grillo e Gessinger (2010); Motetto (2007); Mendes (2005); Moran (2011); Campos (2010); Tori (2010); Lima et al (2009). A abordagem metodológica foi de tipo quali/quantitativo. Em suas considerações finais, as autoras apontam que a avaliação tem um papel fundamental no processo de aprendizagem, principalmente no ensino superior, já que envolve muitas expectativas em relação à formação profissional dos estudantes. Por fim, levantam questionamentos no sentido de se a prática avaliativa, como recurso metodológico, deve ser aplicada sob o clima de tensão em torno das provas e da supervalorização das notas pelos professores como meio de dominar a classe. Assim, as pesquisas trazem importantes contribuições para se pensar uma mudança de postura na educação contemporânea.

No artigo apresentado por Santos e Guerra (2016) no II Seminário Científico e I Jornada de Iniciação Científica da Faculdade de Ciências de Guarulhos, com o tema “Avaliação de Aprendizagem no Ensino Superior: um estudo com enfoque na avaliação formativa”, verifica-se o foco na avaliação formativa de aprendizagem e uma investigação sobre se os docentes do ensino superior de Manhuaçu/MG conhecem e utilizam tal tipo de avaliação. Tratou-se de uma abordagem metodológica bibliográfica e quali/quantitativa, utilizando como instrumento o questionário. Foram observadas categorias de pesquisa como Avaliação de Aprendizagem, Avaliação Formativa e Ensino Superior. O referencial teórico buscou autores que trabalham a temática da Avaliação de Aprendizagem no Ensino Superior como Cheuri (2008), Vilas Boas (1998), Garcia (2009), Vasconcelos (2004), Hoffman (1998) e Lukesi (2005), explorando também a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Concluíram os autores que a avaliação de aprendizagem destaca-se de forma polêmica, ficando evidente para os pesquisadores que as práticas avaliativas têm caráter técnico, restrito à utilização de instrumentos desconectados do processo ensino-aprendizagem. Dai a necessidade de romper com práticas tradicionais.

Em outro artigo, com o tema “Avaliação no Ensino Superior: reflexão sobre a cola”, publicado na Revista de Educação da Faculdade Anhanguera, os autores Marquesin e Benevides (2011) propuseram como objetivo despertar reflexões sobre o que leva um aluno do ensino superior a usar, frequentemente, meios ilícitos nas avaliações (cola). Os autores definiram como objeto de pesquisa a avaliação da aprendizagem, mas sob uma perspectiva do aluno. Utilizaram uma abordagem metodológica qualitativa, recorrendo a entrevistas com alguns alunos. As categorias de pesquisa encontradas no texto foram: Aspectos Históricos da Avaliação de Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior. A fundamentação teórica está em Freire (1987); Milanesi (1990); Morin (2003); Souza (2005) e Almeida (2006), que deram sustentação às discussões dos autores sobre a cola na avaliação. Em suas considerações, os autores deixam claro que há um desconforto tanto para alunos quanto para professores. Entendem a importância da avaliação com relevância nos conteúdos e conhecimentos adquiridos ao longo de um processo de ensino-aprendizagem, mas que é preciso algo emergente no quesito modelo de avaliação.

Já na dissertação apresentada à Universidade Federal de Goiás (UFG), no curso de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, com o tema: “Avaliação da Aprendizagem no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEG-Unidade Iporá: uma leitura das concepções de docentes e discentes”, Silva (2011) pesquisou a avaliação da aprendizagem na formação de professores, sobretudo dos que atuam na licenciatura. A abordagem metodológica foi quantitativa e utilizou como instrumento um questionário para os professores e outro para os alunos. As categorias de pesquisa foram Avaliação de Aprendizagem no Ensino Superior; Prática Profissional Docente, Prática Educacional da Educação Básica à Licenciatura. O referencial teórico trabalhou com os autores Anastasiou e Alves (2004); Antunes (2008); Arredondo e Diago (2009); Biazzi (2006); Both (2008); Calluf (2007); Chaves (2003); Coll, Martin e Onrubia (2004); Cunha (2009); Dalben (2002); Depresbiteris (1991); Haydt (2008); Hoffmann (2005); Libâneo (1994); Luckesi (2011); Sordi (2000); e também utilizou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O trabalho levou a autora a concluir que os professores, ao se utilizarem de diferentes instrumentos de avaliação, demonstram uma preocupação com a aprendizagem do aluno de forma contínua.

O texto publicado na Revista *Anais do Sciencult*, no ano de 2010, aborda o contexto histórico da avaliação educacional no ensino superior. As autoras Longo e Araújo tiveram como objeto de pesquisa a avaliação educacional: “Os Contextos Históricos da Avaliação Educacional no Ensino Superior”, tendo efetuado um estudo da trajetória da avaliação da aprendizagem de forma mais ampla, correlacionando os atos avaliativos com a determinação

da qualidade do ensino e, por isso, a abordam numa perspectiva educacional, observando os padrões de qualidade vinculando os resultados esperados ao cumprimento das metas estabelecidas. Por se tratar de um trabalho com grande amplitude, apresenta aspectos referentes à qualidade do ensino superior e contempla a avaliação institucional. A categoria nuclear de pesquisa foi o Contexto Histórico da Avaliação Educacional no Ensino Superior. O referencial teórico, valeu-se de autores como Hoffman (2000); Luckesi (2002) e Sobrinho (2003), e do estudo da LDB. Conclui-se que, nos dias de hoje, existem diversos estudos sobre a avaliação de aprendizagem nos centros acadêmicos, principalmente nos programas de pós graduação *stricto sensu*. As autoras demonstram preocupação com um modelo de prática avaliativa mais democrático e menos classificatório, tendo como foco a mediação do conhecimento para a sua construção.

Outro texto, publicado por Gatti (2014), na *Revista Olhares* no ano de 2010, com o tema: “Avaliação: contexto, história e perspectivas”, aborda o contexto histórico da avaliação educacional. A autora tem como objeto de estudo os traços gerais da avaliação externa de desempenho escolar da avaliação educacional. Como categorias a autora apresenta a avaliação educacional e a formação do profissional avaliador, característica esta que surge no ensino superior. A autora trabalha o histórico da avaliação da aprendizagem numa perspectiva de desempenho escolar dos alunos. Como referencial teórico, trabalhou com Vianna (1988 e 1989); Ravela (2000); Pinheiro (1981); Fontanive e Klein (2000); Fletcher (1991); Andrade (1998); Afonso (2000); Souza e Oliveira (2010) e Gomes et al (2012). Gatti sugere que se pense menos de um modo abstrato e desligado da prática, e que se pense e compare mais no sentido de contribuir para uma avaliação educacional que dê conta dos problemas de aprendizagem dos estudantes. O texto estabelece uma comparação entre a avaliação educacional e a institucional, trazendo conceitos e novas categorias de análise sobre o tema da avaliação de aprendizagem nos dias de hoje, considerando a necessidade de estabelecer uma interação entre a avaliação da aprendizagem (educacional) e a institucional.

Publicado nos *Cadernos da Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM)*, de Brasília, no ano de 2007, o texto “Avaliação da Aprendizagem do Estudante” vai trazer definições importantíssimas sobre a avaliação da aprendizagem, centrando-se nas categorias avaliação diagnóstica, formativa e somativa, esclarecendo cada uma delas. As autoras Zeferino e Passeri (2007) têm como objeto a avaliação da aprendizagem do estudante de forma geral, apesar de ser um estudo na área médica. Elas discutem a avaliação no sentido real de avaliar, isto é, estabelecendo um link entre suas categorias e o ato avaliativo enquanto

verificação cognitiva do conhecimento que, de uma forma ou de outra, tradicional ou não, são transmitidos aos alunos independentemente da área de avaliação.

O texto “Processos Avaliativos na Educação Superior: os planos de ensino em análise”, foi publicado na *Revista Ibero Americana de Estudos em Educação*, no ano de 2017, pelas autoras: Batisti, Preto e Heinzle, tratando da avaliação da aprendizagem no ensino superior e destacando uma avaliação com autonomia, tendo em vista a construção do conhecimento. Conhecimento construído por intermédio de uma troca proposta de conceitos e de atitudes dos alunos em relação a esses conceitos trabalhados. As autoras utilizaram uma abordagem metodológica qualitativa, com análise documental e leitura de material de pesquisadores que trabalham com avaliação da aprendizagem. A partir do referencial teórico, fizeram uma reflexão sobre a didática aplicada salientando a importância da autonomia dos professores nos processos de avaliação na educação superior. O locus da pesquisa e dos estudos foi a Universidade Regional de Blumenau, em Santa Catarina, na região Sul do Brasil. O referencial teórico encontrado no presente texto destaca Lukesi (1995), além de Barbosa, Hernandez, Hoffmam e Zabala. Em suas considerações finais, as autoras referem que a avaliação com autonomia do professor, somada a um modelo de avaliação mediadora, pode se desenvolver numa perspectiva formativa. Entendem também que os diversos instrumentos de avaliação se correlacionam com a prática, considerando que o curso em estudo foi de Produção Audiovisual. As categorias escolhidas foram Avaliação Diagnóstica, Formativa e, curiosamente, ainda apresenta outra categoria, a Avaliação Acreditativa. Esta última procura verificar se o aluno avaliado alcançou e respondeu aos objetivos planejados e esperados na relação professor-aluno-conhecimento.

O texto “Avaliação da Aprendizagem na Formação de Professores: estão os futuros professores preparados para avaliar?” foi levado ao IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação, no ano de 2012, por Barbosa, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A comunicação trata da avaliação de aprendizagem na formação do professor e questiona se o educador está preparado para avaliar seus alunos ao sair da faculdade ou do curso superior. Adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, a partir de uma dissertação em que a autora realizou uma pesquisa com alunos e professores de cursos de Matemática e Letras da UFRGS, sendo, portanto, esse seu locus de pesquisa. Buscou respostas justamente sobre a formação do professor enquanto avaliador e questiona se após recém-formado está em condições de avaliar, se tem embasamento para suas práticas avaliativas, ou se apenas leva em conta sua experiência como aluno. Utilizou-se como referencial teórico Hoffman, Luckesi, Ludke, Cunha, Freire, Tardif, Krahe, Enricone, dentre

outros. As categorias analíticas foram Avaliação da Aprendizagem, Formação Docente e do Professor. Concluiu a autora que a temática da avaliação da aprendizagem não é dada muita importância para se compor as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. Do ponto de vista pedagógico, a prática da avaliação continua sendo conservadora, em uma concepção teocêntrica no que diz respeito ao professor ser ainda o centro de tudo e os instrumentos avaliativos continuarem de caráter exclusivamente formal, ou seja, provas, notas, certificações continuam sendo a preocupação de alunos e professores. Em um ou outro caso, usam-se exemplos de adeptos da avaliação formativa. Cita a autora a presença da simetria invertida na formação docente, muito longe das teorias das avaliações contemporâneas.

Já no texto que foi publicado na *Revista de Política e Gestão Educacional*, da Universidade Estadual Paulista, no ano de 2017, as autoras Felix, Neudiane Moreira e Martins, Evaneide Dourado tratam a avaliação da aprendizagem na percepção de discentes e docentes no curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). As autoras utilizaram uma abordagem metodológica qualitativa, sendo utilizado o estudo de caso, com observação da prática docente e com os sujeitos respondendo a um questionamento aberto sobre o que eles entendem por avaliação realizada em sala de aula. Um dos questionamentos foi: “estamos mesmo preparadas para avaliar?”. As categorias trabalhadas foram: avaliação da aprendizagem e processo formativo. O locus desta pesquisa foi a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral, Ceará, e os sujeitos foram professores e alunos do curso de Letras. No referencial teórico das autoras, encontramos autores como: Antunes (2001), Carneiro (1998), Freire (1983, 1996), Hoffman (2011), dentre outros que pesquisam o tema. Nas considerações finais, as autoras consideram que, para além dos mitos e impasses que cercam a avaliação da aprendizagem, esta possui finalidades, funções, tipos e instrumentos avaliativos que poderiam servir para facilitar a vida dos professores ou avaliadores, desde que sejam utilizados de forma correta. Para as autoras, a avaliação da aprendizagem pode ser entendida como via de mão dupla, favorecendo tanto avaliadores quanto avaliados, pois ambos podem refletir sobre os resultados a que se chega após ela ser realizada. Segundo elas, os sujeitos da pesquisa estão bem esclarecidos sobre a questão da avaliação, mas em uma dimensão diagnóstica e formativa: por isso, tecem críticas a docentes que insistem em avaliar classificando, revelando assim posturas do ato de avaliar que só reduzem o avaliado, desqualificando-o. Nesse sentido, pela complexidade e importância da avaliação no processo ensino-aprendizagem, seus resultados podem levar a desdobramentos que acarretarão problemas psicológicos, pedagógicos, sociais e políticos, problemas esses capazes de, dependendo dos resultados e objetivos, conduzir a sociedade e seus indivíduos à conservação

ou transformação. Avaliar é um processo necessário e não pode ser desconectado do processo ensino-aprendizagem, dizem as autoras. No entanto, é preciso caminhar, avançar, pois a mudança é inevitável, tanto para educadores quanto para educandos, e sempre de forma permanente considerando que a avaliação se enquadra num processo de ensino e aprendizagem, que contribui também para processos de humanização.

A *Revista Debates em Educação* publicou em 2017 um artigo de Silva sobre a avaliação da aprendizagem na percepção de gestores de uma escola de ensino fundamental. Cabe esclarecer que, apesar de o trabalho não ser com sujeitos ou instituição do ensino superior, trata-se de sujeitos com nível superior que trabalham e pensam estatisticamente os resultados da avaliação da aprendizagem. Esses autores utilizaram uma abordagem metodológica qualitativa, sendo utilizada como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada, que buscava responder à questão de pesquisa: Como a equipe de gestores em educação compreendem e vivenciam a avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar? As categorias analíticas foram: Concepção de Avaliação da Aprendizagem; Prática Docente de Avaliação da Aprendizagem e Gestão e Avaliação da Aprendizagem. O locus da pesquisa foi uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal, no interior do Estado de Alagoas, município de Messias, e os sujeitos foram os gestores que atuam nesta escola.

Buscaram como referencial teórico autores como: Luckesi (2011), Libâneo (2004), Grillo (2000), Freitas (2000), entre outros. Constatou-se, nas considerações finais, que não se melhora a qualidade do ensino da noite para o dia, ou de uma hora para outra; no entanto, se se partir de um ato ou ação educacional que proponha a participação numa gestão democrática, deve-se ter como foco a qualidade do ensino. Segundo os autores, é preciso que todos contribuam para a qualidade do ensino e não há como desconectar o ato avaliativo da gestão de uma instituição, já que a avaliação mantém um cordão umbilical direto com a questão da qualidade do ensino. Nessa linha de pensamento, apostam as autoras numa gestão democrática, com a participação de todos, inclusive na gestão da relação professor-aluno-conhecimento, o que implica afirmar que não se deve descartar a avaliação da aprendizagem de todo esse processo, voltado para o ensino-aprendizagem e para a qualidade desse ensino.

Publicado na *Revista Horizontes da Universidade São Francisco* no ano de 2017, Neta e Junior, tratam da teoria e prática da avaliação da aprendizagem na formação docente. Utilizaram uma abordagem metodológica qualitativa, Tendo como instrumentos de pesquisa estudo documental, entrevistas semiestruturadas e grupos focais. As categorias trabalhadas foram avaliação da aprendizagem e prática docente. O locus desta pesquisa e dos estudos foi a Universidade São Francisco (USF), em seus campi de Campinas e Itatiba. Os sujeitos foram

professores e alunos do curso de História. No referencial teórico destacam-se, de forma clara, Luckesi com suas obras de 2008 e 2011 e Berbel (2001), para tratar do assunto Avaliação da Aprendizagem, tanto a escolar quanto a superior, ao estudar os atos pedagógicos e a avaliação, dentre outros que pesquisam sobre a avaliação e conhecimentos pertinentes. Nas considerações finais os autores indicam que a melhora na qualidade do ensino de seus conteúdos, pelo menos no curso de História da Universidade São Francisco, está atrelada a uma avaliação que atende a objetivos, princípios e procedimentos cujos instrumentos tornam possível verificar a aprendizagem do estudante com um viés e ênfase da dimensão formativa. Destarte, os professores sujeitos da pesquisa iniciam o ano letivo com uma proposta de avaliação com motivações previamente formadas, descartando, assim, qualquer possibilidade de participação dos seus discentes no processo de avaliação. Os pesquisadores também ressaltam que, nesse processo, fica explícita reprodução do que os estudantes receberam de seus mestres. Por fim, deixam com o trabalho a consideração de que “avaliar a aprendizagem discente é tão importante quanto planejar e ensinar, pois sem avaliação torna-se difícil compreender o processo de aprendizagem, assim como os efeitos da prática docente.” (p. 47)

No texto que foi publicado nos *Anais do IX Anped Sul*, resultado do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul do Brasil, mais precisamente em Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, a autora Christofari, da UFRGS, dá sua contribuição com trabalho que traz a avaliação da aprendizagem no debate pedagógico contemporâneo, sob o viés da prática avaliativa relacionada à inclusão escolar. Utilizando uma abordagem metodológica qualitativa, buscou informações e conteúdos em referencial teórico que trata de Avaliação da Aprendizagem, Inclusão Escolar e Diversidade na Prática Docente. As categorias analíticas foram: avaliação da aprendizagem e prática docente, diversidade e inclusão na escola. No referencial teórico destacam-se Carlos Cipriano Luckesi (1998), Garcia e Esteban (1999) para tratar do assunto Avaliação da Aprendizagem. A autora trata de forma muito crítica o ato de avaliar, referindo que, se tiver por finalidade a aferição de conhecimentos adquiridos e se os resultados obtidos forem objeto de classificação, então a escola não é para incluir, e sim excluir. Assim, na ótica da autora, avaliar é arbitrário e objeto de um sistema educacional autoritário e classificatório. Por isso, verifica indícios de que a avaliação não traduz uma relação com a mensuração dos conhecimentos adquiridos. Por outro lado, a autora questiona o fato de se medir conhecimentos e adequa o conceito de avaliação como sendo um dispositivo de investigar as ferramentas que os professores e alunos utilizam para a construção cognitiva. O texto exemplifica muito bem essa questão de a avaliação não ser um instrumento de inclusão se adotada de forma inadequada e contribui para ilustrar, em algum ponto do

trabalho, o que está previsto nos documentos institucionais que norteiam a problemática da avaliação.

Se nesta revisão de literatura, encontramos vários autores brasileiros que estudam a avaliação da aprendizagem e formam um grupo de intelectuais que entende a complexidade do assunto e a necessidade de reflexão sobre os modelos de ensino superior em relação à temática, existem outros que dizem ser a avaliação um instrumento de auxílio tanto para o professor avaliador quanto para o aluno avaliado na outra ponta da linha do processo ensino-aprendizagem.

Parece que as inquietações dos autores brasileiros encontram eco para além das fronteiras brasileiras. No livro *Preparar-se para um renascimento em Avaliação*, da editora Pearson, publicado em Londres, em 2014, os autores Peter Hill e Michel Barber demonstram que a avaliação é também motivo de preocupação e estudos no estrangeiro. O livro a que nos referimos traz uma tendência positivista, pois toma a avaliação em relação direta com o ato de medir, para comprovar rendimento tanto do que foi ensinado quanto do que se aprendeu. Os autores, sob essa concepção, propõem uma questão sobre a educação que é: Qual o propósito da educação neste novo mundo em que vivemos e que temos que trabalhar? Assim, a educação acaba por ficar atrelada aos resultados de aprendizagem, articulando o pensamento de que o renascimento da avaliação implica questionar o que e como do processo avaliativo e obtendo uma avaliação solidificada. Utilizaram uma abordagem metodológica qualitativa, sendo utilizados resultados de pesquisas realizadas pela Organização para de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As categorias trabalhadas foram: Concepção de Avaliação da Aprendizagem; Avaliação de Desempenho e Ensino Superior. O referencial teórico faz uma discussão com: Ausubel (2014), Barber, Donnelly e Rizvi (2012), Dihl (2011), Cohen, Raudenbush e Ball (2003), entre outros. Consta-se, nas considerações dos autores, que as mudanças na educação ocorreram e, por consequência, os modelos de avaliação da aprendizagem, apesar de ainda atrelados a formas muito tradicionais de medir os conhecimentos do aluno, também poderão emergir com mudanças; mas, antes, deve haver uma preparação, pois tudo e todos sofrerão alterações nesse processo: instituição, modelo de ensino, formas de avaliação, sociedade onde estão inseridos, instituição, professores e alunos terão que se adequar ao novo modelo de educação. Segundo os autores, todo o processo de ensino-aprendizagem precisa estar alinhado e comprometido com a mudança; referindo que gestores, professores, funcionários e pais de alunos precisam se alinhar à ideia central de que há que pensar a avaliação sob novos aspectos que não sejam apenas para preparar o aluno de forma técnica, mas sim de uma maneira mais ampla.

Passamos agora a mapear os estudos sobre o tema. A partir da revisão de literatura sobre a problemática da avaliação na educação superior, observa-se que todos os autores consideram ser esse tema de extrema relevância para fins de alterações epistemológicas e pedagógicas propostas e ainda por trazer uma relação do trabalho acadêmico com a temática em estudo, haja vista que o assunto não se encerra. Lembrando que o nosso objeto de pesquisa se centra no estudo da avaliação da aprendizagem, na concepção dos professores da UFABC.

As abordagens foram diversificadas e a influência da avaliação na formação superior ocupa diversas áreas acadêmicas, vislumbrando-se nos materiais conteúdos publicados em artigos, livros, teses e dissertações dos cursos e áreas da Biologia, Medicina, Pedagogia entre outras. As abordagens metodológicas adotadas pelos autores são majoritariamente, qualitativas, ficando as abordagens quantitativas em segundo plano. Talvez tal desconformidade se deva ao fato de a maioria dos textos e artigos não ser decorrente de pesquisa empírica, tendendo-se a enquadrá-la na abordagem qualitativa.

Há autores como Zeferino e Passeri (2007) que trabalham a avaliação da aprendizagem destacando a importância das três formas de avaliação, trazidas no trabalho como sub categorias, a saber: Avaliação Diagnóstica, Avaliação Formativa e Avaliação Somativa, que são corroborados por tantos outros autores como Santos e Guerra (2016), Batisti, Preto e Henzli (2017) e Luckesi (2017). Todos defendem que a avaliação como um diagnóstico se faz necessário para saber em que nível de conhecimento o estudante se encontra ou se ele conseguiu adquirir os ensinamentos que lhes foram transmitidos. Ato contínuo no processo de ensino-aprendizagem, levando em conta a relação professor-aluno-conhecimento, os seguidores dessa metodologia avaliativa afirmam que ela deve ser de forma processual diagnosticando inicialmente o grau de conhecimento, conduzindo formativamente e para tal reavaliando durante o processo e no final por necessidade de se comparar, esses autores entendem que se pode realizar uma avaliação formativa, ou seja, durante o processo de aprendizagem, para verificar se os objetivos propostos e previamente planejados estão sendo alcançados pelo aluno. Encontramos autores que defendem apenas a avaliação como função formativa, não sendo necessária a utilização de outras formas de aferição do conhecimento. Um deles, por exemplo, afirma que a avaliação formativa pode, de acordo com o resultado, levar a uma adequação na didática para que se aproxime ainda mais da realidade necessária, a realidade do contexto que se propõem os conteúdos, sendo possível nova avaliação. Também pode, se o resultado for satisfatório no diagnóstico, encerrar-se o processo nesse momento, entendendo que o objetivo já foi alcançado, não sendo necessário dar

continuidade ao processo ensino-aprendizagem visto que o sujeito já construiu o conhecimento necessário. (LUCKESI, 2017)

Outra forma de avaliação é a somativa, que de acordo com Zeferino e Passeri (2007) é realizada no final de um processo de ensino, para então classificar o progresso do estudante. Nessa mesma perspectiva, Batisti, Preto e Henzli (2017) definem essas formas citadas de avaliação, porém com função diagnóstica e formativa, e trazem a função acreditativa, ao invés de somativa. As autoras somente optam por mudar o nome, mas a essência do entendimento do conceito segue sendo verificar se o aluno aprendeu o que deveria no processo ensino-aprendizagem.

Há autores, tais como Barbosa (2012), que estudaram o tema pensando na formação docente e preocupados com uma formação superior mais completa, questionando até se os professores recém formados têm real condição de avaliar o progresso da aprendizagem de seus alunos. Nesse sentido, na contemporaneidade, estão presentes avanços tecnológicos e estudos que tentam trazer à reflexão a avaliação no ensino superior em consonância com cursos que tenham seus conteúdos transmitidos na modalidade de ensino a distância (EaD).

Observou-se, no estudo da revisão da literatura, que a categoria central avaliação da aprendizagem apresenta-se com destaque nos artigos, periódicos, dissertações e teses por figurar como palavra-chave essencial, até por ser no todo o objeto de pesquisa. Todavia, apresenta-se constante a avaliação formativa, que junto com a avaliação diagnóstica e somativa compõe, por definição, o rol das subcategorias.

Por fim, todos os autores estudados até ao presente momento sobre a categoria avaliação da aprendizagem e suas subcategorias, entendem a importância e a complexidade da avaliação da aprendizagem e que ela vai além do contexto nacional, já que se verificou, em livro publicado no cenário norte americano, que as afirmações dos autores estão de acordo e em sintonia com os estudos dos pesquisadores brasileiros, demonstrando que a avaliação da aprendizagem também é foco de pesquisa em outros países. No próximo subcapítulo faremos a construção e problematização do objeto de pesquisa.

1.2. CONSTRUINDO E PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE PESQUISA

Muito embora existam trabalhos com foco na avaliação da aprendizagem em quase todos os níveis de formação escolar e acadêmica, tanto educadores quanto alunos do ensino superior clamam por uma mudança da forma tradicional e classificatória de avaliar os conhecimentos adquiridos ao longo de um processo de ensino-aprendizagem, por um novo modelo pautado em uma concepção pedagógica atualizada aos nossos tempos e ao novo tipo de estudante que frequenta o ensino superior.

Ao iniciar os estudos sobre a avaliação no ensino superior no Brasil, por intermédio da revisão da literatura, percebemos que todos os autores que se aventuram em acompanhar a evolução do ato avaliativo, que até então se encontrava estacionado no tempo, entendem que vem sendo usado um modelo tradicional para avaliar o aprendizado do estudante. Ao ver a educação passar por diversas mudanças, entende-se que, na contemporaneidade, se faz necessário estudar a avaliação da aprendizagem com os olhos voltados para um modelo de ensino com uma visão mais dialógica da construção do conhecimento, tanto do ponto de vista do avaliador quanto do avaliado, portanto uma avaliação democrática, que emerge de uma pedagogia mais inclusiva (HILL; BARBER, 2014, p.8).

Nossa pesquisa pode trazer contribuições para o entendimento e reflexão sobre as concepções e os processos de avaliação no ensino superior, ser referência para os outros estudos e orientar sobre possíveis rumos a trilhar, ao se construir um objeto de pesquisa, que além de destacar os referenciais teóricos utilizados esteja voltado para verificação de que até onde o aluno aprendeu em um processo de ensino. O nosso objeto de pesquisa é o estudo da avaliação da aprendizagem no ensino superior, no caso particular da UFABC, para sabermos como é posta em prática a avaliação da aprendizagem dos estudantes pelos professores desta Instituição de Educação Superior, considerando, que, supostamente, nela se desenvolve um novo modelo de ensino, com uma prática pedagógica inclusiva e interdisciplinar, de acordo com os princípios institucionais constantes do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) incurso no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição:

Ética e respeito, como condições imprescindíveis para o convívio humano e profissional; Excelência acadêmica, abrangendo excelência em pesquisa, ensino, extensão e gestão; Interdisciplinaridade, considerada como uma efetiva interação entre as áreas do conhecimento, diferente da multidisciplinaridade; Inclusão social, praticada tanto como um ato de responsabilidade e solidariedade quanto como um processo ativo de identificação e desenvolvimento de talentos. (PDI, 2013, p. 3)

Com o propósito de refletir sobre a questão da avaliação da aprendizagem no ensino superior, definiu-se analisá-la sobre o crivo da formação de professores avaliadores, já que partimos do princípio de que não existe formação para a função avaliar, ficando o professor ministrante em sala de aula com a incumbência de avaliar. Entendemos tratar-se de um tema muito importante para contribuir com novas perspectivas sobre avaliação da aprendizagem no ensino superior e a formação inicial e continuada em um modelo de avaliação. (BARBOSA 2012)

Para tanto, utilizamos a seguinte categoria analítica nesta pesquisa: avaliação da aprendizagem no ensino superior, que se desdobra nas sub-categorias avaliação diagnóstica, formativa, somativa e acreditativa.

Estudos de Santos e Guerra (2016) incidiram sobre avaliação da aprendizagem no ensino superior sob o aspecto da avaliação formativa, procurando saber se os docentes do ensino superior de Manhuaçu/MG conhecem e utilizam tal tipo de avaliação. Segundo os autores, a avaliação de aprendizagem destaca-se de forma polêmica, ficando evidente para os pesquisadores que as práticas avaliativas são de caráter técnico classificatório, restrito à utilização de instrumentos desconectados do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, se observa a necessidade da ruptura com as práticas avaliativas tradicionais e a formação do docente, tendo como bases epistemológicas as novas concepções de conhecimento que suportam a prática pedagógica e que devem interferir no processo avaliativo na atualidade, bem como o ensino superior voltado para a construção de conhecimento com uma visão dialógica e mediadora.

Batisti, Preto e Heinzle (2017) adotam um discurso de concordância com os autores anteriores, por entenderem que professor e aluno, juntos, podem construir o conhecimento a partir da relação professor-aluno-conhecimento, atuando e permitindo no uso da autonomia docente, uma participação maior do aluno, cabendo-lhe apenas mediar essa construção cognitiva. Tal afirmação é também corroborada por Hill e Barber (2014) quando nos diz que os instrumentos como as tão temidas provas são testes-padrão que podem ser confiáveis e ter validade, contudo, nunca perfeitos e, por isso, acreditam ser necessário o renascimento da avaliação, considerando que hoje existem novos atributos a serem avaliados em conjunto com a dimensão cognitiva do estudante, até pelas demandas que levam em conta não só o conhecimento, mas também competências e habilidades técnicas.

Na ótica de Bitencourt, Severo e Gallon (2013) a avaliação de aprendizagem no ensino superior, aplicada na plataforma de Educação a Distância (EaD), tem um papel fundamental no processo de aprendizagem, principalmente no ensino superior, já que envolve muitas

expectativas em relação à formação profissional dos estudantes. Esses autores também questionam a prática avaliativa como um recurso metodológico aplicado sob o clima de tensão em torno das provas. Sem contar com a supervalorização das notas atribuídas pelos professores, que segundo os autores, além de serem usadas como meio para dominar a classe, se faz classificatória e excludente. Assim, traz importantes desafios para se pensar uma mudança de postura na educação contemporânea, sobretudo na educação superior. Barbosa (2012) concorda e acrescenta que a possibilidade do problema que envolve a questão da avaliação, pode ser ainda maior já que observa em seus estudos que na formação dos formadores que irão avaliar seus alunos, ocorre uma simetria invertida, portanto muito além da formação com teorias da avaliação contemporânea.

Tendo como objeto de pesquisa a avaliação da aprendizagem na educação superior, especificamente na UFABC, a questão que orientou a pesquisa foi a seguinte: Qual a concepção dos professores sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes, tendo como pressupostos epistemológicos e pedagógicos os princípios orientadores da matriz institucional? Essa questão se faz necessária para saber se na concepção dos professores os atos avaliativos seguem em conformidade com o novo modelo de ensino do ponto de vista dos documentos institucionais e da proposta pedagógica adotada pela instituição. Ou seja, é pensar se um ensino interdisciplinar e inclusivo pode, pela avaliação da aprendizagem, contribuir para a construção do conhecimento e para a inclusão dos estudantes.

A complexidade de que trata o tema, apesar de observada por tantos outros autores, nunca é abordada pelos olhos de um aluno, o que traz uma profunda inquietação, obrigando-nos a questionar os sujeitos professores sobre como é realizada a avaliação da aprendizagem na UFABC, considerando ter a instituição um novo modelo de ensino superior. Quais os verdadeiros objetivos de uma avaliação: Classificar? Controlar? Padronizar? Aferir? Afinal, como realmente se constrói o conhecimento e como podemos saber quais os níveis de aprendizagem dos estudantes? E os professores, que sempre são os avaliadores, qual sua formação no sentido de avaliar? Enfim, são desafios que conduzem a um universo também complexo, que procuramos pesquisar de uma forma mais imparcial possível, conferindo legitimidade científica à pesquisa que possibilite a construção de parâmetros e critérios para novos estudos sobre a avaliação da aprendizagem.

Assim sendo, reconhece-se a necessidade de incorporação ao levantamento e estudo da literatura sobre o tema, análise de documentos como a Constituição Nacional promulgada em 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, bem como suas atualizações, além de

muitas outras publicações existentes no sítio do Ministério da Educação e na página da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A UFABC, lócus de nossa pesquisa, segundo consta no seu Plano de Desenvolvimento Institucional, é uma universidade federal que adota um novo modelo de educação superior de carácter inclusivo e interdisciplinar, portanto, em tese, direcionado para uma classe de pessoas menos favorecidas (BRASIL, PDI, 2013 p. 189-192). Assim, estabelece uma ruptura com paradigmas como a disciplinarização na construção do conhecimento pelos Bacharelados Interdisciplinares e rompe também com o favorecimento das classes elitizadas para cursar o nível superior. Nesse sentido, seus princípios epistemológicos revelam uma oposição ao modelo pedagógico de educação e epistemológico tradicionais e suas tendências neoliberais em educação.

Assim, o objeto com o propósito institucional de orientar por ideais de uma avaliação dialógica, construtora e totalmente renovada, como um novo modelo de educação que avalia de forma mediadora, já que segundo Batisti, Preto e Heinzle (2017), pensar a pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem, significa reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem, e ainda segundo Hill e Barber (2014), nessa mesma linha, reflete a necessidade de mudança, não só na didática, mas também nos instrumentos avaliativos.

Todos os autores estudados entendem que existe uma enorme necessidade de se promover uma ruptura com o passado, ou seja, implica afirmar que o modelo tradicional de ensino autoritário e classificatório, deve ser superado. Pelas mudanças ocorridas na educação, a avaliação da aprendizagem deve acompanhar as transformações operadas na sociedade, os novos conhecimentos resultantes das tecnologias de informação e comunicação, os conhecimentos trazidos pelos estudantes, a diversidade cultural existente na educação superior as novas práticas pedagógicas, emergindo, então, um novo modelo de avaliação da aprendizagem na educação brasileira. Sendo que o objeto de pesquisa que nos ocupa é a avaliação da aprendizagem na educação superior, parece-nos importante contextualizá-la do ponto de vista histórico no sentido de entendermos as alterações que, ao longo do tempo se produziram na temática que nos ocupa.

1.3. CONTEXTO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Segundo Longo e Araújo (2010), a prática avaliativa na educação passou a ser utilizada há aproximadamente meio século, contudo, sem ter a possibilidade de se determinar

datas precisas ou períodos precisos da avaliação educacional. Destarte, as autoras citadas demonstram que são possíveis apontamentos de marcos importantes no desenvolvimento da avaliação.

Segundo as mesmas autoras, a progressão da avaliação vai se dar em dois períodos, o primeiro se estendendo do final do século XIX ao início do século XX, com a avaliação apresentando-se como uma prática amparada na quantificação do rendimento do aluno. Não estão presentes nesse momento o estabelecimento de objetivos formulados ou a preocupação com a elaboração de um currículo que inclua o ato avaliativo.

Já no segundo período (1934-1945), Longo e Araújo (2010) trazem mais uma geração avaliativa. Desenvolvida com foco principal em objetivos educacionais previamente estabelecidos, vai aparecer a figura do considerado criador da avaliação educacional, Ralph Tyler, que viveu de 1902 a 1994 e foi o principal propagador desse processo defendendo que os objetivos propostos estão relacionados entre si com o ato de avaliar.

O terceiro período (1946-1957) ficou caracterizado como a *Era da Inocência*, já que os procedimentos de avaliação tornam-se pouco relevantes em relação aos períodos anteriores. Só mais tarde, no quarto período (1958 – 1972), é que a avaliação vai constar do currículo escolar por influência do Senador dos Estados Unidos à época, Robert Kennedy.

Em 1973, apresenta-se o quinto período, o da profissionalização da avaliação, com a proposição de novos modelos de avaliação e a consolidação da produção de conteúdo teórico. No entanto, Longo e Araújo (2010) afirmam que no período em tela os professores, atuando como avaliadores apresentam melhoras em sua formação quanto ao ato avaliativo. Notadamente, a avaliação formativa passa a ser desenvolvida como forma de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, pois no sistema de avaliar adotado esse processo ao qual o avaliado se submete pode sofrer alterações caso não esteja sendo favorável a ambos (avaliado e avaliador). Mas as autoras observam que em muitos locais de ensino é fiel a aplicabilidade do sistema tradicional.

Consideram as autoras que a avaliação passaria por inúmeras transformações, mas ao que tudo indica, não na avaliação da aprendizagem, mas especificamente no campo da avaliação institucional, com a criação a partir de 1970 de programas para avaliar o desempenho de alunos de maneira geral, o objetivo seria o de saber se os sistemas de ensino, nas instituições de ensino superior, não importando qual, estavam produzindo conhecimento e formação adequada.

Por certo que a avaliação institucional não é o foco da pesquisa, mas por uma relação próxima as autoras asseveram que a instituição, surgiu na década de 1980, de programas

governamentais como PARU (Programa de Avaliação da Reforma Universitária) e GERES (Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior) levaria ao exame nacional que seria aplicado a todos os recém formados, de 1996 a 2003, o ENC (Exame Nacional de Cursos), o chamado Provão, que deveria verificar o processo ensino–aprendizagem dos cursos de graduação.

Nessa linha de estudos dos autores, em 2004 essa preocupação com a qualidade institucional do ensino em todos os níveis chega a seu ápice com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e a instituição do Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES), criada pela Lei Nº 10.861, que em seu artigo 1º diz:

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Com essa mesma Lei, emergiriam ações aliadas para auxiliar no controle da qualidade do ensino no Brasil, pois além da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) passou-se a contar com o Enade² (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) um teste obrigatório a todos os alunos dos cursos de graduação, como componente curricular sob a anuência do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira) que tem como função o processamento dos dados. Para complementar, a Lei ainda apresenta a CONAES³ (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior) com a missão de propor e avaliar as dinâmicas e formas de avaliação institucional e dos desempenhos dos alunos; estabelecer e designar diretrizes para organização de comissões para análise de relatórios, envio de pareceres e recomendações às instâncias e setores competentes; preocupar-se com a formulação de propostas para melhoria da Educação Superior, entre outras ligadas a qualidade do Ensino Superior no País.

Assim, segundo Longo e Araújo (2010), a avaliação através dos tempos, passou por mudanças na educação de forma geral, dado o advento de programas e políticas educacionais nesse âmbito. As autoras deixam clara a necessidade de qualificar o estudante, no processo de formação em nível superior. Para avaliar com qualidade os conhecimentos objetivos, tendo

² LEI Nº 10.861/04 - Art. 5o A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

³ LEI Nº 10.861/04 - Art. 6o Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES.

em conta uma sociedade que exige uma formação de qualidade de seus profissionais da educação. A avaliação deve seguir nessa direção para contribuir significativamente com a evolução e a qualidade na educação superior.

Para finalizar, fica evidente que a avaliação da aprendizagem vai muito além de tudo o que já estudamos, posto que “[...] a função da avaliação ultrapassa os conceitos de medida, classificação e comparação, produzindo questionamentos distintos e constituindo-se num importante e polêmico objeto de estudo dos pesquisadores contemporâneos”. (LONGO; ARAÚJO, 2010). Abordaremos de seguida, o ordenamento jurídico da avaliação da aprendizagem.

1.4. ORDENAMENTO JURÍDICO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Neste tópico, vamos contextualizar a avaliação do ponto de vista normativo e de sua fundamentação jurídica consubstanciados nas leis, diretrizes, decretos e resoluções que deliberaram sobre assuntos da avaliação da aprendizagem no ensino superior. No Brasil as leis sobre a educação não especificam normas para a avaliação da aprendizagem como parte integrante de uma ação pedagógica. Não restam dúvidas de que jamais a avaliação poderá ser desvinculada do processo ensino-aprendizagem em uma instituição, já que, conforme nos diz Silva, Gomes e Costa (2017), ela está interligada à questão da qualidade do ensino desenvolvido pela gestão da instituição de ensino.

Assim sendo, os documentos que norteiam, não a avaliação, mas a ação pedagógica que traz a avaliação como um dos instrumentos de medida dos conhecimentos dos educandos, acabam por ser a Constituição da República, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os PCNs e as normatizações específicas das autoridades educacionais que definem as diretrizes de avaliação das instituições, dessa forma implicando os processos de avaliação da aprendizagem.

1.4.1. Constituição Federal Brasileira e a Educação

Antes de se relacionar ao conteúdo, que atenda à propositura do objeto de estudo em questão, se faz necessário uma historicização muito breve, mas importante, sobre a nossa

Carta Magna que sucedeu outras sete Constituições, desde o Brasil Império até à última que de acordo com Pontual (2013), sobre o Senado Federal e os 25 anos da Constituição Cidadã, para posteriormente atrelar a educação sempre presente nos textos constitucionais à avaliação da aprendizagem.

De acordo com Vieira (2007), o tema educação vem sendo observado em todas as constituições federais, destacando e contemplando a educação como direito, sendo corroborado por Poletti (2012, p. 138) que destaca como marco do direito a educação a Constituição Federal de 1934, art. 149, que diz:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcionar-lha a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Do mesmo modo, a educação como direito de todos é reafirmada pelas constituições de 1946 e 1967, quando sofre uma alteração no texto tornando mais ampla conforme disposto no seu artigo 205, Capítulo III, Seção I da Constituição de 1988.

Para o início da abordagem ao assunto, avaliação da aprendizagem, deve-se observar como um tema aos olhos da Constituição Federativa do Brasil de 1988, mãe de todas as leis do país e norte para todo o ordenamento legal, observando-se sempre o Estado democrático de direito e uma sociedade fraternal, livre de desigualdades e preconceitos. (BRASIL, 1988, p.11)

A educação, de maneira geral, foi normatizada pelo Artigo 205 da Carta Magna, conforme já tratado acima, pelo qual se garante que a educação é um direito de todos os cidadãos, atribuindo ao estado e à família o dever de se promover e incentivar seu desenvolvimento, com a colaboração da sociedade, tendo como objetivo a preparação do cidadão para o mercado de trabalho e o exercício da sua cidadania (BRASIL, 1988, p. 123). Já no seu artigo 206 estão descritos os princípios que norteiam o ensino, sendo que pensando já na questão da avaliação o inciso VII do referido artigo, contempla a garantia de padrão de qualidade do ensino, sem deixar de observar que o inciso II traz princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento e o saber. No mesmo documento de ordenamento jurídico federal, no artigo 208, inciso V, é garantido o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um, destacando-se assim a ascensão ao ensino superior.

Convém que se afirme à luz da Constituição, que quando se menciona uma sociedade livre de desigualdades e preconceitos, logo se pensa nos objetivos dos docentes ao proceder a uma avaliação com fins classificatórios. Classificar nesse intuito significa excluir e tornar desigual aquele que não alcançam o objetivo proposto no decorrer do processo ensino aprendizagem. Segundo Rezende et al (2018), a exclusão fere o princípio da igualdade, princípio esse claramente exposto e preservado no artigo 5º da Constituição Federal aqui em estudo:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988, p. 13).

Diante do exposto, a Carta Magna não deixa explícita ou usa o termo avaliação da aprendizagem, mas acolhe em seus princípios de igualdade (Artigo 5º) e contradiz qualquer ação pedagógica, seja no ensino superior ou nos níveis de base, que classifique para excluir e não para integrar o estudante de qualquer instituição de ensino, incentivando-o a construir o conhecimento. Nesse sentido, Christofari (2012) é muito convincente quando afirma que se, ao avaliar o estudante, o resultado da avaliação se mostrar classificatório, a instituição de ensino não preza a inclusão; assim, a autora é crítica ao afirmar que a avaliação é arbitrária. Tal afirmação encontra amparo no Artigo 5º Caput da Constituição, conforme ilustrado acima.

1.4.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96) (LDB)

A Lei Nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, tem como principal aplicação a normatização e o estabelecimento dos princípios gerais da educação em nosso país, entre outras, por exemplo, estabelecer finalidades, recursos, formação e diretrizes para todos os segmentos envolvidos na profissão de educadores, sejam gestores, docentes e autoridades.

Para regulamentar a educação como direito de todos, mantidos e proporcionados pelo Estado e a família, ambos com seus graus de responsabilidades, a Lei em pauta, em seu capítulo I, Artigo 21, incisos I e II, conforme deliberado no Título V, estabelece os níveis e as modalidades de educação e ensino, dispositivo este que foi mantido apesar das alterações na nova LDB em vigência.

Assim sendo, entre muitas funções, a LDB reafirma, em consonância com a nossa Carta Magna, os direitos e os deveres, não só de estudantes e instituições de ensino, mas sim de todos os brasileiros para com a educação. A lei passa constantemente por mudanças, que são realizadas pela Câmara dos Deputados, portanto, trata-se de um ordenamento jurídico de adequações às alterações ocorridas na sociedade com o passar dos tempos e suas novas necessidades, como ocorreu recentemente com a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, que vai dar nova redação aos dispositivos da LDB de 1996, como o que diz respeito ao ensino médio, principalmente quando se fala em formação e preparação do aluno como cidadão, dando-se essa formação por áreas de conhecimento, inclusive com a possibilidade de sair do ensino médio com uma formação técnica.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional. (BRASIL, 2016)

Este dispositivo de que trata o Artigo 36 da LDB, assim como muitos outros com mudança na redação⁴ pela citada medida provisória, vai ser convertido então na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que altera inclusive o regime de trabalho dos profissionais da educação:

Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2017)

⁴ “Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional” (LEI Nº 13.415/2017).

Com relação aos dispositivos nomotéticos para a educação superior, a nova LDB traz em seu Capítulo IV, Artigo 43 e todos os seus oito incisos, as descrições da finalidade que se propõe a educação superior⁵.

Nos dispositivos subsequentes, segue-se uma cirúrgica inserção de todo o processo de ensino na educação superior: como se organizam o sistema de educação superior e as instituições do setor, para o fiel cumprimento da propositura da referente lei; de que forma se dará o ano letivo e como devem ser os professores nessas instituições, desde a seleção até a permanência no quadro docente; como são validados os diplomas; a frequência dos alunos, entre outros destaques. E ainda, amparando-se nos ditames da LDB em vigência, não deixando estagnar a questão do ensino superior, traz também nos Artigo 52, 53 e 54 a regulamentação das universidades, deixando muito claro as regras de sua existência, suas atribuições e grau de autonomia, além das relações e tipificações das mantenedoras. (BRASIL, 2017)

Frente ao que está exposto, observa-se que, com o advento da constituição de 1988 e a atualização da LDB em 2017, procurou-se um grande aparato jurídico regulamentador das questões do ensino e da educação no Brasil.

1.5. ENSINO SUPERIOR E AS POLITICAS EDUCACIONAIS

Houve muitos eventos envolvendo a educação superior, contudo, vamos nos ater à formação e percurso político da universidade no Brasil. Tivemos governos monárquicos com a presença e instalação do Rei de Portugal em nossas terras, iniciando uma trajetória

⁵ “Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares” (BRASIL, 2017, Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015).

conduzida pelos reis. Nessa época não havia no Brasil educação de nível superior em universidades uma vez que Portugal vetou a criação dessas instituições em solo brasileiro e os nobres precisavam ir a Coimbra em Portugal para buscar tais formações. (CUNHA, 2011, p.152)

A educação superior começou a dar sinais de vida aqui na América, no tempo dos jesuítas que se encarregaram de promover o ensino de nível superior, até que em 1550 criaram na Bahia a primeira instituição de ensino superior. Segundo Cunha (2011), os jesuítas criaram ao todo 17 colégios no Brasil, sendo que em alguns havia cursos de nível superior, como no caso do ensino superior em Artes e Teologia. O curso de Artes, ou, Ciências Naturais ou ainda Filosofia, como eram chamados e tinha duração de três anos. Havia nesses cursos o ensino de Lógica, de Física, de Matemática, de Ética e de Metafísica. Já o curso de Teologia, tinha a duração de quatro anos e conferia ao formado o título (grau) de doutor. Do ponto de vista político, os governantes por um período não permitiam esse nível de ensino no país, mas permitiram que os religiosos fundassem instituições para o ensino superior, que não se chamariam universidades, mas cátedras.

Segundo Zoccoli (2009), as relações mais marcantes em que se observavam alterações sociais e econômicas advindas da revolução comercial na Europa, contemporânea da colonização do Brasil, colhendo como frutos o que seria uma expansão do comércio, a exploração de produtos e minérios na colônia, enfim, seria interessante na época, pois dois elementos emergiam desta relação entre metrópole e colônia. A metrópole torna-se o centro de decisão e a colônia fica então subordinada, responsável por acertar a situação econômica da metrópole, com trabalho realizado pelos habitantes da colônia.

No entanto, de acordo com Cunha (2011), no fim do período colonial a educação superior é reformulada em um contexto político da época, pois o poder da metrópole vem para o Brasil em 1808, estabelecendo-se aqui o Estado nacional, que conduz o Brasil a ser o foco de todo o poder da monarquia portuguesa, ainda que atrelada economicamente e com influências culturais de Inglaterra e França. É nessas condições que vai se fundamentar a recriação do ensino superior.

Nessa seara, vai se construindo no Brasil um ensino superior que politicamente só interessava às elites. O tempo foi passando e o ensino foi também mudando. Sobretudo, essas mudanças eram seguidas por influências de um modelo de ensino que atendesse os anseios de uma nação comprometida com a industrialização. Essa era a composição que traria os avanços e, para isso, fazia-se necessário a formação voltada para a profissionalização, consolidava-se, segundo Zoccoli (2009), a importância da educação na formação.

Segundo Cunha (2011), o ensino superior só vai deixar suas relações com o clero com a proclamação da república em 1889, já que no Império a criação de instituições de ensino superior cabia ao Estado, que inclusive tinha como uma de suas missões promover a manutenção dessas instituições. Ressalvando-se as mudanças no modelo de educação imposto ou desenvolvido de acordo com cada época império, segunda república, Estado Novo, período Militar de 1964 e vai findar-se totalmente nos fins de 1985, o ensino superior vem se democratizando cada vez mais.

Cabe ressaltar que, na questão das mudanças, ou vieram por políticas educacionais dos governos ou projetos e movimentos que se preocupavam com o ensino superior no país. Movimentos que, de acordo com Zoccoli (2009) e Cunha (2011), traziam nomes importantes para o cenário da educação, como Anísio Teixeira e o Manifesto dos Pioneiros e também movimentos promovidos pela UNE (União Nacional dos Estudantes), criado em pleno governo ditatorial de Getúlio, o Estado Novo.

Os objetivos desses movimentos voltados para a educação, quase sempre convergiam no mesmo sentido: o escolanovismo com promoção de uma educação superior livre e aberta a todos, gratuita, mas com qualidade e a UNE segundo Zoccoli (2009, p. 65), com reivindicações de taxas tanto de exames, quanto de matrícula a valores menores, justamente para que não fosse segundo Cunha (2011), apenas um privilégio das elites e que pudesse assim, ser acessado pelas camadas mais pobres da sociedade, entre outras.

Outro caminho trilhado foi o da influência trazida de fora e isso começa com o modelo francês napoleônico e o alemão humboldtiano, além de influências provocadas por ideais que geraram diversas reformas. Nesse sentido, Zoccoli (2009) adota um discurso escolanovista, por influência americana, mas que vai ganhar muita força com a criação da ABE (Associação Brasileira de Educadores), em 1924, por Heitor Lyra da Silva, que vai defender o lema da educação como direito de todos. Seria, de acordo com o autor, uma entidade muito significativa para a educação em todos os níveis.

Foram transformações ocorridas em um período propenso às novas ideias e, nesse cenário, surgem vários fatos como a realização da Semana de Arte Moderna, o movimento Tenentista e a Coluna Prestes, a fundação do Partido Comunista Brasileiro, a eclosão da revolução de 1930, enfim, fatos que, de alguma forma, contribuíram para trazer transformações ao ensino superior no país. (ZOCCOLI, 2009)

Outro evento político de influência interessante a se observar é o da criação, em 1931, pelo decreto nº 19.851/31 de 11 de abril de 1931, do Estatuto das Universidades Brasileiras, que segundo Cunha (2011) e Zoccoli (2009) iria gerar um padrão de organização para as

instituições de ensino superior no Brasil, universitária ou não. E daí estruturou-se a universidade criada pela união de, pelo menos, três faculdades.

Depois, em 1932, ainda segundo Zoccoli (2009), Fernando de Azevedo elabora e edita um documento que, antes de tudo, na esfera política, seria a primeira tentativa de elaboração de um plano de educação para o Brasil, face às propostas trazidas pelo documento. Estamos falando do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Era uma proposta em que vários especialistas, entre eles Anísio Teixeira que queriam uma reformulação das políticas educacionais, com novas bases pedagógicas e um ensino superior informado pela racionalidade científica, o que iria contribuir para o nascimento de uma tradicional instituição de ensino superior no país, em 1934, a USP (Universidade de São Paulo) da qual esse intelectual faria parte da comissão de criação desta universidade⁶.(CUNHA, 2011, p.168)

Esse manifesto não trazia apenas concepções dos brasileiros, trazia também concepções do pragmático John Dewey, concepções estas que foram adotadas por Anísio Teixeira, um conjunto de propostas apontando para um só caminho, a organização da educação pública em todos os níveis.

No ensino superior, Zoccoli (2009) afirma que o ideário liberal adotado no Manifesto, além de um ensino superior técnico e profissional, deveria também investir no estudante como pesquisador em todas as áreas do conhecimento. Esclarece a autora que o ensino superior deveria adotar uma política de incentivo à pesquisa como ciência, através da pesquisa a aquisição do conhecimento e transmitir esse conhecimento pelo ensino “a universidade deveria assentar-se no conceito de ciência”. Politicamente e como crítica às políticas educacionais atuais, Zoccoli (2009, p.63) nos diz:

A crítica feita pelo manifesto em relação às políticas de educação, então vigentes, referia-se à educação imediatista e utilitarista do ensino, sendo oportuno destacar que a questão ainda atual, do contínuo descaso do governo no que dizia respeito a uma remuneração que possibilite ao professor as suas manutenção e dignidade.

Assim, apesar das críticas à época, as políticas educacionais seguiam no sentido de se concretizar, não só como um problema de ordem política intrínseca na questão da desvalorização dos professores, mas também extrínseca quando emerge outra preocupação: a igreja. De acordo com Zoccoli (2019), considerando que o Manifesto trazia a proposta de um

⁶ CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira. Faria, Luciano Mendes. Veiga, Cynthia Greive. (Org.). 500 Anos de Educação no Brasil. 5º ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ensino laico, gratuito e obrigatório de responsabilidade do governo, iniciava-se uma farpa com o ensino religioso, a Igreja mostrando-se contrária a essas ideologias e buscando retomar sua hegemonia, ela vai fundar, em 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE), que seguindo o modelo da LEC (Liga Eleitoral Católica), iria orientar os eleitores católicos a apoiarem os representantes católicos que eram candidatos à Assembleia Constituinte, que levantassem e defendessem o ensino religioso através dos princípios cristãos. Para corroborar, Klenk (2013), demonstra que a educação foi a forma escolhida pela Igreja Católica para lutar na tentativa de recuperar o seu prestígio e hegemonia que vinham sendo ameaçados pelos ideais liberais, “foi papel atribuído à educação e qual a função dos intelectuais católicos no processo de “restauração” como atores na recuperação da hegemonia da Igreja”. Sendo que para sua restauração viu a necessidade de:

Congregar intelectuais, clérigos e leigos, a fim de exercerem a reconquista da população por meio das estruturas do Estado, fato que se dá a partir da aceitação das “reivindicações mínimas” na constituição de 1934, e, por conseguinte, o ensino religioso facultativo nas escolas públicas. (KLENK, 2013)

Para concluir o raciocínio desse embate sobre um sistema de disputa de poder tendo como caminho a educação brasileira, a questão religiosa que vinha desde o império, sendo estremecida com os pensamentos contidos nos ideais liberais de Fernando de Azevedo e seus apoiadores com a redação de um documento, surgem-nos duas camadas sociais distintas que poderiam se beneficiar segundo Klenk (2013) e Zoccoli (2009) das intervenções da igreja ocorridas no período de 1952 a 1986. A primeira camada a elite que segundo documentos analisados em investigação no Centro Dom Vital, de onde nasceriam as PUCs, as peças probatórias davam conta de que a Igreja se preocupava com a formação intelectual dessa camada e a outra os considerados marginais, que de acordo com os autores a igreja vai investir a reflexão de uma doutrina social para formação de líderes intelectuais católicos que estariam a disposição da instituição religiosa.

Na sequência, temos como um ato político voltado para a educação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que após treze anos de discussão, de 1948 a 1961, foi promulgada sob o objetivo de resolver os problemas da educação, mas na verdade, segundo Correia, Leão e Poças (2017), o projeto desta que foi a primeira lei para a educação iria contemplar os interesses do ensino religioso e retardar ao máximo os avanços da escola pública.

Mais à frente, idos dos anos 60, Cunha (2011) aponta também como influência na reforma universitária a Carta de Córdoba instituída pelo movimento estudantil em 1918 em Córdoba que pensava na reforma universitária na América Latina, estaria presente por congruência dos princípios defendidos no citado movimento, nas Cartas da Bahia (1961), Paraná (1962) e Minas Gerais (1963), geradas em seminários da UNE que visava a reforma universitária discutida nesses anos consecutivamente. Ainda segundo Cunha (2011), a formação profissional para o nível superior, vai ser justamente uma preocupação iniciada em maior parte da Carta da Bahia em 1961.

É nesse período que surge a Lei nº 3.998/61, de 15 de dezembro de 1961, que vai dar a definição de uma universidade moderna institucionalmente, sendo então idealizada a estrutura da fundação universidade de Brasília, para ter suas atividades iniciadas cerca de um ano depois, ou melhor, abril de 1962. Para conter os altos índices de analfabetismo, acabou de certa forma, por ocorrer o avanço da educação popular. Com o período de permanência dos militares no poder, vieram mudanças como a reforma universitária que vai ocorrer em 1968 e também a oferta do ensino profissionalizante para os socialmente menos favorecidos. (CORREIA; LEÃO; POÇAS, 2017)

Ainda de acordo com Correia, Leão e Poças (2017) as políticas educacionais adotariam um viés neoliberal que vai desde um processo para privatizar o ensino, apesar de incerto foi mantido em segundo plano por um período. Com a redemocratização iniciada em 1985, esse período de inércia mantendo-se sob a bandeira da privatização, vai até ao governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Segundo os mesmos autores, até houve um avanço na educação superior, com a implantação da política educacional de cotas, para pessoas afrodescendentes. Somente com o governo Lula ocorreria um recuo dos neoliberais e as Cotas seriam então consolidadas.

Era o início da Nova República, que no processo redemocratização se situa entre 1985 e 2002, com os governos de José Sarney, que assume a Presidência em consequência da morte do então Presidente Tancredo Neves, Fernando Collor de Melo e o governo de FHC, que após dois mandatos entregaria o poder ao metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva, que também, eleito por dois mandatos, iria fortalecer e consolidar a política de cotas conforme já foi falado no parágrafo anterior, passou a dar maior ênfase ao ensino universitário e tecnológico, através dos institutos federais, como uma preocupação governamental.

Segundo Guimarães (2015), as reformas propugnadas pelas políticas educacionais traziam essa estampa liberalista, com concepções do viés liberal por conta de investimento do Banco Mundial, que, com esse liberalismo estava de olho na abertura das fronteiras da nação

e via “na educação uma forma de disseminar as concepções liberais para países periféricos como o Brasil” e isso se daria no governo de FHC.

Esses modelos e os reflexos das ações destes serão melhores visualizados, durante o período do governo Fernando Henrique Cardoso de 1995 a 2002, em que a abertura fiscal, termo denominado para a abertura do mercado nacional ao investimento do mercado externo, fez com que a educação estivesse voltada a esses princípios sócio-conformistas [...] (GUIMARÃES, 2015, p.7)

No fragmento acima do artigo de Guimarães, publicado na Revista *Fundamentos* vinculada à Universidade Federal do Piauí, traz ainda algumas observações. Primeiro o fato de que o Ministro da Educação no governo FHC Paulo Renato de Souza foi consultor do Banco Mundial e aí o pressuposto dos motivos da educação no Brasil ter essa fidelidade em voltar-se para exigências do mercado mundial. Depois ao se abrir para o mercado econômico, buscando investimentos, era preciso dar aos investidores de fora motivos para acreditar no Brasil e a educação era o caminho. (GUIMARÃES, 2015, p.10)

A partir de 2003, com um período de governo do Partido dos Trabalhadores (PT) até 2011, Luiz Inácio Lula da Silva eleito presidente do Brasil, ao subir a rampa presidencial, assume o compromisso de levar o Brasil ao desenvolvimento, com políticas públicas que iriam favorecer não só os grandes, mas os pequenos e nesse caso os pobres.

No tocante à educação, sobretudo ao ensino superior, tivemos avanços nas políticas educacionais com a consolidação daquelas políticas educacionais de seu antecessor FHC, implementação de outras e a criação de políticas para que não só beneficiassem as classes menos favorecidas, mas que tivesse um efeito de sustentação do pobre no ensino superior.

Mas, segundo Guimarães (2015), Lula ainda precisava de algo que fosse sua marca e segue elaborando o programa “Uma Escola do Tamanho do Brasil” e foi sob a bandeira de que para pensar uma educação para transformar o povo brasileiro social e economicamente, teria que se pensar em uma educação do tamanho do Brasil que surgiu este programa.

Foram muitos os problemas enfrentados pelo governo Lula e os que o antecedeu, na questão de políticas educacionais. Pode-se começar pela indicação e permanência de um ministro de educação no governo que vivia a cercas com o acaso e ninguém conseguia ficar no cargo. Para ser mais contundente, só um ministro, Fernando Haddad, chegou ao final do governo Lula e foi, quem, realmente, definiu um perfil para as políticas que foram adotadas. (AGUIAR, 2016 p.115)

De acordo com Carvalho (2014), que em seus estudos analisou a expansão do ensino superior no governo Lula, a política de expansão parte do princípio de que a quantidade de

peças com nível superior estava muito aquém do proposto pelo Plano Nacional de Educação (2001-2010), que era de 30%, pelo menos.

Acrescenta, ainda, a autora (*idem* 2014, p.215 – 216), que, na formulação de uma política educacional para o ensino superior no país, o então presidente, recém eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, após uma avaliação da situação da educação, chegou à conclusão de que as instituições de ensino superior apresentavam crescimento acelerado no setor privado, o que levava inclusive na direção de que essas instituições acabavam por se tornar universidades.

Com as dificuldades dos socialmente vulneráveis, aqueles mais pobres, em ingressar e se manter no ensino superior, pelas altas despesas com o estudo, emergia de forma clara um aumento de inadimplentes e conseqüentemente a evasão universitária.

Lula então teria que fazer manter o que nos diz Aguiar (2016) sobre a equidade para que não só houvesse a possibilidade do mais pobre ter acesso ao ensino superior, mas também de se manter no ensino. E sobre isso o autor nos fala:

A análise das políticas adotadas pelo governo Lula indica que este privilegiou algumas questões da agenda da educação superior, como a ampliação e democratização de acesso, inclusive procurando o viés da equidade, ao contemplar populações historicamente não atendidas, quer por razões econômicas, quer, aliada a estas, raciais. (AGUIAR, 2016 p.124)

O remédio seria o PROUNI⁷ (Programa Universidade para Todos) e o Fies⁸ (Fundo de Financiamento Estudantil) que iria estancar a questão da evasão no ensino superior pelos altos preços das universidades privadas. Cobria-se um santo e descobria-se outro, pois as políticas de educação com aprovação obrigatória no ensino médio, estancavam-se nos programas de avaliação utilizados para promover o acesso e conseqüente ingresso no ensino superior.

Era um obstáculo a superar, pois a qualidade seria o problema em um primeiro olhar e não a solução, já que no ensino público, nos níveis básico e médio, essas políticas educacionais que preconizavam a promoção do aluno, pela progressão continuada, levariam a um estaque no acesso ao ensino superior.

Sem um ensino público de qualidade que levasse o aluno a concluir o ensino médio com conhecimentos reais, não haveria a possibilidade de se passar nos vestibulares.

⁷ O Programa Universidade para Todos – Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. (<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>) Acesso em 3 de junho de 2018.

⁸ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei 10.260/2001. (<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>) Acesso em 3 de junho de 2018.

Assim, para sanar esse problema seria necessário formular políticas para contemplar a expansão de matrículas e se adotar outras formas de entrar no ensino superior, principalmente por aqueles alunos mais vulneráveis e que venceram a etapa para se chegar o nível superior. Neste cenário, ganha luz o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como um dos mecanismos para superar tal lacuna.

Para corroborar com as assertivas anteriores, Carvalho (2014) aponta o Enem como sendo um dos instrumentos mais confiável e aplicado democraticamente, reforçando ainda a autora que Lula manteve a iniciativa, tendo em vista o fato de que mesmo não tendo obrigatoriedade em fazer o Enem, os alunos vindos do ensino médio apresentaram um aumento em aderir ao ensino superior, valendo-se deste instrumento.

Outro ponto a ser tratado pelo viés das políticas educacionais e o ensino superior, diz respeito ao ensino superior federal, pois, se de um lado com o ensino superior privado, procurou-se enfrentar os problemas que foram surgindo, na questão do ingresso e permanência até uma titulação de graduado ou licenciado, trazendo uma condição de educação em nível superior para todos, inclusive as classes mais pobres e de trabalhadores, por outro lado, houve também os cuidados com as IES federais.

Segundo Aguiar (2016), há controvérsias sobre levantamentos de dados acerca do implemento e criação das IES Federais no âmbito da União. Mas o que se sabe é que no Governo Lula as classes menos favorecidas foram contempladas com a criação de novas Universidades Federais e para aquelas existentes novos campos em cidades interioranas, levando o ensino superior até essa classe de estudantes concluintes do ensino médio.

Assim, segundo a autora, em referência a implementação e ampliação das universidades federais, segundo um balanço no final do governo Lula⁹, 748 mil estudantes usufruíam dos benefícios do Prouni e desses, 69% tinham bolsas em sua totalidade. (BRASIL, 2010, p.144) Registra também que desse percentual, cerca de 48% das bolsas, estavam nas mãos de afrodescendentes, como implemento da então política de cotas e, como resultado, em 2010 havia 462 mil bolsas em vigor, sendo um número inferior ao já apontado, mas, 116 mil alunos já haviam concluído o ensino superior com a utilização dessas bolsas (AGUIAR, 2016 p. 122)

A reforma da educação superior no Brasil, nesta linha de implementação da universidade federal, no governo do Presidente Lula, iria ser regida pelo programa de reforma das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), conhecido como REUNI (Plano de

⁹ Balanço de Governo (2003-2010). Governo Federal. Educação. Brasília, 2010. Disponível em: https://i3gov.planejamento.gov.br/dadosgov/textos/livro3/3.2_Educacao.pdf. Acesso em: 15Fev19.

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), amparado pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, apresentando-se como materialização de uma Universidade Nova. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008 p. 23).

Além disso, de acordo com a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais¹⁰ 2003 a 2012, programa ora tratado, tinha justamente o propósito de aumentar e dar suporte para o ingresso e permanência na educação superior, foi deste instrumento que foi tratado nos parágrafos acima (Reuni), que se possibilitou levar a educação superior ao interior do país e a um patamar mais amplo.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores trouxe e implantou políticas educacionais, que pelos estudos e achados no material político científico, corroboram com a atenção para as classes menos favorecidas do país, mas com um efeito consubstanciado a partir de 2005 e mais acentuadamente em 2007 já em seu segundo mandato.

Já para o Governo de sua sucessora também do Partido dos Trabalhadores, Dilma Rousseff, que assume a presidência com uma responsabilidade junto ao público feminino, por ser a primeira mulher a alcançar o poder maior do país, com uma missão de conduzir o Brasil pelos rumos indicados por seu antecessor o representante da classe operária Lula.

E sem muita preponderância, segundo Waldow (2014) além de seguir com os planos de Lula na questão do ensino superior, a governante no então cargo de Presidente do Brasil, ainda pensando nas melhorias das classes desprovidas, resolve atuar com uma de suas políticas educativas para investir no ensino técnico e cria o Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), pelo advento da Lei nº 12.513/2011.

Esta lei, ao ser instituída, altera outros dispositivos como por exemplo os que regulam o Programa de Seguro Desemprego, o abono salarial, mas institui o Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT) com o objetivo de conduzir os trabalhadores que estão desempregados e querem estudar, dando-lhes uma formação técnica para abertura de seus horizontes no mercado de trabalho, conforme previsto no seu Artigo 1º, inciso IV e VI que foi incluído pela Lei nº 12.816 de 2013, entre outros:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II -

¹⁰ Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Comissão composta por três representantes do MEC (Ministério de Educação e Cultura), dois representantes da UNE (União Nacional dos Estudantes), dois representantes da ANPG (Associação Nacional de Pós-Graduandos) e dois da Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior).

fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (BRASIL, 2011)

Do que foi dito, se infere que o governo de Dilma iria seguir mesmo para um viés tecnicista, sem se desvincular dos caminhos por onde trilhou seu antecessor, já que passaria a investir segundo Waldow (2014) em uma política para consolidação de um programa de Brasil Profissionalizado. O Pronatec foi reformulado em 2013 com o objetivo de dar amparo a articulação entre a formação profissional e as políticas de geração de emprego favorecendo assim “às minorias marginalizadas e, também, as pessoas em situação de risco social por conta do desemprego”.(WALDOW, 2014 p. 15)

Assim, para dialogar com a condição histórica política, seguiremos a percepção de Ball (2001) e Mainardes (2006), no entendimento do ciclo de políticas, disponibilizado no contexto aqui trazido e vai justamente discutir as contribuições, dessa abordagem no sentido de uma análise de políticas educacionais. Procura Mainardes (2006) tratar das questões que servem de base para essa análise da trajetória política, ou, dos programas da educação, buscando as respostas nos ciclos de políticas que estão divididos em cinco contextos: de influência, de produção de texto, contexto da prática, das causas e efeitos e o contexto de estratégia política.

Para esse primeiro momento, a respeito do que diz o referencial teórico citado, podemos observar ao longo dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2003), período em que começa uma redemocratização real nas questões do ensino superior, implantando políticas educacionais ao longo de seu governo e tendo continuidade também nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, contudo, de uma certa forma, é estagnado no governo de Dilma Russef, que vai ser retirada do poder, por questões administrativas que geraram o seu *Impeachment*.

A implementação de uma política educacional, segundo Mainardes (2006), amparado no Ciclo de Políticas, vai depender, desde sua idealização até a transformação de textos em leis. Mas seguirão um caminho político de estudo e elaboração (a Influência e produção de texto), aplicabilidade (contexto da prática), que vai depender da interpretação e, portanto, estão sujeitas a alterações e a recriação até sua efetiva implementação.

Na prática, o sucesso das políticas educacionais no governo Lula, deve-se ao relacionamento entre a propositura das políticas educacionais, na figura do Presidente da República do Brasil e sua base de governo, com uma interação nos três poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário.

O Prouni e o Reuni, aliados ao Fies, seguiram caminhos que se coadunam com esses pensamentos sobre a política educacional dentro de todos os contextos do Ciclo de Políticas trazidos por Mainardes, à luz de Stephen Ball, já que são programas idealizados, elaborados, colocados em prática e apresentaram seus resultados e sobre isso, disse Ball em uma entrevista a Mainardes e Marcondes (2000, p. 306) quando questionado sobre os contextos resultado/efeitos e o da estratégia política:

Não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente. Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática [...]. “[...] Obviamente, outros resultados só podem ser observados a longo prazo e desaparecem dentro de outros contextos de realização. O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado [...]

1.6. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta etapa do capítulo temos o objetivo de apresentar o referencial teórico da pesquisa que nos dá fundamentação do ponto de vista dos principais autores que tratam o tema do objeto de pesquisa: a avaliação da aprendizagem na educação superior, as categorias e subcategorias identificadas a partir da revisão da literatura. Buscou-se por esse propósito não os instrumentos avaliativos, mas sim, as concepções sobre a avaliação da aprendizagem, apesar de algumas temáticas já terem sido discutidas anteriormente.

1.6.1. Avaliação da Aprendizagem

Após estudos pode-se ver claramente a presença marcante de diversos autores que estudam sobre o assunto avaliação, mas o destaque é para o professor Carlos Cipriano Luckesi, que se tornou ao longo desses anos, uma autoridade no assunto avaliação da aprendizagem. Seu atual campo de atuação atinge os seguintes temas: filosofia da educação, teoria do ensino, didática, educação e ludicidade e avaliação da aprendizagem escolar (tema

no qual, ao longo do tempo, tornou-se um especialista). Tem livros publicados, além de artigos em revistas especializadas. Tem atualmente um blog para exclusivamente apresentar seus trabalhos e estudos sobre a avaliação da aprendizagem, além da relação do objeto em estudo com conceitos como prática docente, práticas avaliativas, entre outros. Assim, Luckesi (2002) faz uma crítica aos modelos de abordagem da avaliação da aprendizagem que promovem a classificação e não o diagnóstico, por isso, entende que assim é possível que a prática possa se tornar de alguma forma autoritária. Noutra oportunidade, Luckesi (2017), parece entender ser a avaliação uma parceria entre professor que procura atingir objetivos pré-estabelecidos, de forma a entender como satisfatória a sua conclusão no processo ensino-aprendizagem, enquanto qualidade real e o aluno que procura construir seus conceitos a partir de uma dinâmica de ensino adotada pelo seu mestre.

A autora Jussara Hoffmann é também grande estudiosa da questão da avaliação e apoiadora da ideia sobre uma avaliação mediadora de forma contínua, a ser desenvolvida nos segmentos do ensino. Hoffmann também tem vários livros publicados sobre a avaliação da aprendizagem, além de inúmeros artigos em revistas, que, juntamente com suas obras, superam a marca de 300 mil exemplares vendidos pelo Brasil.

Bittencourt, Severo e Gallon (2013) apontam que a avaliação tem um papel fundamental no processo de aprendizagem, principalmente no ensino superior, já que envolve muitas expectativas em relação à formação profissional para docência dos estudantes. Já Santos e Guerra (2016) trazem o diagnóstico e o diálogo como fatores fundamentais a corroborar com o professor Luckesi e a professora Hoffmann. Sobre isso a autora nos diz:

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno - uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento. (HOFFMANN, 1994, p.56)

Seguindo nessa linha de raciocínio, Zeferino e Passeri (2007) trazem a avaliação da aprendizagem como verificação cognitiva e destacam formas de avaliação que tomamos como sub-categorias da categoria avaliação da aprendizagem no ensino superior: avaliação diagnóstica, formativa e somativa, compondo estas um processo de validação da construção de conhecimento. Seguindo mais adiante, Batisti, Preto e Heinzle (2017) corroboram para as assertivas, conceituando a avaliação sob o mesmo foco pedindo vênias para divergir apenas na

última avaliação, no caso a somativa que as autoras definem como acreditativa outra subcategoria da avaliação da aprendizagem por nós considerada. Tal discordância dá-se apenas na nomenclatura e parte do entendimento, já que para as autoras as avaliações citadas assumem uma função diagnóstica, formativa, acreditativa e não somativa, sendo que esta última é realizada no final do processo ensino aprendizagem com o mesmo propósito apontado pelos autores Zeferino e Passeri. No entanto, essas autoras alinham-se a Luckesi e Hoffmann na defesa de uma avaliação mediadora e dialógica iniciando o processo de avaliação por uma avaliação diagnóstica.

Félix e Martins (2017) também concordam com Luckesi, Hoffmann, Bittencourt, Severo e Gallon, pois descrevem que o ato de avaliar deve ser uma via de mão dupla na estrada chamada educação, da qual tanto o discente quanto o docente devem tirar proveito para que um saiba o que se aprendeu e outro o que ensinou, e caso a qualidade da realidade tenha sido insatisfatória, cabe ao docente rever suas práticas e métodos de ensino.

Segundo Cruz (2014), a avaliação, para que possa ser eficaz no processo ensino-aprendizagem deve ser trabalhada com os estudantes continuamente e de forma sistêmica, ou seja, no início, meio e final do processo, já que não é possível saber se o estudante está aprendendo ou aprendeu o conteúdo que está sendo ministrado. De acordo com a mesma autora, é preciso que o aluno estabeleça uma relação entre os conhecimentos que tem e os que adquiriu, para que, paralelamente, ocorra um processo de construção e reconstrução dos sujeitos do processo. As respostas mostradas pelo indivíduo segundo a autora, certo ou errada, são manifestadamente o resultado de expressão do conhecimento construído e portanto deve ser o ponto de partida para recomeçar, caso o resultado segundo Luckesi (2017) não seja o considerado próximo a realidade.

Segundo Galocha e Tavares (2017), a avaliação da aprendizagem pode seguir no processo ensino-aprendizagem como um caminho a ser observado, seguido em frente ou retomado de acordo com o aproveitamento, adotando-se desde o início do processo os tipos de avaliação trazidos por Zeferino e Passeri (2007), a saber, avaliação diagnóstica realizada no início; formativa durante e somativa no final do processo ensino-aprendizagem.

Cruz (2014) concorda com este posicionamento e acrescenta que, nos dias de hoje, a avaliação de aprendizagem tem como representação de mudança, o fato de não ter mais só o propósito de aprovar ou reprovar o estudante, mas funcionando como um instrumento que irá apontar falhas e ainda auxiliar o professor em sua metodologia, já que o seu estudante agora,

não é mais um ser passivo, como nos modelos tradicionais, mas pelo seu dinamismo, ajuda na construção do conhecimento. A autora, a exemplo de Batisti, Preto e Heinzle (2017), também entende a avaliação como um mecanismo com “função de” medir o conhecimento ao longo do processo de ensino-aprendizagem, de forma a envolver professor e aluno em uma relação que pode trazer ótimos resultados no desenvolvimento cognitivo e, portanto, no aprendizado dos estudantes. Tal concepção vai ao encontro de Faria e Simon (2017) que diz: “falar de avaliação implica na busca de significado do ensino-aprendizagem em uma perspectiva mediadora de aproximação e diálogo entre quem ensina e quem aprende” De acordo com Cruz (2014), as três avaliações diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória) precisam estar vinculadas, conexas umas às outras, para que se tenha sucesso e o processo de avaliação da aprendizagem seja realmente eficaz, dando inclusive a excelência ao processo ensino-aprendizagem.

1.6.2. Avaliação Diagnóstica

Segundo Zeferino e Passeri (2007) a avaliação fundamentalmente, está ligada a determinar as competências cognitivas do educando, por meio de instrumentos que trazem aspectos de ordem qualitativa ou quantitativa do comportamento do indivíduo. Os autores acima mencionados tratam o processo de avaliar como uma forma de determinar qual medida está os objetivos sendo alcançados, com relação à mudança do comportamento deste indivíduo. Nesta linha de pensamento, para os mesmos autores a avaliação diagnóstica é uma das formas de se medir o cognitivo do educando para verificar seu nível de aprendizagem e deve ser feito no início do processo ensino aprendizagem para assim, poder elaborar um planejamento pedagógico e didático prévio, após a definição de objetivos ligados à aprendizagem do aluno, cujo foco e o objeto são a educação.

Cruz (2014) compactua com as afirmações das autoras referidas no parágrafo anterior, pois em seus estudos apresentados no artigo com o título “Funções da Avaliação Escolar”, trata a avaliação diagnóstica como um instrumento que tem a função de analisar e não classificar o aluno. A autora também entende ser necessário a sua realização no início do ano letivo, contudo atribui a esse tipo de avaliação alguns objetivos que apontam para um viés histórico-crítico, por entender que é preciso saber o perfil do estudante e se ele vai exercitar o seu senso crítico, frente aos novos conhecimentos que lhe serão passados e assim sendo:

É possível observar que a avaliação diagnóstica possui três objetivos. O primeiro é identificar a realidade de cada aluno que irá participar do processo. O segundo é verificar se o aluno apresenta ou não habilidades e pré-requisitos para o processo. O terceiro objetivo está relacionado com a identificação das causas, de dificuldades recorrentes na aprendizagem. Assim é possível rever a ação educativa para sanar os problemas. (CRUZ, 2014 p.4)

Para Santos e Guerra (2016), a avaliação diagnóstica é uma forma tradicional e, portanto, classificatória que deve ser substituída pela avaliação formativa. Já Luckesi (2017) defende que toda e qualquer avaliação é diagnóstica, não havendo distinção entre uma verificação feita no início, durante ou depois de iniciados os trabalhos entre educador e educando. O fato para esse estudioso, sobre a avaliação, é que se avalia para diagnosticar possíveis avanços dos estudantes. No entanto, Zeferino e Passeri (2007) e Cruz (2014) enfatizam o ato de diagnosticar por intermédio da avaliação, como sendo uma oportunidade de se verificar o que o aluno ingressante tem de conhecimento acerca dos assuntos que serão tratados no período letivo, no espaço temporal destinado à transmissão, discussão, aprimoramento e estudos pertinentes a esses assuntos.

Na fala de Batisti, Preto e Heinzle (2017), a avaliação inicial no processo ensino-aprendizagem ao adotar a avaliação a função de diagnosticar o nível de conhecimento do avaliado, poderá tê-la como uma ferramenta de auxílio ao docente, para planejar sua ação pedagógica para todo o ano letivo, buscando levar o estudante, a passar pelas diversas fases do percurso na busca do conhecimento, vencendo todas as etapas até à “*Gran Finale*”.

1.6.3. Avaliação Formativa

De acordo com Zeferino e Passeri (2007) a avaliação formativa é uma forma de avaliação, realizada durante o processo ensino aprendizagem, já que o processo todo de ensino aprendizagem adota etapas, que se iniciam com o diagnóstico, planejando-se os objetivos. Para saber se o estudante está seguindo de forma gradativa cada etapa, as autoras defendem a necessidade da utilização de instrumentos que determinem se esse estudante segue em direção aos objetivos buscados ou não e definem esses instrumentos como avaliação formativa.

Conforme já foi dito, para Santos e Guerra (2016) a avaliação formativa deve ser elaborada de forma a suprimir, ou seja, incorporar o diagnóstico e o diálogo como

instrumentos para a realização da avaliação formativa, já que estes são totalmente classificatórios e, portanto despontam um modelo tradicional de avaliar. Luckesi (2017) entende, antes de tudo a avaliação como um pensamento no sentido de se investigar a qualidade da realidade, tendo para isso que saber se o estudante realmente aprendeu o que seu professor ensinou. E, por isso, a necessidade de avaliar o aprendizado, buscando uma condição de satisfatório ou insatisfatório nos resultados.

Na perspectiva de Luckesi, em um de seus pontos de vista, traz à baila a avaliação formativa em conformidade com Zeferino e Passeri (2007), já que prevê um instrumento para investir na realidade adquirida (insatisfatória) rumo aos objetivos, que é a total compreensão dos conteúdos (satisfatória):

Caso a descritiva preencha as variáveis do padrão de qualidade, a realidade será considerada satisfatória. Caso contrário, será considerada insatisfatória. Neste caso, caberá ao gestor da ação duas opções (a) aceitar a qualidade da realidade como está (insatisfatória) ou (b) tomar a decisão de investir mais na ação, de tal forma que a qualidade da realidade atinja o nível de satisfatoriedade (LUKESI 2017, p.06).

No entanto, Luckesi (2017) entende que existem dois tipos ou modos de avaliação, um primeiro que é o modo classificatório, no momento em que o avaliador aceita o resultado da qualidade da realidade, mesmo que insatisfatório e encerra as possibilidades de investimento no ensino. Esse modo de avaliação, que ele apresenta, segue na contra mão do que propõem as autoras Zeferino e Passeri (2007), chamando-a de modo diagnóstico conforme citação acima, tendo o sentido de diagnosticar o que se sabe, se aprendeu e o que se pode ainda aprender.

Já Longo e Araújo (2010) na questão da avaliação formativa, só corroboram ainda mais com Zeferino e Passeri, quando entendem e compartilham do pensamento de que a avaliação deve ter como sentido a promoção do desenvolvimento de uma aprendizagem formativa e que, durante esse processo, se deverá monitorar o saber justamente enquanto se desenvolve, podendo e devendo fazer as mudanças apropriadas ao bom andamento do sistema ensino-aprendizagem. Parece haver uma preferência a entender a avaliação formativa, não como parte do ensino aprendizagem, mas como um produto final e já acabado deixando de lado o que o termo “formativa”, enquanto tipo de avaliação, segundo o que pensam Zeferino e Passeri (2007), como uma das fases no caminho da aprendizagem, que nunca pode ser ignorado.

Santos e Guerra (2016) com seu estudo focado na avaliação formativa, demonstra que muitos professores não possuem conhecimento da avaliação da aprendizagem em uma visão de composição do processo ensino aprendizagem, aliás, verificaram que existem professores

que sequer tiveram qualquer formação didática que elencasse o entendimento da avaliação em sentido geral, o que os coloca na condição de realizar uma avaliação seguindo o tradicional. Apenas alguns se arriscam em atitudes que fogem à tradicionalidade e por conta de um conjunto de práticas interligadas, chegam a um resultado formativo de avaliação. Contudo, para esses autores, o termo “formativa” parece não ter o mesmo significado que Zeferino e Passeri lhe atribuem.

Assim sendo, a avaliação formativa acaba por tornar-se ponto de convergência e apoio de todos dos autores: Luckesi, Zeferino e Passeri, Santos e Guerra, Hoffmann enfim todos os estudados percebem que em qualquer concepção sobre a avaliação da aprendizagem, existe a necessidade de que o ato avaliativo formativo percorra um caminho e que é inevitável o diagnóstico e a observação formativa, para que não só se possa aferir um grau de conhecimento, mas também verificar o caminho da aprendizagem, seus percalços e avanços. Nesse sentido, tem-se então o entendimento de que a avaliação formativa, posta-se, como uma função controladora durante o período de ensino aprendizagem e tem a intenção de conferir se os estudantes estão alcançando os objetivos propostos. Nessa avaliação, realizada no meio do processo, o avaliado vai saber acerca de seus erros e acertos, trazendo em si ambos os resultados como estímulo para melhorar seu aprendizado ou seguir em frente em busca do objetivo maior, a que foi proposto (CRUZ, 2014).

1.6.4. Avaliação Somativa e Acreditativa

A avaliação somativa, segundo Galocha; Poletto e Tavares (2017), vai ser a verificação sobre conhecimento adquirido ou construído, após vencidas as etapas descritas por Zeferino e Passeri (2007), ou seja, o processo ensino aprendizagem do aluno já está completo e não há mais como alterar qualquer metodologia, pois, normalmente, se está no final do tempo previsto e planejado para o estudante concluir seu plano de estudos e, neste momento, será o aluno testado sobre o que conseguiu aprender.

Este tipo de avaliação, segundo Cruz (2014), é classificatória, pois, conforme o parágrafo anterior, é realizada no final do processo de ensino e os resultados irão, sem ter como esquivar, classificar os estudantes de acordo com os níveis alcançados dentro de um

planejamento e um processo percorrido, até o resultado final que dirá se foi o aluno ¹¹aprovado ou reprovado.

Nas palavras de Christofari (2012) extrai-se que a avaliação no processo ensino aprendizagem, assume um papel estritamente processual, investigativo, diagnóstico e participativo, no sentido de que todas as ações e informações advindas por meio da prática avaliativa, devem ser um instrumento a auxiliar o planejamento, direcionamento das atividades pedagógicas para melhorias nas intervenções do processo cognitivo.

Apesar do ato de aprovar e reprovar ser classificatório e propor a ideia de exclusão, tal fala não se confirma, caso o processo de avaliação da aprendizagem seja feito de forma a tornar uma ferramenta importante na relação professor-aluno-conhecimento, a saber:

Quando o processo de avaliação da aprendizagem é tomado como uma ferramenta importante na construção e reconstrução de relações, quando esta prática é considerada como um modo de (re)criar estratégias pedagógicas pautadas nas especificidades dos alunos, há mais chances de tornar-se um dispositivo de inclusão escolar.(CHRISTOFARI, 2012 p.9)

Assim como as demais avaliações, Batisti, Preto e Heinsle (2017) trazem as subcategorias da avaliação da aprendizagem como instrumentos, que têm a função de diagnosticar (Diagnóstica Analítica), de formar uma convicção de que o aluno está seguindo em direção ao objetivo planejado (Formativa Controladora), também têm a função de certificar e reconhecer (Acreditativa, Somativa e Classificatória) os conhecimentos, que foram adquiridos durante o período de ensino-aprendizagem. Portanto, as autoras concordam com Zeferino e Passeri (2007), Cruz (2014) quanto ao rito geral da avaliação, divergindo apenas na questão de que para a última fase, ao invés de somativa, atribui o conceito de acreditativa. A avaliação acreditativa, um tipo de avaliação que pode, inclusive, de acordo com Hernandez (2007), ser considerada recapitulativa, pois através de uma visão sintética sobre um tema, conteúdo ou qualquer aglomerado de conhecimento transmitido por ocasião de um curso, pode, nesta fase avaliativa, perceber se os estudantes progrediram do ponto de vista cognitivo, atingindo, assim, o êxito ou o fracasso na aquisição dos conhecimentos.

Para Hernandez (2007), os professores imbuídos no processo ensino aprendizagem, produzem um foco na direção de saber, na verdade, se o educando mudou em relação ao

¹¹ Conforme o estudo das palavras no contexto da aprendizagem, no Dicionário de Verbetes Michaelis: Aprovar e Reprovar vem do Latim, Aprovar - Approbare e significa “*Julgar habilitado em exame*”. Reprovar - Reprobare e significa “*Considerar o examinado inabilitado*”. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/reprovar/>. Acesso em 21 de abril de 2018, as 21:41.

resultado da avaliação realizada no início do ciclo de ensino e, assim, também verificar se houve mudança nas concepções dos docentes. Para tanto, de acordo com o autor citado, é necessário que tal avaliação seja realizada no final do período de ensino, conforme afirmam os outros autores Zeferino e Passeri (2007), Batisti, Preto e Heinsle (2017) e Cruz (2014), pois, assim, recapitula-se todo o conteúdo com uma possibilidade de transformação.

A interdisciplinaridade constitui um dos eixos estruturantes do projeto pedagógico da UFABC. Supostamente, esta proposta estabelece uma ruptura com a tradicional compartimentação do saber, promovida pela disciplinarização e pelos departamentos. Estabeleceremos, de seguida, a relação possível entre a interdisciplinaridade e a avaliação e de que modo esta é reinterpretada em função da primeira.

1.6.5. Interdisciplinaridade e a Avaliação da Aprendizagem

Como um dos princípios que emerge do modelo de ensino superior, iniciado pela visão proposta no Processo de Bolonha, na questão da reforma no ensino superior no Brasil, emerge então, princípios que nortearão o conceito de interdisciplinaridade, levando inclusive a criação de uma universidade dentro dos parâmetros de propositura interdisciplinar, que no caso, nos referimos a UFABC com seu bacharelado interdisciplinar (CAMILO, 2014 p. 260).

Cabe ainda salientar que o princípio, interdisciplinaridade muito bem apropriado pela Instituição de Ensino Superior Federal (UFABC), criada no governo Lula, mas conforme destaca Camilo (2014), fica de fora, mas, não excluída de uma de suas políticas educacionais já tratadas anteriormente o REUNI. Isso ocorre por que a instituição é desenhada, com base nos pilares propostos pelo programa antes mesmo dele o REUNI ter sido implantado.

Assim, esses princípios estão muito bem claros e esclarecidos no PDI da UFABC, que trata da interdisciplinaridade como uma interação e integração entre as áreas de conhecimentos, propondo assim soluções sistêmicas, por meio da atuação e intercomunicação de profissionais formados nos diversos campos do saber e que, por isso, podem reproduzir visões diferentes, mas interligadas pelos caminhos percorridos. (BRASIL, 2013 p.46)

Sobre isso, Santiago et al (2014), detalha como uma inovação e evolução do ensino superior nas IES, não só nas adotantes de graduação interdisciplinar, mas com efeitos para os cursos de pós-graduação que produzem uma nova dimensão com características propostas pelas mudanças que trazem essa integração das disciplinas.

A avaliação da aprendizagem no contexto da interdisciplinaridade, partindo do pressuposto de que todos são envolvidos nesse processo de construção do conhecimento, implica que os docentes deverão reinventar a sua prática pedagógica, adequando-a ao princípio da interdisciplinaridade. (LEITE; BENÍCIO, 2015 p. 51)

Partindo de um eixo integrador das múltiplas áreas de conhecimento, ou seja, das diversas áreas do saber que constituem o grupo interdisciplinar, o aluno é avaliado pelos instrumentos outrora utilizados. Assim sendo, mesmo em um modelo de ensino interdisciplinar, de acordo com Leite e Benício (2015), a avaliação não sofre mudanças aparentes, já que utiliza os mesmos instrumentos de um ensino engessado e, portanto, tradicional.

Sobre essa questão, Leite e Benício (2015, p. 51) propõem como promoção à epistemologia de uma avaliação nos moldes do novo modelo de ensino, e, de forma interdisciplinar:

Além das atividades programadas pelos docentes para tratamento do tema em sala, através de pesquisas etc., os alunos serão convidados a formarem grupos de estudo sobre o tema, lançando um olhar interdisciplinar, agregando os conhecimentos e contribuições trazidas por cada campo do saber e incorporando complexidade e maior significação ao objeto estudado. Os grupos de estudo, deverão inscrever-se no prazo indicado no calendário acadêmico para apresentação de seus trabalhos que serão avaliados pelo grupo docente interdisciplinar na Semana de Culminância. Os grupos poderão pontuar até 1(um) ponto extra na média final em até 2 (duas) disciplinas participantes do projeto, conforme deliberação do grupo docente interdisciplinar, além de Certificado de 10 (dez) Horas Complementares que integrarão a carga horária total do discente participante. Ressalte-se que todos os alunos do grupo inscrito para apresentação do trabalho deverão estar presentes e participarem da apresentação para que possam fazer façam jus a pontuação cabível e ao certificado de horas complementares.

No texto, as autoras apresentam uma alternativa que, une um dos instrumentos do modelo tradicional, ao novo modelo de ensino a ser implementado e utilizado pela nova universidade, como é o caso da UFABC a instituição universo de estudo que tem como um de seus princípios para o ensino, extensão e pesquisa a interdisciplinaridade com seus cursos de Bacharelados Interdisciplinares como principal acesso a uma Instituição de nível superior.

Tavares (2016) chama atenção para observar que “a fragmentação e especialização têm constituído os maiores obstáculos ao diálogo interdisciplinar”. O autor estabelece essa crítica pensando que ao longo do tempo o conceito de interdisciplinaridade foi assumindo variados significados nas suas intercorrências e sobre o conceito o autor apresenta George Gosdorf para se amparar na premissa de que a interdisciplinaridade não pode, de toda sorte,

promover uma fragmentação do conhecimento, mas sim um encontro para que possa ocorrer o diálogo entre os saberes.

1.6.6. Inclusão e Avaliação

É preciso observar a inclusão social, no contexto da educação superior, quando relacionada à avaliação, de uma forma em que a avaliação não classifique o avaliado apenas, mas que aponte o seu nível de aprendizagem, o que carece de uma atenção especial para que não se crie uma contraposição justamente entre o instrumento a ser utilizado pelo professor e o princípio da inclusão. Para muitos autores, a avaliação da aprendizagem, quando utilizada de forma errônea, pode contradizer o fato de que a avaliação possa ser um instrumento que irá auxiliar o avaliador (professor) no processo de ensino-aprendizagem, principalmente se levarmos em conta que ela, a avaliação, se utilizada na sua dimensão classificatória, pode potencializar o processo de exclusão. Consubstancia-se nesse pensamento, o que nos diz o professor Luckesi (2011), com a fala “ [...] a avaliação expressa-se como a parceira do educador na busca e construção do resultado satisfatório desejado”. Defende Luckesi (2002) que: “Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”. Lembrando que Luckesi (2017) tem a percepção de que a avaliação é por si diagnóstica. Chueiri (2008) vai classifica-la como prática pedagógica classificatória, aquela que está contida intrinsecamente na pedagogia de concepção tecnicista, pois será um instrumento de controle do desempenho do educando.

A exemplo da interdisciplinaridade, a inclusão social é trazida também como um dos princípios que norteiam as ações pedagógicas da UFABC e certamente não poderíamos deixar de verificar os conceitos a luz do PDI da instituição em estudo. Assim, contando com o comprometimento de promoção da inclusão de seguimentos da sociedade que até então se passavam ausentes ou com participação pouco expressiva, buscou-se então que se assegurasse a todos os segmentos, fazendo-os representados (BRASIL, PDI, 2013 p. 55).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2013-2022), acima citado, a UFABC se apropria do conceito de inclusão social, para compor um dos três pilares de sustentação do novo modelo de ensino superior, como prática pedagógica em dois eixos: “*a responsabilidade e solidariedade*”, buscando uma abrangência maior para atingir classes

desprovidas de oportunidade, que precisam através de um processo ativo ter seus “*talentos identificados e desenvolvidos*” para compor o outro eixo.

De acordo com o portal do MEC (Ministério da Educação), os vários programas e políticas educacionais foram implementados para contemplar o princípio da inclusão social no ensino superior, especificamente nas universidades federais, já que o plano de governo conforme já foi tratado pelo presidente Lula, trazia uma preocupação com as pessoas que não poderiam ter acesso ao ensino superior.

Dentre eles, o que mais se encaixou na proposta foi o Programa Universidade para Todos (ProUni), que logo em 2006 realizou 797.840 inscrições para 91,1 mil bolsas concedidas no primeiro semestre deste ano. Na perspectiva do Secretário de Educação Superior do MEC á época, a ideia era dar uma atenção diferenciada a estudantes que não tinham condições de acessar ao nível superior: “A política do governo federal traz luz a uma parcela imensa da população que vivia na sombra”¹².

Acerca da Inclusão Social, aparentemente ser uma contraposição à busca pela excelência, o PPI (2016) da Universidade Federal do ABC afirma e defende que a inclusão social do aluno, se consolidará com sua saída da universidade com condições de igualdade para se inserir no mercado de trabalho. Uma universidade cumprirá o princípio da excelência se for inclusiva.

Assim, ambos os conceitos se aliam para formar e integrar na sociedade um profissional, que, após ingressar de forma justa e democrática na universidade, está pronto com a consciência de compromissos éticos e capaz de superar todas as desigualdades sociais se tornando um profissional reconhecido em sua área. (BRASIL, PPI, 2016 p. 30)

¹² MEC Ministério da Educação - *MEC vai muito além do ProUni em busca de inclusão social no ensino superior*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnaes/40-perguntas-frequentes-911936531/prouni-1484253965/5305-sp-80371727>. Acesso em 13 de junho de 2018.

CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesse capítulo passamos à explanação da construção do caminho procedimental da pesquisa no sentido de encontrar respostas para o questionamento em relação ao objeto, a avaliação da aprendizagem, com o recorte para a educação superior. É comum nessa fase do trabalho uma reflexão a partir dos autores de muita consistência teórica como, por exemplo, Karl Popper em sua defesa que dá origem ao método hipotético-dedutivo, utilizado, sobretudo, nas ciências experimentais. Aliás, se observarmos que o trabalho se encaixa no esquema proposto por Gerhardt e Souza (2009) onde trilhamos por um “caminho” que buscamos por meio da questão de pesquisa explicar o “problema de pesquisa” e, por consequência, surgem as “conjecturas” que nos levaram a inferir algumas “consequências” observadas no campo empírico e que se “corroboram ou não”, tanto no que diz respeito ao resultado empírico quanto no campo teórico analisado. Nessa ótica, buscamos em todas as fases esse rigor e, portanto, não por acaso citar Popper como referencial nessa fase.

Adotamos na primeira fase da pesquisa buscar conhecimentos teóricos sobre a temática a ser pesquisada, ou seja, um estudo de caráter literário e bibliográfico constituído pela busca a partir de bases de dados com reconhecimento estritamente científico. Observamos do ponto de vista teórico autores com grande relevância científica e acadêmica no âmbito de estudos sobre a avaliação da aprendizagem em vários aspectos. Tivemos a preocupação de obter, previamente, alguns conhecimentos sobre a instituição UFABC a partir dos seus documentos institucionais, no sentido de entendermos as razões que definem a universidade como um novo modelo institucional de educação superior.

2.1.TIPO DE PESQUISA

Utilizamos, no trabalho, para a coleta de dados, informações exploratórias sobre o universo da pesquisa, com leituras de alguns trabalhos acadêmicos sobre a instituição. Como já referimos, a abordagem metodológica foi qualitativa, com o recurso a entrevistas semiestruturadas, o que nos permitiu imprimir profundidade reflexiva, não só pelos documentos analisados como também pela análise do discurso dos sujeitos entrevistados. Tivemos alguma dificuldade na escolha dos sujeitos a entrevistar, dado que alguns dos contatados por e-mail recusaram a entrevista, outros exigiram que a pesquisa fosse registrada

na plataforma Brasil, outros ainda, um parecer da comissão de ética. Tivemos, assim, que fazer uma escolha aleatória, em função da disponibilidade dos professores dos cursos de Bacharelados Interdisciplinares, na área de Ciências e Tecnologia (BC&T) e Ciências e Humanidades (BC&H). Existem vários estudos sobre a avaliação da aprendizagem sempre com um viés de entendimento do que é a avaliação, na perspectiva de aferir a concepção de professores sobre a temática, mas sempre buscando nesse entendimento, os paradigmas conceituais e nunca do ponto de vista analítico e crítico. Daí que, para que pudéssemos encontrar uma abordagem teórico-crítica e diferente de respostas robotizadas ou prontas, optamos além da análise dos documentos institucionais, pela entrevista que está contida no rol de instrumentos exploratórios qualitativos. A entrevista semiestruturada, permite que o sujeito exprima a sua subjetividade revelando as suas opiniões sobre o que é questionado. Consideramos os conteúdos adquiridos por intermédio de uma análise de dados dos sujeitos participantes, como sendo justamente dotado dessa subjetividade, mas lidamos com os aspectos reais do cotidiano das práticas docentes e nesse sentido Silveira e Córdova (2009) esclarecem que: “a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados e centra-se em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais”.

Pensar a avaliação da aprendizagem no ensino superior, se faz necessário buscar com os sujeitos, professores que atuam em sala de aula, suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem e de que forma a temática avaliação é desenvolvida, já que necessitamos das experiências cotidianas dos sujeitos, para então contextualizarmos sobre o objeto de pesquisa em detrimento ainda dos conhecimentos trazidos pelo referencial teórico.

2.2. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Considerando que a UFABC é uma instituição de ensino, que adota um novo modelo de educação superior, e que, de acordo com o Projeto Pedagógico Institucional, buscamos em comunhão com o objeto, realizar a pesquisa e os estudos sobre a avaliação da aprendizagem, visando respostas às inquietações acerca da forma como se operacionalizam as avaliações neste locus na concepção dos professores.

Por meio dos instrumentos já citados para coleta de dados, os questionamentos foram nutridos por respostas às perguntas orientadas, por um roteiro de entrevistas (APÊNDICE “D”) que foi construído a partir do quadro da construção lógica e estrutural (APÊNDICE

“A”), onde estabelecemos uma relação entre objetivos, fontes e instrumentos da pesquisa, categorias analíticas e assim surgindo às questões. Buscava-se nos questionamentos, dados para satisfazer a proposta do objeto de pesquisa, trazer esclarecimentos sobre os princípios estruturantes da UFABC promovendo uma relação com o objeto e a participação de questões no campo de políticas educacionais. Foram direcionadas aos entrevistados esses questionamentos através do roteiro de entrevistas (APÊNDICE “D”), para posterior análise dos dados obtidos. A análise do discurso dos sujeitos permitiu-nos compreender as posições relativas à avaliação da aprendizagem e à respectiva prática pedagógica em relação aos princípios estruturantes da instituição. Consideramos que, pelo discurso, se manifestam posições ideológicas e políticas que, à luz da técnica de análise do discursos, foram analisadas e interpretadas tendo em vista a sua contribuição para responder às nossas inquietações iniciais, à questão de pesquisa formulada e ao objetivo de pesquisa.

2.3. SUJEITOS DA PESQUISA, CRITÉRIOS DE ESCOLHA E PROCEDIMENTOS

Em referência aos sujeitos da pesquisa, resolvemos escolher inicialmente 10 (dez) professores do curso de bacharelado interdisciplinar em Ciências e Tecnologias (BC&T) e Ciências e Humanidades (BC&H). Ocorre que dada a dificuldade de acesso e de contato com os professores possíveis sujeitos, esse número foi reduzido a 06 (seis) professores dos mesmos cursos. Tais sujeitos foram selecionados em um universo de aproximadamente 700 (setecentos) professores atuantes na instituição, conforme Tabela 01 (Caracterização dos Sujeitos) elaborada para caracterizar os sujeitos-alvo da investigação. Assim sendo, os sujeitos em tela, labutam no chão acadêmico e se propuseram a contribuir com a pesquisa que foi realizada na UFABC, cada um com sua convicção e concepção a respeito da avaliação da aprendizagem na educação superior. Os professores foram escolhidos pela observação dos seguintes critérios: para não haver igualdade em área de atuação ou disciplina, foi escolhido um por área nesse universo de pesquisa, mas, ao mesmo tempo, dando uma amplitude no sentido de abarcar experiências desses educadores, nos cursos específicos com vínculo ao BC&T e BC&H, cursos esses na área de exatas como a Matemática, Física e Química, além do curso de ciências biológicas e da computação; na área de Humanidades, professores que atuam na área de ensino. Também foi adotada como critério a área de Formação Acadêmica,

para corroborar com a aproximação e inter-relação entre as disciplinas, conforme pode ser verificado também na Tabela 01.

O início do trabalho empírico, considerando que a UFABC adota um sistema de gestão pedagógica, estruturado em quadrimestres¹³ e não semestres, estando, portanto no período de maio em recesso, e, no mês subsequente em atividade, as entrevistas puderam ser e foram agendadas com suas realizações no início no mês de agosto de 2018 entre os dias 08 de agosto de 2018 e o dia 03 de janeiro de 2019. Para tal, foi elaborada uma planilha, para controle e organização das entrevistas e estabelecido um cronograma para realização das mesmas.

Primeiramente, foi estabelecido um contato por mensagens de e-mail com os possíveis participantes, e, ao ser confirmado o interesse do professor em participar, sempre de forma livre e esclarecida, foi então estabelecido a data, horário e o local para sua entrevista. O local foi acordado em sua totalidade, o campus de Santo André da UFABC, que é o locus da nossa pesquisa. Cabe ressaltar ainda, que, todos os participantes tiveram conhecimento prévio do roteiro da entrevista (Apêndice C) e assinaram no ato da entrevista o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B), além de responderem a um questionário contendo dados para sua caracterização (Apêndice D), tendo em vista ser necessário caracterizar previamente os sujeitos. Foi decidido ainda que cada entrevista deveria ocorrer em no máximo uma hora e trinta minutos.

Para caracterizar os sujeitos da pesquisa, que são todos professores atuantes no solo acadêmico da UFABC, trazemos a Tabela 1 com as seguintes variáveis: 1. Sujeito representado pelas siglas S1, S2, S3, S4, S5 e S6; 2. Gênero; 3. Idade; 4. Formação Acadêmica; 5. Área Acadêmica; 6. Tempo de Serviço no Ensino Superior e 7. Tempo de Serviço na Instituição (UFABC).

Tabela 1- Quadro de Caracterização dos Sujeitos

Sujeito	Gênero	Idade	Formação Acadêmica	Área Acadêmica	Tempo de Serviço no Ensino Superior	Tempo de Serviço na Instituição
S1	Masculino	40 anos	Licenciatura em Matemática; Mestre e Doutor em Matemática	Matemática com ênfase em Geometria	13 anos	11 anos
S2	Feminino	40	Bacharelado e	Ensino de	6 anos	5 anos

¹³ Brasil. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Universidade Federal do ABC, Santo André, 2013.

		anos	Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia; Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática; Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática. Pós Doutorado em Ensino de Ciências.	Ciências e Biologia		
S3	Feminino	46	Licenciatura em Ciências Biológicas; Mestrado em Educação para Ciências; Doutorado em Educação.	Ensino de Ciências	16 anos	9 anos
S4	Masculino	44	Licenciado em Administração Pública, Mestrado e Doutorado em Política Científica e Tecnológica e Pós Doutorado em Políticas de Ensino Superior e Inovação	Políticas Públicas	6 anos	6 anos
S5	Feminino	42	Graduada em Física; Mestre em Ensino de Ciências; Doutora em Ensino de Ciência e Pós Doutorada na área de Ciências Humanas.	Ensino de Física.	9 anos	5 anos
S6	Masculino	42	Licenciado em Matemática; Mestre e Doutor em Ciências e Matemática	Ensino de Matemática	11 anos	4 anos

Fonte: Elaboração do autor.

Sujeito 1 (S1)

Com graduação e licenciatura em Matemática foi formado pela Universidade de São Paulo, em São Paulo Capital, em 1999, pós-graduado *Strictu sensu* com mestrado (2002) e doutorado (2006) em Matemática pela Universidade de São Paulo (USP), tem experiência na área de Geometria Diferencial. Atuante na formação continuada de professores de Matemática, como membro do Colegiado de Curso de Licenciatura em Matemática da

UFABC e também como professor da Licenciatura em Matemática e do PROMAT. Desde fevereiro de 2014, é coordenador da equipe de Matemática do PIBID/UFABC.

Sujeito 2 (S2)

É Graduada em Pedagogia e biologia, com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2000, 2006, 2007, 2012). Realizou estágio de intercâmbio como pesquisadora visitante na Western Michigan University, MI, EUA no período de 2009 e 2010. Sua dissertação e tese desenvolveu-se com foco na análise de livros didáticos de Ciências e Biologia, além de discussão de tópicos curriculares, para o Ensino de Genética. Na atualidade, é Professora Adjunta – A, do Centro de Ciências Naturais e Humanas (CCNH) da Universidade Federal do ABC. Também foi Professora Adjunta no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina de 2012 à 2013, atuou como pesquisadora do Núcleo de Pesquisa das Novas Tecnologias da Comunicação Aplicadas à Educação na Universidade de São Paulo USP (A Escola do Futuro) de 2001 à 2008 e lecionou por 10 anos na Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, na área de Educação Infantil. Em 2015 pós-graduou-se em Ensino de Ciências pela Universidade do Minho em Portugal. Traz consigo experiência em capacitação de professores, tanto presencial quanto a distância; desenvolvimento de projetos pedagógicos, elaboração de materiais e livros didáticos e avaliação de softwares educacionais. Tem como área produtiva tópicos como: Ensino de Ciências e Biologia, avaliação de livros didáticos, Ensino de Genética, Ensino de Ciências para Crianças, Educação à Distância e atividades investigativas no Ensino de Ciências. Sua área de atuação principal é Capacitação de professores; Desenvolvimento de projetos pedagógicos, Elaboração de materiais e livros didáticos e Avaliação de softwares educacionais.

Sujeito 3 (S3)

É Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia (1996), Fez Mestrado em Educação para a Ciência na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Traz consigo experiência docente no Ensino Fundamental, Médio, Superior e na Pós Graduação, trabalhando com os temas: Ensino e Estágio Supervisionado de Ciências e Biologia; Currículo; Formação de Professores e Educação Sexual. Sua área é Ensino de Biologia. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do ABC.

Sujeito 4 (S4)

É Bacharel em Administração Pública pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999), tem mestrado em Política Científica e Tecnológica pela Universidade Estadual de Campinas (2005) e doutorou-se em Política Científica e Tecnológica pela mesma instituição (2010). Tem experiência na área de Administração de Ciência e Tecnologia, com ênfase em organizações públicas, nas áreas de políticas públicas de ciência e tecnologia, avaliação de programas e políticas de P&D e gestão da inovação em organizações públicas e privadas. Foi coordenador de atividades acadêmicas do Grupo de Apoio à Inovação e Aprendizagem em Organizações e Sistemas Cooperativos (GAIA), sediado no CTI (Centro de Tecnologia da Informação Renato Archer) de janeiro de 2011 a maio de 2012. Atualmente é Professor Adjunto do Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas (CECS) na Universidade Federal do ABC (UFABC). Atua nas áreas de Políticas Públicas – com Subárea: Políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Sujeito 5 (S5)

Com Graduação em Física (licenciatura) pelo Instituto de Física da Universidade de São Paulo concluindo em 2003. Fez Mestrado (2008) e Doutorado (2012) em Interunidades em Ensino de Ciências (IFUSP/ FEUSP), da Universidade de São Paulo. Pós-doutorada na área de Ciências Humanas em 2015, pela Universidad de Sevilla, US, Espanha. Tem

experiência na área do ensino de Ciências, atuando como professora do Centro de Ciências Naturais e Humanas da UFABC (CCNH). É investigadora de elementos da Abordagem Temática, Educação Ambiental, Complexidade e Física do não equilíbrio, para o tratamento da questão socioambiental. Na UFABC, atua na área de Ensino em Ciências e Física. Lider do grupo de pesquisa GrECC, que investiga aspectos da complexidade e criticidade no contexto escolar.

Sujeito 6 (S6)

É Licenciado em Matemática pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus São Miguel do Oeste (2000), tem mestrado (2008) e Doutorado (2012) em Ensino de Ciências e Matemática, ambos pela Universidade Cruzeiro do Sul (UCSul). Atua no ensino superior há 11 anos e na Universidade Federal do ABC há 4 anos. Coordenou diferentes cursos de Extensão Universitária: Conceitos de Astronomia para Professores da Educação Básica; Produção de Materiais Didáticos para o Ensino de Ciências e Matemática. As linhas de pesquisa ficam por conta de estudos que, concentram-se em áreas da aprendizagem, ensino, currículo, CTS e Estágio Supervisionado.

2.4. LOCUS DA PESQUISA: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC

A UFABC é uma instituição de ensino superior, idealizada pelo Projeto de Lei nº 3962/2004 de 07 de julho de 2004, quando então foi enviado ao Congresso Nacional prevendo a criação da universidade, criada em 2005 pela Lei nº 11.146 de 26 de julho de 2005¹⁴, vai iniciar suas atividades em 2006 com a certeza das dificuldades e dos caminhos que havia a desbravar para se firmar como uma instituição de ensino universitário.

Na busca por um ensino que atendesse aos anseios de um público com necessidade de formação tecnológica de qualidade, tendo em vista o sítio de abrangência da UFABC, ser um polo marcadamente industrial, o curso ofertado inicialmente foi o de Bacharel em Ciências e

¹⁴ Resolução ConsUni nº 62. **Art. 1º A FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC**, fundação pública, criada pela Lei nº 11.145 de 26 de julho de 2005, é uma instituição de ensino superior, extensão e pesquisa, com sede e foro na cidade de Santo André, no Estado de São Paulo e com limite territorial de atuação *multicampi* na região do ABC paulista, nos termos do art.2º da mencionada Lei.

Tecnologia (BC&T), que trazia um projeto pedagógico com muita diferença em relação ao que se tinha de ensino superior brasileiro.

Podemos começar com as diferenças trazidas por este novo modelo de ensino superior, elencando desde seus documentos norteadores até a gestão pedagógica baseada em princípios que possam favorecer aos menos favorecidos. Nesta linha de entendimento, a lei de criação da instituição destaca o ensino, extensão e pesquisa como finalidades essenciais da UFABC. De acordo com o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) com vigência de dez anos (2013-2022), ao propor a identidade da instituição e projetar sua visão para o futuro, o faz pensando seus fundamentos conceituais apoiados nos princípios da excelência acadêmica, da interdisciplinaridade e da inclusão social como um tripé de sustentação desse plano e de seu desenvolvimento, em termos de diretriz conceitual.

Contido no plano em questão, está o Projeto Pedagógico Institucional que traz como diferencial fundamentos estruturais:

Bacharelados Interdisciplinares como único acesso à graduação, com escolha posterior da especialização ou profissionalização; Ausência de departamentos, como forma de estimular o livre trânsito e a interação entre todos os membros da comunidade universitária; Sistema quadrimestral de ensino, permitindo maior dinâmica e variedade das disciplinas apresentadas ao aluno; Recortes modernos e flexíveis dos cursos, valorizando o estudo independente e enfatizando a responsabilidade do aluno na construção do próprio currículo. (BRASIL, 2013, p.4)

Da implantação das atividades em 2006 até 2012, a UFABC já apresentou resultados positivos com os cursos de bacharelados interdisciplinar, obtendo o conceito máximo pelo MEC, servindo de modelo para criação em outras 15 instituições que adotaram este modelo pedagógico de ensino. Era o fim da vigência do primeiro PDI que inicialmente fora planejado para um período de cinco anos (2008-2012).

Do início, em 2006, em um campus improvisado e em curto espaço de tempo a UFABC começa sua história na cidade de Santo André no grande ABC paulista, mas já em 2009, a exemplo do primeiro campus, idealizado e com início no ano subsequente, cria-se o segundo curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades (BC&H) também pelo curto espaço de tempo, inicia suas atividades no campus provisório nas instalações do Colégio Salete, na cidade de São Bernardo do Campo, também no grande ABC paulista.

A proposta segue ao encontro às pretensões do inovador projeto pedagógico, que nesta feita propõe uma “educação integral, que articula a formação humanística ao avanço do conhecimento racional por meio da pesquisa científica e tecnológica”. (BRASIL, PP,

UFABC, 2006) Assim, fica estabelecido o caráter humanitário e social na construção de saberes pela ciência e tecnologia para ajudar na transformação do mundo.

Por fim, cabe salientar que, de acordo com o segundo PDI (2013-2022, p. 7), atualmente em vigor, os cursos da UFABC são os mais procurados no sistema, de acordo com o SiSU (Sistema de Seleção Unificado) do MEC (Ministério da Educação).

A Universidade Federal do ABC afasta-se de um funcionamento organizacional tradicional, no que se refere às estruturas trazidas pelo colonialismo, conforme afirma Santos (2017, p.78):

A universidade, tal como a conhecemos, funciona, na sua organização, de acordo com estruturas herdadas do colonialismo: a gestão centralizada, a sua divisão em departamentos disciplinares, o modelo pedagógico tradicional sustentado numa visão paradigmática monocultural, a exclusão de múltiplos setores da população do direito a uma educação superior de qualidade e de excelência (pobres, indígenas, negros, afrodescendentes, deficientes, minorias).

Assim sendo, a autora do parágrafo acima que procedeu a estudos na referida instituição exalta o alcance do ensino superior de qualidade da UFABC, também aos que antes não vislumbravam possibilidade de ingresso na educação superior, possibilitado pelo engajamento dos seus princípios norteadores no PDI (2013), a inclusão social dos menos favorecidos. Na continuidade passamos a tratar sobre os documentos institucionais da UFABC, não só do ponto de vista de uma análise documental, mas também descritiva, a título de conhecimento sobre os contextos, concepções e princípios que norteiam a instituição por seus documentos mais relevantes.

2.4.1. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

No rol dos documentos de regulamentação interna, educacional de alcance nacional, como LDB e CF, está o PDI de uma universidade federal que é um documento regimental muito amplo a começar por seu tempo de vigência, que difere do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), outro documento de significância para projeção e o destino da instituição. É por meio do PDI que a população pode saber as perspectivas e o caminho que irá trilhar a instituição UFABC. Assim, considerando a necessidade de aprofundar os estudos sobre esse documento, verificamos que, na esfera institucional ele tem a função de ordenar as ações pedagógicas, portanto administrativas e operacionais da universidade federal. Considerou-se

também ser esse estudo de relevância, por se constituir o PDI um documento estruturante do locus da nossa pesquisa e até para termos um melhor posicionamento no tocante ao conhecimento dos projetos da instituição de ensino e que ele pode apresentar alguns princípios sobre avaliação da aprendizagem e as suas relações pedagógicas.

Retornando à questão da vigência do PDI, normalmente de cinco anos, preservou-se no primeiro PDI elaborado em 2008 o período regulamentar, mas também percebeu-se a necessidade de se pensar os rumos da UFABC por dez anos, o que levou à elaboração do segundo documento antes mesmo do término da vigência atual por um período maior.

Nesse caso, analisamos o PDI do período de 2013 a 2022, que regem os rumos da UFABC, com o objetivo de contribuir para destacar a universidade, em um país que deseja alcançar uma nova posição social e política, buscando entender os princípios matriciais que regulam esse novo modelo de educação superior. A estrutura do PDI segue com uma introdução que traz os aspectos fundamentais da UFABC que são seus fundamentos conceituais e operacionais e faz o balanço dos primeiros anos de existência de 2006 a 2012. Extrai-se para contextualizar os conceitos que envolvem o nome deste documento, como “plano”, para estruturar o futuro de forma planejada; “desenvolvimento”, no sentido e abordagem de mudança, evolução e crescimento, progresso e dinamismo; e por último “institucional”, organização como estrutura física, baseada em fundamentos estruturais e operacionais.

Desta forma, gestores e comunidade universitária da UFABC têm orientado seu percurso acadêmico, pelos princípios presentes no documento institucional, organizado por fundamentos conceituais, estruturais e operacionais:

Conceituais: Ética e respeito, como condições imprescindíveis para o convívio humano e profissional. Excelência acadêmica, abrangendo excelência em pesquisa, ensino, extensão e gestão. Interdisciplinaridade, considerada como uma efetiva interação entre as áreas do conhecimento, diferente da multidisciplinaridade. Inclusão social, praticada tanto como um ato de responsabilidade e solidariedade quanto como um processo ativo de identificação e desenvolvimento de talentos. Estruturais: Bacharelados Interdisciplinares como único acesso à graduação, com escolha posterior da especialização ou profissionalização. Ausência de departamentos, como forma de estimular o livre trânsito e a interação entre todos os membros da comunidade universitária. Sistema quadrimestral de ensino, permitindo maior dinâmica e variedade das disciplinas apresentadas ao aluno. Recortes modernos e flexíveis dos cursos, valorizando o estudo independente e enfatizando a responsabilidade do aluno na construção do próprio currículo. Operacionais: Busca por inovação acadêmica como forma de atender as mudanças da sociedade e da tecnologia. Contratação criteriosa apenas de professores com título de doutor e perfil de pesquisador. Gestão democrática e participativa dos recursos da Universidade, abrangendo recursos humanos,

financeiros, patrimoniais e de espaço físico. Responsabilidade ambiental. (BRASIL, PDI, 2013, p.3-4)

São conceitos que pretendem alcançar um ensino superior de qualidade, por meio de cursos interdisciplinares que formam o estudante em diferentes áreas, desenvolvendo habilidades múltiplas para atuação no mercado de trabalho com um título de nível superior, dando inclusive a oportunidade de acolhimento a outras camadas sociais, no caso aquelas com maior dificuldade para ingresso no ensino superior, buscando assim identificar os novos talentos, como são tratados os iniciantes na UFABC e promovendo a inclusão social.

Na sequência estrutural do PDI, os organizadores compuseram um Grupo de Trabalho (GT-PDI), que, após as experiências do primeiro PDI (2008-2012), planejaram o documento norteador das ações de gestão da instituição de ensino superior. Já em 2011 antes mesmo do término da sua vigência, por meio de encontros com a participação da comunidade universitária e de convidados de outras instituições universitárias, centros de pesquisa e agências de fomento ao ensino e pesquisa, buscaram-se subsídios para a elaboração do novo PDI, que passaria a ter vigência de dez anos.

O aumento do prazo de vigência levaria a instituição a se preocupar também com o acompanhamento e o monitoramento das metas e objetivos propostos para o período de forma mais precisa e para isso, a equipe gestora do plano via a solução, pela implementação de relatórios realizados de dois em dois anos, trazendo tudo sobre as ações e reações provocadas pelo PDI durante sua nova vigência. (BRASIL,PDI, 2013, p. 14)

O planejamento conduz ao terceiro tópico estrutural do PDI da UFABC: os desafios para o futuro da instituição, um destaque para as questões da ciência e tecnologia e de inserção da UFABC no ABCD paulista.

Nesse caminho da ciência e tecnologia, segundo consta no PDI (2013), a universidade do século XX, “foi palco da institucionalização das ciências modernas, da especialização disciplinar, de um relativo distanciamento da ciência e da tecnologia em relação às demandas sociais e de separação entre produção e transmissão do conhecimento.” (BRASIL, 2013, p.19) Agora, no século XXI, a missão é fluir e a transpor as fronteiras disciplinares, com base no entendimento dos fatores: ciência e sociedade.

Para construção do perfil da instituição, será preciso entender e buscar respostas a uma série de questionamento, por exemplo, quanto aos desafios a serem enfrentados: “quais os temas hoje que representam os principais desafios a ser enfrentados?” Ainda sobre os desafios: “A universidade deve ser um espaço de pluralidade de temas e conhecimentos, ou

deve dar ênfase a grandes temas que representem os desafios do século XXI?” De acordo com as perspectivas dos temas diversidades, questiona-se como é possível conciliar a excelência acadêmica e a inclusão social, dado que, tradicionalmente, relaciona-se a excelência com grupos sociais privilegiados do ponto de vista social e econômico e a inclusão com grupos sociais desfavorecidos desses mesmos pontos de vista. Todavia, o atual Reitor da instituição afirmou, em entrevista concedida a Sandra Gomes (2017), no âmbito da pesquisa para a sua dissertação de mestrado, que a excelência implicaria a inclusão social. “Sem inclusão, não haverá excelência”.

De acordo com os organizadores do PDI atual, há pelo menos três afirmações situadas no contexto do perfil da instituição: a primeira é sobre a identificação dos temas prioritários, mas dando condições para o exercício da diversidade que caracteriza o locus universitário. A segunda é na questão do planejamento que não deve ser rígido e permitir diretrizes gerais para priorizar e estimular a inovação no meio acadêmico. Ou seja, durante o planejamento, com os anseios de hoje não há suporte para um modelo tradicional, verticalizado e rígido. É preciso um planejamento flexível por meio do qual a instituição construa, a partir do diálogo, seus temas, parâmetros e critérios capazes de criar um ambiente para as boas iniciativas. E, por último, a terceira afirmação, está no pressuposto de que a universidade precisa suportar as demandas sociais e pôr à prova os valores acadêmicos, tornando-os o suporte contextual da vida universitária. Assim sendo, observa-se o novo contexto e com ele novos desafios que envolvem demandas pela expansão do ensino superior público, que traz como consequência no PDI 2013-2022, as questões das condições de vida e uma pressão por vagas em um ensino de qualidade, tanto no médio quanto no superior.

E para concluir o terceiro tópico estrutural, o PDI traz a inserção da instituição na região do ABCD e começa por desmistificar a dicotomização dessa inserção no locus citado em relação à pretensão de ser uma referência de novo modelo de ensino nos cenários nacional e internacional.

Segundo o PDI (2013), os problemas observados na região do Grande ABC não condizem com os que envolvem a comunidade acadêmica nos dias de hoje, no Brasil e no exterior. A instituição contribui para a solução de muitos dos problemas regionais, como graves problemas sociais e de organização do terreno metropolitano. Um local desprovido de um espaço organizado gera problemas sociais e o que a instituição pode trazer como soluções é a formação de profissionais qualificados para atuarem na solução desses problemas sociais, valendo-se de um programa de ensino de qualidade da extensão e da pesquisa. Isto tudo, de algum modo influenciando com a aproximação da instituição com as empresas, gerando a

formação de profissionais altamente qualificados, pela busca da excelência no ensino acadêmico, em uma instituição localizada em um campo onde se encontram situadas empresas de ponta. Inevitavelmente, poderá ocorrer uma elevação nos conceitos e reflexões sobre o locus, promovendo a atração e o interesse cada vez maior, das empresas para se instalarem lá nesse local, onde também está instalada uma instituição de aquisição e transformação de novos saberes. Isto poderá, de certa forma, contribuir para a resolução de problemas sociais. O documento aponta ainda para a atração de investimentos e recursos importantíssimos para a região, tornando a UFABC um centro modelo de excelência e uma referência para todo o país.

Na questão da excelência acadêmica, cabe ressaltar que a UFABC, conforme cita o documento norteador do ensino na instituição aqui em estudo, não se abstém da comparação com as melhores instituições de ensino superior do Brasil e do mundo. É fundamental que os gestores estejam atentos aos mais diversos *rankings*, que no entanto não devem servir de verdades absolutas, mas precisam ser pensadas como um norte para o que está bom ou ruim, ou seja, para se saber onde pode-se melhorar cada vez mais, já que o topo é o objetivo final.

Não obstante, o perfil individual nunca pode ser deixado em segundo plano, pois será o diferencial em relação às outras e até mesmo àquelas que já atingiram a ponta da qualidade no ensino superior. Assim, a UFABC de acordo com o PDI (2013), no capítulo dos *rankings* universitários, deve manter-se atenta não só aos *rankings* estipulados por avaliações de órgãos como o MEC (Ministério de Educação e Cultura) e a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), mas também os de instituições universitárias de todo o mundo. O PDI traz como os mais conhecidos *rankings* no gênero, o *Webometrics e o Scimago* (Scopus), sendo, portanto, o parâmetro a observar e perseguir no trabalho de busca pela excelência e alcance do topo das universidades de maior colocação.

2.4.2. Projeto Pedagógico Institucional (PPI)

Tendo como matriz o Projeto Pedagógico de 2006, que diante da proposta de um novo modelo de ensino diferenciado, a Universidade Federal do ABC tem a pretensão de desenvolver o conhecimento científico e tecnológico, sob um viés das novas reformas educacionais¹⁵ que estavam sendo implantadas e implementadas a fim de preparar as pessoas como cidadãos e profissionais atuantes no futuro.

¹⁵ PDI 2013-2022. “O conhecimento científico e tecnológico está no âmago das novas reformas educacionais”.

Ao ser criada em 2005, trazia esse escopo tecnológico, de um modelo pedagógico alicerçado nas conquistas do século XX e, ao mesmo tempo, dando à sociedade em que se encontra inserida, a apropriação de novos saberes, num viés construtivo e humanitário. Pela necessidade de uma formação integral dos seus estudantes, o Projeto Pedagógico Institucional vai permitir, junto com outros documentos da instituição, a criação dos Bacharelados Interdisciplinares em Ciência e Tecnologia, promovendo, assim, uma interação entre essas duas áreas de conhecimento e o ser humano a ciência e a tecnologia. (BRASIL, PDI, 2013, p. 41 – 44)

De acordo com o PDI (2013) e o PPI (2017) da UFABC, sua missão é estabelecer paradigmas inovadores no que diz respeito à organização curricular e disciplinar dado o modelo de interdisciplinaridade. Propõe um novo modelo pedagógico que estabeleça uma ruptura com o modelo tradicional. A instituição pretende contribuir para elevar a educação superior brasileira a níveis de excelência. Nesta linha de pensamento sobre a inovação, já no primeiro Projeto Pedagógico de 2006, a UFABC deixa claro uma de suas principais linhas de inovação. Diz o documento que de meados do século XX em diante mostrou-se necessária uma nova abordagem para reformular a integridade do conhecimento. Emerge aí esta nova abordagem, “que consiste na articulação de várias disciplinas para atacar determinado problema ou problemática, caso a caso: é a chamada interdisciplinaridade.” (BRASIL, 2006 p. 3)

Valendo-se de um novo modelo de ensino que contemple em uma única disciplina alunos de diferentes áreas de conhecimento (cursos) e em um único curso de Bacharelado em Ciências e Tecnologia, pode abordar os problemas teóricos e práticos numa perspectiva interdisciplinar, eixo estruturante do novo modelo de educação superior. De acordo com o Projeto Pedagógico (2006), com a criação do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BC&T) esta concepção passou a ser o carro-chefe e a porta de entrada para o formando abraçar um amplo rol profissional, que o tornaria preparado para apresentar-se como possuidor de nível superior, com uma visão técnico-científica contemporânea; apto a cursar Bacharelado e ou Licenciatura em curso específico de Física, Química, Matemática, Computação ou Biologia na UFABC, com um tempo de duração de no mínimo um ano, ou ainda possibilitará o Bacharel Interdisciplinar fazer um dos cursos de engenharia da UFABC com duração mínima de dois anos.

A formação no Curso de Bacharel Interdisciplinar ainda abrirá as portas para o ingresso nos programas de Mestrado e Doutorado em uma das áreas citadas no parágrafo anterior. Assim, tanto no Projeto Pedagógico de 2006, quanto no Projeto Pedagógico

Institucional incluso no PDI (2013), fica claro que nos documentos da UFABC pensa-se a formação de seus estudantes e professores de forma integral em ciências e tecnologia.

No que diz respeito a avaliação da aprendizagem, apesar de não ser o princípio estruturante da UFABC, a excelência acadêmica que buscamos e a sua relação com a temática em estudo, o PPI se encarrega de promover um encontro entre a excelência e a avaliação da aprendizagem, já que na prática de ensino observada pela excelência que a instituição busca no ensino, observamos também a preocupação com a atuação do professor em relação a novas estratégias pedagógicas e didáticas não se valendo apenas de aulas expositivas, deixando essas aulas apenas para formalizar e sistematizar a construção do conhecimento. (BRASIL, PPI, 2017, p. 34). O docente tem total autonomia segundo o PPI (2017) e o mesmo acontece do ponto de vista do ato avaliativo, pois a instituição dispõe de recursos que possibilitem ao professor utilizar didáticas inovadoras, que implica em dizer que o docente precisa buscar sempre novos métodos para o ensino, trazendo os estudantes a responsabilidade de participação no processo ensino-aprendizagem. A avaliação da aprendizagem se inclui nessa busca por modelos inovadores na prática de ensino, cabe citar o que está previsto no PPI (2017, p. 34) “[...] variados instrumentos de avaliação, que visem qualificar o processo e não somente quantificar determinados resultados da aprendizagem”. Talvez a inovação no quesito avaliação esteja no fato de que de acordo com esse documento que estamos a estudar e analisar, desde que foi criada, a UFABC apresenta os resultados dos níveis de aproveitamento dos seus estudantes em forma de conceitos. Essa é uma peculiaridade que permite o acompanhamento do docente em relação à evolução qualitativa do estudante no período de ensino aprendizagem.

Dado que o objeto desta pesquisa se centra na avaliação da aprendizagem, parece-nos importante contextualizá-la do ponto de vista histórico no sentido de entendermos as alterações que, ao longo do tempo, a temática foi sofrendo, temos para pesquisar uma instituição de ensino superior criada em 2005, no polo industrial do grande ABC, com o amparo jurídico da Lei nº 11.145 de 26 de julho de 2005, com bases voltadas para um modelo pedagógico palpável em conquistas científicas do século XX, portanto, com um viés tecnológico e humanitário. A proposta era de uma pedagogia com apropriação do conhecimento pela sociedade, contextualizada pelo construtivismo e um ensino mais humano.

Conforme apurado no primeiro Projeto Pedagógico da UFABC, implantado em 2006, levaria os seus alunos a enfrentarem os desafios do encontro com o novo saber e a ciência de

forma autônoma e libertária, ou seja, uma pedagogia que encoraja a responsabilidade por suas vidas, deixando a tradicionalidade¹⁶ de “apenas escutarem o que devem fazer”.

2.4.3. Inserção e infraestrutura

A região para fecundação da semente dos diversos saberes para a inserção de uma universidade inovadora foi o ABC paulista, mais especificamente a cidade de Santo André, local onde se desenvolveu o primeiro Campus da Universidade, ilhado por uma grande concentração de indústrias automobilísticas, entre outras consideradas de ponta e também foco de um moderno campo sindical no Brasil.

Desta forma, o tópico aqui em estudo, traz que a diversidade de problemas como o fato de apesar de a região abrigar todo um potencial industrial intensamente tecnológico, convive com diversos problemas de ordem social o que se configura nos maiores desafios a serem enfrentados, nesse passo contribuindo para a formação de pesquisadores e profissionais capacitados a enfrenta-los.

Considerando que a UFABC, uma Universidade do século XXI, mostra-se capaz e com autonomia para delimitar suas prioridades e administrar seus recursos com a premissa de ser uma instituição dialógica, para possibilitar uma constante participação das comunidades acadêmica social em que está inserida.

Nota-se uma preocupação no PDI com a possibilidade de aproveitamento da aproximação com esse mundo das empresas, o que, de acordo com o Plano, torna-se viável para vencer, principalmente, os desafios de inovação tecnológica relativos à economia do contexto. Aponta a mais que, com essa aproximação e o empenho em se instalar no grande ABC emerge uma possibilidade de se trabalhar com os problemas socioambientais causados pela grande concentração populacional, por consequência, destaca um patamar de desigualdade pela pobreza evidente e também um desfavorecimento no desenvolvimento urbano.

Para fomentar a implantação da UFABC, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2013), representa um guia para gestores e toda comunidade acadêmica, esses propósitos são do desenvolvimento institucional, seus fundamentos conceituais, estruturais e

¹⁶ Disponível em <http://www.ufabc.edu.br/a-ufabc/documentos/lei-de-criacao-da-ufabc>, acessado em 14 de junho de 2018.

operacionais, tornando emergente a essência desta universidade: a inclusão social, a excelência acadêmica e a interdisciplinaridade.

Os fundamentos conceituais que buscamos abordar neste trabalho são a inclusão social e a interdisciplinaridade, que buscam orientar seus cursos de Bacharelado Interdisciplinar e um novo modelo de ensino que promoveu a abolição de departamentos e instaurou o quadrimestre, permitindo ao aluno acesso a uma gama diferenciada de disciplinas de uma forma mais dinâmica. (BRASIL, UFABC/PDI, 2013)

Para um estudo mais atualizado do novo PDI (2013-2022) da instituição federal de ensino superior vamos partir dos sete anos após sua criação em 2005, portanto, tomamos como base o ano de 2012 para falar do implemento da instituição que foi o nosso universo de pesquisa.

Conforme pode ser visto na página da UFABC¹⁷, são dois campi que compõem o universo acadêmico onde serão inquiridos os sujeitos de nossa pesquisa: o campus Santo André, localizado na Avenida dos Estados, 5001, Bairro Santa Terezinha, Santo André, e o Campus São Bernardo do Campo, localizado na Alameda da Universidade, s/nº, Bairro Anchieta, São Bernardo do Campo, ambas cidades do Grande ABC.

No campus de Santo André, são oferecidos cursos gratuitos de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BC&T), sendo que em 2012, conforme dados constantes do PDI, atualmente em vigência, foram ofertados cursos de graduação e pós-graduação para um universo de sete mil alunos.

Esses alunos podem contar com mais de mil funcionários, distribuídos em cerca de 60.000 m² de área construída, para atender tanto os afazeres administrativos da universidade quanto sediar as instalações acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão. Conforme pode ser constatado na Tabela 2, a projeção de futuro da Universidade Federal do ABC para finalizar o projeto de construção, chegando a 127.000 m² de área total construída.

Quanto ao Campus de São Bernardo do Campo (SBC), os cursos ofertados são os Bacharelados Interdisciplinares em Ciências e Humanidades (B&CH), sendo que o processo de construção se dá em duas etapas, com o término da primeira metade ocorrendo em 2013, atingindo 36.000 m² de área construída. Estão disponibilizados nessa primeira etapa, os blocos Alfa (A), Beta (B), Delta (D) e Gama (G), trazendo para a comunidade acadêmica: salas de aulas e laboratórios (A), auditórios e biblioteca (B), salas de professores, laboratórios didáticos e de pesquisa (D) e, além do restaurante Bloco (G) para comportar 378 lugares.

¹⁷ Universidade Federal do ABC. Site disponível em <http://www.ufabc.edu.br/a-ufabc/campi>. Acessado em 15 de junho de 2018.

Ainda nessa primeira parte da estruturação do Campus de SBC, em 2014 estariam disponibilizados o Bloco Zeta (Z), com salas de aulas, e também o Alfa II (A2), com mais salas de aulas e laboratórios.

Na próxima etapa, que tem previsão de conclusão em 2010, além da construção de um centro de convivência e um hangar para experimentos de engenharia, está prevista a construção do Bloco Lambada (L), que trará salas de aula, laboratórios de pesquisa e áreas administrativas. Assim, a previsão de conclusão total desse campus é 2020 consolidando o projeto de total implantação da Universidade Federal do ABC, com um total de 68.000 m² de área construída para que a comunidade universitária possa então usufruir em sua totalidade.

A Tabela 2 traz dados que possibilitam comparação entre o que se propôs construir, o que já está construído e a previsão do que irá se construir até 2020 quando todas as obras forem finalizadas.

Tabela 2 Projeção Infraestrutural da UFABC

Campus	Área construída 2012/2013 (m ²)	Área construída projetada para 2015 (m ²)	Área construída projetada para 2020 (m ²)	Crescimento da área construída 2012-2020
Santo André	60000	80000	127000	112%
São Bernardo do Campo	36000	48000	68000	88%
Total	96000	128000	195000	103%

Fonte: Coordenação de Obras\Propladi¹⁸

2.4.4. Ingresso e Permanência na UFABC

Quanto ao ingresso e permanência de aluno, há que se considerar que a UFABC intencionalmente traz proposta de garantir condições para ofertar um ensino superior público, gratuito e de qualidade àquela parte da sociedade desprovida de condições. Para a seleção de ingresso, a Federal do ABC utiliza para seleção o Sistema de Seleção Unificado (SiSU) do MEC que se baseia no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). De acordo com apontamentos de Santos (2017), o aluno que se candidata a uma vaga em um dos Cursos de Bacharelado Interdisciplinar utiliza sua nota obtida no ENEM e se inscreve pelo SiSU. Segundo a autora ainda existem três formas de iniciar os estudos ao se inscrever na UFABC:

¹⁸ BRASIL. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2013-2022). Universidade Federal do ABC. Santo André, 2013 p.163.

pela ampla concorrência, por origem de escola pública e pelas cotas por conclusão do ensino médio em escolas públicas e para pessoas com alguma deficiência (PCD). Outra forma de ingressar na UFABC, é pelo critério de transferência externa, que de acordo com a Resolução ConsEPE nº 174 a Federal do ABC “*aceita transferência de alunos de IES do país e do exterior*”, forma é de preenchimento de vagas ociosas¹⁹. Outra forma de ingressar na UFABC, segundo a Resolução ConsEP nº 65 de 10 de maio de 2010, é na forma de aluno especial, para aquele já com diploma de curso superior, ou ainda, caso seja estudante de outra instituição de ensino superior, por autorização para cursar disciplinas específicas e isoladas, sem vínculo com o curso de graduação da UFABC. Por fim, no Portal da UFABC, é possível entrar na instituição com a Transferência Obrigatória, assim, ao abrigo das Leis Nº 8.112/1990, artigo 99, e Nº 9.394/1996 artigo 49, com regulamentação pela LEI Nº 9.536/1997, e pela regulamentação interna a Resolução ConsEP Nº 10/2008 (UFABC). Trata-se os dispositivos legais do ingresso para alunos conforme segue:

Art. 1º - Aceitar a transferência de aluno regularmente matriculado em Instituição de Ensino Superior (IES) congênere, em qualquer época do ano e independente da existência de vaga, quando se tratar de servidor público federal civil, militar estudante ou seu dependente estudante, desde que requerida em razão de comprovada remoção ou transferência de ofício que acarrete mudança de domicílio para o município sede de campus da UFABC, ou para localidade próxima desta.(BRASIL, 2008)

Para garantir a permanência após o ingresso do alunado nessa universidade, foi estabelecida uma política de ações afirmativas,²⁰ fazendo-se assim valer as críticas de uma política que abrange todas as classes já que esse é um dos princípios estruturantes da UFABC, a inclusão social como um dos papéis da universidade, e aumentar consideravelmente a presença de pessoas menos favorecidas com diplomas de nível superior e possibilitar-lhes a inserção no mercado de trabalho de uma forma profissional. (BRASIL, 2013 p.72-73)

Considera-se que a UFABC tem como única forma de trilhar a formação acadêmica por meio dos cursos Bacharelados Interdisciplinares em Ciências da Tecnologia e em Humanidades, havendo projeto de se ampliar para além desses dois cursos de bacharelado outros BIs: Artes e Tecnologia e em Ciências da Vida.

¹⁹ Resolução ConsEPE nº 174. Artigo 1º § 1º. Entende-se por vaga ociosa aquelas remanescentes do processo ordinário de matrícula e que não são preenchidas no ano letivo em questão, acrescidas das vagas recorrentes das matrículas eliminadas e dos cancelamentos voluntários, solicitados por alunos regulares ingressantes, conforme Resolução ConsEPE nº 165.

²⁰ Ações Afirmativas: conjunto de medidas especiais e temporárias que tem como objetivo reforçar o papel da universidade pública no Brasil, formando cidadãos transformadores da sociedade, representados por todos os segmentos de todas as classes, com igual oportunidades até para os segmentos mais vulneráveis da população.

2.4.5. Os docentes e a estrutura curricular da UFABC

Desde sua gênese, os cursos da UFABC têm características únicas, objetivando uma formação profissional com amplitude e profundidade social, pautado em conhecimentos que deem aos estudantes uma formação a atender os requisitos de um curso superior. Assim aos docentes da UFABC o PDI propõe: “Conscientizar o corpo docente de que compatibilizar esses dois componentes extensão e profundidade é um desafio que deve ser assumido por todos.” (BRASIL, 2013 p.54)

Os docentes da UFABC atuam de forma absolutamente simétrica e igualitária nos cursos de graduação oferecidos nos períodos da manhã e da noite, sem que haja troca desses docentes para atender a quem precisa trabalhar em um dos períodos e estudar no outro. (BRASIL, 2013 p. 55). Existem também exigências que o docente deve fazer parte de pelo menos um dos cursos de bacharelado interdisciplinar. As normas permitem que ele tenha vínculo com até três cursos. Outro diferencial é que todos os professores da UFABC são titulados como doutores, o que proporciona um regime de integralização e exclusividade para o ensino, pesquisa e extensão.

Quanto à instituição, em relação aos docentes, nos estudos realizados no PDI pode se observar um trecho que corrobora justamente as assertivas até aqui: “[...] a contratação de docentes na instituição deverá privilegiar os candidatos que demonstrarem competência, gosto pelo ensino, profundo conhecimento e alta aderência à proposta acadêmica da UFABC.” (BRASIL, PDI/UFABC, 2013 p. 48) Nesta perspectiva, observa-se no PDI 2013-2022 e o PP 2006 que o perfil do docente da Universidade Federal do ABC, tendo em vista a implantação de uma universidade nova, com um modelo de ensino novo, se torna compreensível que seu corpo docente seja composto por profissionais altamente qualificados e desde o princípio engajados nas proposituras da instituição, que olha para a interdisciplinaridade e a inclusão social como princípios básicos de sua proposta institucional.

A UFABC é uma instituição que inova também na matriz curricular em relação aos cursos de bacharelado interdisciplinares. Suas disciplinas não são engessadas e pode-se, conforme o curso e a escolha do aluno, inscrever-se no quadrimestre programando seu itinerário curricular, com disciplinas constantes em um catálogo de disciplinas e que adotam as seguintes classificações quanto à natureza em disciplinas obrigatórias, opção limitada e disciplinas livres²¹:

²¹ Resolução ConsEPE Nº 139, Artigo 2º parágrafo 1º, Incisos I, II e III de 27 de setembro de 2012. Regulamenta as normas para criação, alteração e extinção de disciplinas dos cursos de Graduação da UFABC.

Quanto à natureza, as disciplinas dos currículos do ensino de graduação da UFABC podem ser: Disciplinas Obrigatórias: pertencentes a um conjunto de disciplinas que devem necessariamente ser cursadas para a integralização do curso de graduação em questão. Disciplinas de Opção Limitada: presentes em um conjunto selecionado de disciplinas em que uma quantidade de créditos definida deve ser cursada pelo aluno para a integralização do curso de graduação em questão. Disciplinas Livres: quaisquer disciplinas oferecidas pela UFABC ou outra IES, reconhecida pelo MEC, de curso de graduação ou de pós-graduação, necessárias para completar o número total de créditos exigidos para a integralização do curso de graduação em questão. (BRASIL, 2012)

A nova LDB traz em seu Artigo 47, parágrafo 1º, uma abordagem que converge na direção da resolução 139 do ConsEPE e determina que esse processo de composição de disciplinas seja devidamente informado ao aluno no início de cada ano letivo, conforme segue:

As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita, sendo as 3 (três) primeiras concomitantemente. (BRASIL, 2015)

A redação dada pela Lei nº 13.168, de 2015 é mais completa na abrangência de outros pontos, mas corrobora com o texto da LDB regulamentando a obrigatoriedade da instituição de educação superior manter informado sobre a composição de sua matriz de disciplinas curriculares. Conforme verificado no conjunto de leis, resoluções e ordenamentos pertinentes à construção de um modelo de ensino superior que busca inovar em relação ao modelo tradicional e engessado da famosa grade curricular, (aliás adotando o termo de matriz curricular), a UFABC realmente promove uma composição curricular que visa o futuro, muito comum a uma instituição que mira além de tudo a qualidade e, portanto, a excelência acadêmica.

De acordo com os estudos, nessa proposta curricular o projeto pedagógico da universidade (2006), define bem a condição em que hoje está a instituição, com as ofertas curriculares que podem satisfazer, por antecipação, as necessidades do mercado. (BRASIL, 2006 p. 30)

Já o Projeto Pedagógico Institucional (PPI 2017), ao corroborar o projeto pedagógico de 2006, traz uma nova concepção de composição das matrizes curriculares na UFABC, no qual as disciplinas interagem entre os cursos, compondo um catálogo geral de disciplinas, que busca compor um ou outro curso que será objeto de escolha dos estudantes por categorias que o PPI diz serem por eixos temáticos do conhecimento. Assim, são constituídos os

Bacharelados Interdisciplinares em Ciência e Tecnologia, com disciplinas apoiada nos eixos: Estrutura da Matéria; Processos de Transformação; Energia; Comunicação e Informação; Representação e Simulação; Estado, Sociedade e Mercado; Pensamento, Expressão e Significado; Espaço, Cultura e Temporalidade; Ciência, Tecnologia e Inovação e Epistemologia e Metodologia. Vale ressaltar que os cinco eixos iniciais, que estruturam o curso de Bacharelado inclui o eixo de Humanidades, cujas disciplinas encontram-se distribuídas nos cursos de Bacharelado em Ciências e Humanidades.

Assim por disposto, na UFABC o estudante sob a orientação de um professor tutor inserido pelo Programa de Ensino Aprendizagem Tutoria (PEAT) vai construir sua própria matriz de disciplinas, sendo que existem no catálogo de disciplinas aquelas que são obrigatórias e devem ser cursadas, as demais composições curriculares são por conta do aluno, de acordo com suas percepções. Lembramos que a participação do tutor do PEAT é muito importante, pois, essa interação professor-aluno pode beneficiar para que o aluno não escolha um rol de disciplinas e depois não às conclua.

2.5.TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS: ANÁLISE DE DISCURSO.

Adotou-se a análise de discurso, para analisar os dados obtidos na pesquisa empírica considerando que o instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada. Assim, para o embasamento teórico sobre o discurso, utilizou-se como fundamento para o entendimento do discurso o pensamento e as propostas de Eni Puccineli Orlandi (2009).

Para Orlandi (2009), o discurso está vinculado ao uso da fala enquanto linguagem, apesar de serem distintos. De acordo com a autora, quando analisado o discurso torna-se mediador, interlocutor entre o homem e a realidade natural e social. Aponta ainda que essa mediação é o discurso que vai transformar o homem e a realidade que vive pela interpretação. O discurso é, muitas vezes, invenção e reinvenção da realidade. Cada sujeito tem seu papel na construção da mensagem. A autora retrata a mensagem como parte integrante da comunicação representada por um emissor e um receptor, códigos e referente. Seguindo na linha de pensamento da autora, o instrumento entrevista semiestruturada segue na prática, o teórico de que, o produto final é a constituição de uma narrativa que resulta do diálogo entre o emissor e o receptor (entrevistador e entrevistado) decodificando a mensagem integrando-a em uma das áreas estudadas que poderão ter o viés da Psicanálise, Linguística ou do Marxismo. Segundo

Orlandi (2009), a Análise de Discurso (AD) estabelece interfaces com essas três áreas de conhecimento ainda que, em sua concepção, o discurso não se resume em restringir o objeto da língua, da fala, morfologia, semântica e estilo, mas sim o discurso propriamente dito e o sentido ou sentidos nele implícitos. O que a autora pretende com essa fala é justamente assegurar que o discurso não é estático, é palavra em movimento e ao analisar o discurso observamos o ser humano falando. Não obstante, a composição do discurso vai além do esquema elementar que onde alguém fala é o emissor, a mensagem falada é decodificada por alguém que recebe a mensagem, é o receptor, ou seja, uma mensagem transformada em código tem que ser decodificada conforme proposta do referente. Enfim, segundo Orlandi (2009) a análise de discurso não é apenas transmitir informação pela fala. Trata-se de um processo onde tudo isso possibilita a interpretação e significância de uma realidade social e política, e foi nessa perspectiva que optamos pela análise de discurso para analisar os dados colhidos nas entrevistas com os sujeitos e nos documentos institucionais.

Por isso, a autora segue vendo a Análise de Discurso, como algo que vai contribuir para compreender os sentidos do discurso pela interpretação do domínio dos símbolos que podem interferir em uma ação de construção de uma realidade a partir dessa interpretação. Todavia, não fica restrita apenas à interpretação, pois vai sempre mais além para dar mais significação por meio de seus mecanismos. Assim, pelo pensamento da autora, devemos, pela análise do discurso dos entrevistados, ser capazes de compreender melhor a problemática da avaliação e o modo como os professores a concebem e a põem em prática, tendo em consideração os princípios da matriz institucional e os eixos estruturantes do seu PDI e PPI.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

O último capítulo da presente pesquisa trata da análise e interpretação dos dados coletados ao longo de todo o processo de construção da pesquisa. Salientamos que, do ponto de vista metodológico, nos orientamos por uma dimensão qualitativa no sentido de aprofundar a questão da avaliação da aprendizagem, objeto do nosso estudo. Procuramos imprimir neste trabalho o rigor acadêmica e cientificamente exigido, quer do ponto de vista da referência às fontes de pesquisa quer da formalização proposta pelos órgãos normatizadores (ABNT). Todavia, todo o trabalho tem limites e, simultaneamente, tem horizontes. Já referimos que o instrumento de pesquisa foi a entrevista semiestruturada com os sujeitos que escolhemos para contribuir para esta pesquisa. Naturalmente que, como também referimos, os documentos institucionais foram fontes essenciais de dados que tomamos em consideração na análise e interpretação. Consideramos, por isso, que este capítulo constitui a parte criativa deste trabalho e, simultaneamente, aquele que pode contribuir para acrescentar algo de novo ao conhecimento existente que apresentamos na revisão da literatura e estado da arte. Consideramos, ainda, que neste capítulo é possível fazer uma triangulação analítica de dados para salientar as incongruências e alinhamentos entre as diversas fontes de pesquisa.

A análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa (professores) está organizada em paridade com as formações discursivas, que estão detalhadas em formato de tabelas para que se possibilite melhor organização dos dados e entendimento daquilo que propõe o objeto de estudo, em conformidade com o que foi achado para ser discutido à luz das categorias e subcategorias.

Para chegar a cada formação discursiva, levaram-se em consideração as categorias e sub categorias presentes tanto nos estudos dos teóricos quanto no trabalho empírico, e de acordo com o roteiro de entrevistas com os sujeitos. Sujeitos esses que são todos professores da UFABC, entrevistados no período de agosto de 2018 a janeiro de 2019, realizadas exclusivamente no Campus Santo André. O roteiro de entrevista incluiu a forma da avaliação da aprendizagem em relação com princípios estruturantes da UFABC, no caso, a interdisciplinaridade e inclusão social partes constantes do novo modelo pedagógico.

3.1. Avaliação da Aprendizagem, diretrizes e princípios estruturantes da UFABC.

Tabela 3

FORMAÇÃO DISCURSIVA 01 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – DIRETRIZES INSTITUCIONAIS.	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
SUJEITO 1.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] A UFABC é uma universidade relativamente nova e considero que ainda em construção, não na construção de seu projeto, mas, talvez até na implementação digamos mais apropriada, mais ampla. ➤ [...] Uma diretriz que temos é a avaliação por conceitos, que vai do “A” ao “F”. A novidade é que o aluno só é reprovado se receber um conceito “F” ou “O”, onde o primeiro é pelo fato do aluno não ter aproveitamento algum e o segundo seria uma reprovação por faltas. ➤ [...] Na avaliação por conceitos, a diretriz prevê saber se o aluno evoluiu no processo, então é analisado se ele tirou um “D” na primeira prova e na segunda conseguiu um “C” ele melhorou e de alguma forma se apropriou dos conceitos e isso vai ser importante para continuação, esse aluno cresceu no curso, diferente no caso que se um aluno obteve um “a” em uma primeira prova e na segunda ele não estudou nada e tem um “F”, se fosse em números ele teria um “C” de média, mas o professor pode decidir dar “D” ou até mesmo reprovar esse aluno.
SUJEITO 2.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] A UFABC tem um Projeto Pedagógico Institucional e nesse projeto, o que se defende é que a avaliação seja processual, que tenha diversos instrumentos de avaliação e que os professores sejam inovadores em suas práticas, não sendo essas únicas e determinadas. ➤ [...] A UFABC funciona por um sistema de avaliação por conceitos, nós não temos avaliação por notas e esses conceitos, todavia, em alguns momentos são convertidos em notas e isso por que tem um momento que você precisa comparar os alunos. O afunilamento no ingresso não é por vestibular e sim com o Sisu (Sistema de Seleção Unificado). ➤ [...] Temos o “A” que é o excelente, o aluno atingiu a excelência, apesar dos alunos não entenderem assim, pois eles, principalmente na área de ensino, não acham que sejam tão rigorosos assim em dar uma avaliação com resultado inferior para eles, que esperam que serão bem avaliados nas disciplinas, então quando recebem um “b” ficam meio assim. O “B” é bom, o “C” atingiu de forma mínima os objetivos, o “d” ele ainda não é reprovado tá, mas ele atingiu praticamente muito pouco dos objetivos. ➤ [...] Tem as provas P1 e a P2, que nós, da área do ensino quase não utilizamos, mas tem professores que gostam de usar. A universidade não obriga, apenas tem uma normativa para que tenha um momento de recuperação.

SUJEITO 3.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] As diretrizes, elas são postas no projeto pedagógico da universidade. ➤ [...] Em relação às diretrizes, o docente, tem autonomia para fazer a sua avaliação do modo que for mais conveniente para sua disciplina, mas a diferença é que o aluno não é avaliado por nota, ele é avaliado por conceitos que começam sendo “A” o melhor conceito e vai variando “A”, “B”, “C”, “D” até um conceito insuficiente para o aluno que não consegue ter aproveitamento nenhum. ➤ [...] Esse conceito não é convertido, não tem conversão de notas para conceitos, isso não existe, o aluno é avaliado pelos conceitos. Se atendeu completamente os objetivos, “A”, se atendeu parcialmente ai pode ser um “B”, pode ser um “C”, depende os objetivos das atividades.
SUJEITO 4.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] Uma primeira diretriz é a avaliação por conceitos e não por notas, pensando no que pode ser diferente. Então temos orientação de avaliar por conceitos de “A-F” (ABCDEF) que é o máximo aproveitamento e a reprovação. ➤ [...] Tem também o conceito “O” que é a reprovação por faltas. O aluno que recebe esse conceito, perde o direito de qualquer tipo de bolsa então isso às vezes influencia na nossa avaliação, pois as vezes o aluno depende disso para sua permanência na universidade. Isso nos distingue de outras instituições.
SUJEITO 5.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] No primeiro dia de aula eu abro o plano e aí independe do curso, faço isso para todos das duas disciplinas, eu abro o plano de aula e mostro para ele como é e o que que vai acontecer e qual que é a minha proposta e aí eu mostro como que eu vou avaliar, então vai depender um pouco do tanto que esses alunos respondem ao tipo de avaliação. ➤ [...] Então tem avaliação e atividades como seminário, leitura de texto e discussão em sala e tem a prova individual. Eu não abro mão da prova individual em nenhuma circunstância, desde práticas de ensino de física até física do meio ambiente. ➤ [...]Uma coisa muito legal na questão da avaliação é a interdisciplinaridade, foi ver engenheiros trabalhando com licenciandos, ainda que eles não tenham muita certeza do que vão fazer, mas nas aulas eles passam a ter um pouquinho de clareza e aí as características elas vão surgindo e isso é legal.
SUJEITO 6.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] Bom, primeiramente nós temos na UFABC, nós temos as CPA (Comissão Própria de Avaliação) não é, então ela acaba abarcando todos os professores, diga-se de passagem, principalmente professores, em termos de avaliação. ➤ [...] A gente pensa sempre em formar algo que reflita diretamente na vida do nosso educando, que propicie melhorias para esses alunos, para que eles possam ser melhores lá fora, do que meros reprodutores. Que sejam também pensadores, porque a avaliação, querendo ou não ela tem que ser pensada, de uma maneira mais orgânica e dinâmica, principalmente.

Apropriamo-nos da fala de Orlandi (2009) sobre o discurso, “o ritual da palavra”, para trazer a reflexão sobre a linguagem que aqui foi utilizada na fala dos professores que atuam no ensino superior, sujeitos que vivem uma história, a criação de uma história à luz de uma proposta em busca de uma educação superior de qualidade e excelência. Nesse sentido, a UFABC, por ser uma universidade que traz uma proposta inovadora nos seus documentos institucionais, leva o seu docente, que na maioria das vezes é formado por instituições extremamente tradicionais, a sentir a necessidade de procura também por metodologias inovadoras de ensino, de novas abordagens suportadas por pedagogias ativas. O fracasso escolar é, acreditamos, o fracasso dos professores e das instituições.

Essa afirmação envolve inclusive a questão dos princípios estruturantes, que conforme aponta o Sujeito 1 a universidade ainda está em construção, “A UFABC é uma universidade relativamente nova”, não na estrutura física, mas no seu projeto institucional, busca uma “implementação mais apropriada, mais ampla”. A instituição faz de suas bandeiras a interdisciplinaridade e inclusão social uma composição sólida para a busca por outra bandeira, a excelência acadêmica, outro princípio que constitui o ideal da instituição no sentido de se afirmar como uma referência nacional e internacional, como é exposto no prólogo do seu Plano de Desenvolvimento Institucional.

Na questão da avaliação da aprendizagem ligada à interdisciplinaridade, o que se observa nas falas dos sujeitos é que levando em consideração a UFABC de modo geral apresenta duas vertentes ou dois caminhos. Uma, diz respeito ao bacharelado interdisciplinar, que, por sua natureza e amparo dos documentos institucionais, prevê desde o ingresso até sua formação uma forma diferenciada de ensino que chega a ser interativo e a avaliação nesses casos é conforme afirmam esses sujeitos, de forma conceitual. O comportamento no viés interdisciplinar, em relação à avaliação é que para se chegar a um conceito, o aluno precisa ser avaliado de diferentes formas, o docente precisa valer-se de diferentes instrumentos, conforme nos diz os sujeitos 02 e 05. Cabendo ainda referir a autonomia que o docente tem para realizar suas avaliações: “O professor tem autonomia para usar qualquer critério de avaliação” desde que o resultado seja um conceito de “A - F”, “máximo aproveitamento e a reprovação” apontado pelo Sujeito 4 e em um dos documentos institucionais:

O sistema de avaliação por conceitos, que permite aprovação com o conceito D (aproveitamento mínimo não satisfatório) em disciplinas dos BIs, prevendo-se que o aluno possa compensar um desempenho fraco em determinada área com a excelência atingida em outras, deverá ser revisto no

que se refere aos cursos específicos profissionalizantes, de forma a evitar desempenho abaixo do aceitável em tópicos estratégicas destes cursos.(PDI 2013 p.60)

O fragmento que vemos acima, retirado do Plano de Desenvolvimento Institucional em vigência (2013-2022), dá aos professores o embasamento para atuação em uma avaliação conceitual e demonstra o conhecimento dos docentes, que apesar da formação tradicional, adequam-se aos princípios estruturantes tratados em questão. Outro ponto é que o modelo adotado nos cursos de BIs permite aos estudantes discussões sobre um mesmo tema, em diferentes áreas dentro de um determinado centro integrador e interdisciplinar, já que a instituição em estudo é estruturada em três grandes Centros (PPI, 2017, p.24). O outro caminho é a formação em cursos de áreas específicas que possuem disciplinas obrigatórias nos cursos de BIs ajudando e estimulando assim o aluno a “seguir mais de um curso específico na UFABC”²².

A fala do Sujeito 5 chama a atenção para a questão da relação entre a interdisciplinaridade e a forma de avaliação de aprendizagem, em um ambiente interdisciplinar. O professor refere sobre os resultados nesse sentido ser muito “legal” ver trabalhando juntos engenheiros com licenciados, mesmo que eles não tenham certeza, clareza de como irão atuar, com as aulas no modelo interdisciplinar a característica interdisciplinar começa a emergir. Sobre isso Tavares (2016) ao descrever a interdisciplinaridade e, portanto, muito oportuno citar, por que ele diz ser “o ponto de cruzamento entre práticas disciplinares e interdisciplinares com conceitos e princípios epistemológicos diferentes, mas que se encontram na prática interdisciplinar”. Isso tem ocorrido no trabalho docente de diversos professores da UFABC, aqueles que, conforme já foi dito, apesar da formação disciplinar se adequa ao princípio estruturante e institucional.

Então, se observa que de acordo com os sujeitos e os documentos institucionais da UFABC, há uma preocupação não só temática, mas também prática administrativa e pedagógica com uma relação entre a interdisciplinaridade e a avaliação por conceitos e da inclusão social com o ingresso e os resultados obtidos nas avaliações, para que não sejam classificatórios e que se alcance, realmente, um rendimento positivo de aprendizagem do estudante. Essa preocupação para que não haja possibilidade do estudante perder o curso que

²² BRASIL, Projeto Político Pedagógico. Universidade Federal do ABC, Santo André, 2017 p. 25.

realiza é explicada, conforme diz o Sujeito 04, sobre a avaliação por conceitos “O aluno que recebe o conceito “O” é reprovado por faltas, perde o direito de qualquer tipo de bolsa” e isso de uma certa forma, provoca reflexão segundo ele, de possibilidade dessa perda recair sobre a avaliação. Então, os professores tomam cuidado e entram em cena outros programas voltados para a inclusão colocados em prática na instituição.

Os programas citados são o Programa de Ensino Aprendizagem Tutorial (PEAT) instituído pela Resolução do ConsEPE nº 163 de 16 de agosto de 2013 que consiste em todo aluno ter direito a um professor tutor e também o Programa de Ensino Tutorial (PET) instituído pelo MEC, que, segundo consta, são alunos com bolsas para trabalhar como tutores de alunos ingressantes. Com esses programas, os estudantes, mesmo que iniciantes podem seguir se orientando do funcionamento nesse novo modo de educação superior adotado pela UFABC e inclusive obter orientação sobre a questão da escolha de disciplinas em sua matriz curricular cujas escolhas, muitas vezes, por que desajustadas, podem levá-lo a desistir ou reprovar por faltas obtendo esse conceito “O”. Então, esses programas são muito importantes para a manutenção da inclusão social outra categoria a ser estudada no decorrer deste capítulo.

Cabe destacar ainda que a avaliação da aprendizagem no modelo interdisciplinar, ou seja, por conceitos, muito se integra e se completa nesse modelo inovador adotado na instituição. Utilizar não apenas um instrumento para avaliar obriga o estudante da UFABC a pensar e construir o conhecimento, se apropriando dos conceitos. Isso parece ser uma inovação real que contradiz o sistema tradicional, evitando que eles sejam sempre reprodutores. Assim, o sujeito 6 diz que: “A gente pensa sempre em formar algo que reflita diretamente na vida do nosso educando”, sobre uma visão do futuro ele continua a dizer “que propicie melhorias para esses alunos, para que eles possam ser melhores lá fora, do que meros reprodutores”. Há aqui uma síntese de um pensamento de Dewey, promotor da Escola Nova que, segundo Meneses e Andrade (2017), considera uma educação para o aluno, partindo dele, de seu interesse e de sua experiência. Então o Sujeito 6 representa esse interlocutor facilitado, que obriga o estudante a raciocinar e aprender pensando. É muito feliz ao observar que sua prática pedagógica o leva a fazer de seus alunos pensadores críticos: “Que sejam também pensadores, porque a avaliação, querendo ou não ela tem que ser pensada, de uma maneira mais orgânica e dinâmica principalmente”.

3.2. Avaliação da Aprendizagem e Inclusão Social

Tabela 4

FORMAÇÃO DISCURSIVA 02 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO SOCIAL	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
SUJEITO 1.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] Eu Carlos, tenho como princípio e até pessoal, mas gosto de levar em consideração nesse processo de avaliação, ainda que eu aplique provas no estilo tradicional, há outros elementos que levo em consideração, por exemplo, a questão da participação do aluno no curso. ➤ [...] Tem muito a questão de conhecer os alunos, então quando estou corrigindo a prova, eu sei sobre esse aluno, sei o nome dos alunos e como professor, eu tenho essa visão e vou acompanhando. ➤ [...] Se eu dei uma prova e os alunos não foram bem, disponibilizo outras possibilidades, faço outros materiais e digo, olha vocês ainda não compreenderam. ➤ [...] Como professor estou aqui para aquele aluno que não tenha tanta facilidade, até pela sua formação que não tenha sido boa, mas esse aluno tem vontade, ele tem talento em despertar meu trabalho como professor em busca de talentos é para esse aluno que estou, para que ele tenha seu talento despertado. ➤ [...] As provas nem são respondidas na universidade, são respondidas em casa. Dou a oportunidade para que em uma semana o aluno possa responder a prova. Tem aluno que diz, “professor eu só consegui responder essa ou aquela questão por que tive oportunidade de em um dia responder e no outro mudar meu pensamento sobre o que havia escrito.” ➤ [...] Não sou criticado por isso, até sou valorizado e meu trabalho é respeitado por essa forma de avaliação.
SUJEITO 2.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] Sobre essa questão avaliação e inclusão social, é algo que a gente ainda precisa amadurecer e discutir mais, eu não tive casos de inclusão, por exemplo de deficientes na minha sala né, que eu acho seria algo que demandaria uma avaliação especial. ➤ [...] Mas eu considero, que apesar da universidade ser inclusiva, dela ter processo de cotas, enfim, a gente também tem os objetivos, a gente das disciplinas né, então, também não dá para falar assim que eu tenho muitos casos de alunos com um problema “Eu tenho que trabalhar”, “eu tenho problemas financeiros, que eu vou fazer se divide entre a necessidade financeira e a questão do trabalho” quer dizer, a questão é acadêmica. ➤ [...] A nossa exigência na sala de aula, a avaliação do aluno com relação à aprendizagem, não dá para fechar os olhos, afinal para esse vou ser mais boazinha né, enfim, eu não vou cobrar que ele atinja os objetivos né, não vou incentivá-lo para que ele atinja os objetivos, porque ele tem uma situação x ou y né. ➤ [...] Eu posso compreender, ser mais flexível em termos de prazo, isso eu

	<p>posso, mas eu não posso deixar de exigir, de zelar para que ele atinja os objetivos da disciplina né, então ele vai ser avaliado de acordo com os objetivos da disciplina, né.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] Nossa disciplina, elas envolvem muito mais reflexão e a compreensão das questões em torno da importância do ensino, das pessoas importantes na área de ensino. ➤ [...] Talvez a maior dificuldade que eles apresentam, é com relação a escrita. Eu vou corrigindo, vou falando para eles onde estão as dificuldades deles, e, eu acho que esse é o processo formativo. ➤ [...] Então, apesar de os alunos virem de escola pública, eles são alunos que estavam mais preparados, ali na escola pública.
SUJEITO 3.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] Então, a avaliação da aprendizagem dos alunos e na minha experiência é feita de modo individualizado, eu, consigo avaliar individualmente os alunos. Então, não é por comparação e leva em consideração a questão da inclusão... por que, a gente convive com muita diversidade na universidade. ➤ [...] Posso ter algum aluno de inclusão e nem perceber porque, não nos é entregue um relatório no início, dizendo que esse ou esse aluno tem algum tipo de necessidade especial, não isso não. Então eu dou aula para todos, de um modo geral, atendo todo mundo do mesmo jeito. ➤ [...] No decorrer da disciplina, se eu identifico alguma situação, aí então eu posso buscar ajuda e eu como docente, as vezes que eu busquei ajuda eu sempre tive.
SUJEITO 4.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] É difícil a gente saber quais são os alunos que são cotistas de vagas que não são de ampla concorrência. ➤ [...] Então, eu acho difícil por que a gente não é informado disso. ➤ Questões de problemas psicossociais, depressão, né vários tipos de problemas, tivermos caso suicídio de dicentes... são coisas que a gente não sabe, então eu acho que talvez pudesse ser mais bem informado. ➤ [...] A gente é informado por exemplo, de alunos com necessidades especiais, mas não quais alunos são cotistas, talvez não seja informado disso justamente por uma visão de que é o mérito, tem que ser avaliado independente das desigualdades.
SUJEITO 5.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] No que se refere à inclusão social, então, eu acho que ela tá muito clara na avaliação que eu faço quando esse sujeito, ele pode falar, certo? ➤ [...] Posso te dizer que as maiores notas, não estão relacionadas diretamente com a questão de inclusão do sujeito, por ter um problema econômico, sócio-econômico, não tem nada a ver, as minhas disciplinas não tem nada a ver com isso. ➤ [...] A inclusão, eu acho que elas têm mais a ver com, dar oportunidade desse sujeito de se expressar e durante as aulas a gente vai ajudando.
SUJEITO 6.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] Temos hoje na UFABC uma preocupação muito grande com as minorias, aquelas que são deixadas à deriva, à espreita né, que são como se diz, arejado do processo, aqueles que não há acesso, então por exemplo, nós temos hoje alunos surdos, cadeirantes, nós temos alunos..., temos

	<p>cotas para refugiados no nosso ingresso, nós temos cotas para negros, cotas para alunos da escola pública, então assim, porque o nosso ingresso... não seria cotas exatamente, por que a UFABC se preocupa em oportunizar o acesso a todos e ela vem muito preocupada também em oportunizar a permanência.</p> <p>➤ [...] Nós aprovamos também no final do ano passado de 2018, cotas para alunos transgêneros, então isso também é um marco. Nós temos um problema e a gente tem que atacar e tem que resolver esse problema. E como a gente resolve? Com a inclusão, só que não apenas inclusão, certo? É ter a inclusão e garantir a permanência, oferecer condições que ele permaneça acertando.</p>
--	---

Na formação discursiva que vamos analisar agora (tabela 4), fica muito flagrante a preocupação não só da instituição UFABC no geral, mas de seus docentes em querer ser e adotar um modelo de ensino inclusivo, face às diversidades apontadas por todos sem exceção alguma. Nota-se que nesse contexto, emergem algumas preocupações que se relacionam à avaliação da aprendizagem e é interessante destacar que, apesar de qualquer problema que um estudante venha a ter, ele é avaliado como qualquer outro aluno, justamente para não se causar qualquer situação que leve o sujeito a pensar que não consegue, que ele é diferente, o que realmente importa é que ele consiga por seus méritos demonstrar o quanto adquiriu e construiu dos conceitos ao longo do processo ensino-aprendizagem que percorreu.

Existe uma observação fiel às previsões legais do sistema de cotas como fator de inclusão social. Os sujeitos que participaram da pesquisa emitem suas opiniões sempre levando em consideração o fato de que a universidade é inclusiva pelo sistema de cotas nos casos previstos na Lei nº 13.409/16. Mas chamam a atenção as falas do Sujeito 1 em dois momentos: “Tem muito a questão de conhecer os alunos” e também “Como professor estou aqui para aquele aluno que não tenha tanta facilidade, até pela sua formação que não tenha sido boa” e também o Sujeito 5 quando diz: “No que se refere à inclusão social, então, eu acho que ela tá muito clara na avaliação que eu faço quando esse sujeito, ele pode falar”, deixam claros esses fragmentos que há uma presença muito forte da utilização de um modelo de avaliação mediadora.

Pode-se estabelecer de maneira muito óbvia uma relação com Hoffmann (1994) quando a autora convida o educador a deixar de “transmitir-verificar-registrar” e propõe:

Uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num

movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. (HOFFMANN, 1994, p.51)

Ao analisar os discursos dos sujeitos conforme citado, na tabela 4 vemos a demonstração da previsão de ruptura com o modelo tradicional de ensino e avaliação. O fato de o docente estar comprometido em provocar a participação do aluno para avaliar seu desempenho na construção do conhecimento, pelo entendimento dos conceitos, não só daquele aluno que tem mais facilidade, mas principalmente, do aluno com dificuldade, conforme dito pelo Sujeito 1, ou ainda trazer o aluno a participar desde o início, inclusive da definição do processo avaliativo de que irá participar, deixa claro que professor e aluno conversam entre si e organizam o trabalho docente juntos. Isso é romper com um paradigma “sentencioso”, “classificatório” e o que Hoffmann (1994) define como avaliação mediadora.

Na verdade, observa-se nos discursos e aí pensando tanto na Tabela 1, quanto na Tabela 2, sobre a questão da inclusão social e a avaliação da aprendizagem, que ambas tratam essa temática, embora em situações de relação diferenciada, princípios estruturantes da UFABC dos quais a inclusão está presente e a inclusão propriamente dita relacionada com a avaliação da aprendizagem. Sobre esse aspecto, Luckesi (2017) trás sua contribuição quando trata da democratização social, salientando que “todos os cidadãos podem participar em situação de igualdade da vida individual e coletiva”. Então, o autor chama a atenção para a existência de antes de tudo, uma postura do educador. Pensando em um ensino inclusivo, sua fala trás conformidade com os docentes pesquisados na UFABC, pois segundo ele: “O educador necessita ir para a sala de aula ou seus estudantes, despido de todo e qualquer preconceito, com o objetivo claro de que vai ensinar e todos sob sua liderança irão aprender”. Assim, a prática dos sujeitos pesquisados, apesar de não ser esse o objeto da pesquisa, mas está intrinsecamente relacionado com a avaliação da aprendizagem e alimenta a categoria inclusão social, fica evidente que a ruptura com o modelo tradicional, tanto avaliativo quanto das práticas de ensino, precisam sustentar essa ruptura e alimentar o modelo inovador da UFABC.

Pensamos que avaliar por conceitos, conforme dito pelos sujeitos, utilizando vários instrumentos de avaliação, principalmente os que proporcionem oportunidade para reflexão, direcionados por um modelo de ensino apoiado na interdisciplinaridade, conforme seus documentos institucionais PDI (2013) e o PPI (2017), ilustrado pela preocupação de seus docentes, pode-se se dizer que, em muitos aspectos, a UFABC tem em suas práticas a inclusão social. Os discursos dos sujeitos deixam muito clara essa preocupação em ensinar

para todos, como nos dizem Luckesi (2017) e Hoffmann no sentido de promover a integração professor-aluno por uma avaliação mediadora.

3.3. Avaliação diagnóstica, formativa, somativa ou acreditativa.

Tabela 5

FORMAÇÃO DISCURSIVA 03 – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, AVALIAÇÃO FORMATIVA, AVALIAÇÃO SOMATIVA OU ACREDITATIVA.	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
SUJEITO 1.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] Acreditativa eu não sei. ➤ [...] Em algumas disciplinas, eu creio que a resposta ela fica mais na questão mesmo de uma avaliação formativa, né de... aliás, uma avaliação diagnóstica. Você ensinou, daí você tem as listas de exercícios, isso é diagnóstico. Tem o diagnóstico daquilo que você faz antes e depois você compara. ➤ [...] Dizer você ali tem uma prova, no estilo tradicional que são as questões, o aluno tem que resolver, mas a avaliação daquele resultado eu acho que essa até uma proposta nova, né que pode ter esse tipo de avaliação se dizer olha estou satisfeito, isso, nós temos as diretrizes o “A” o aluno que cumpriu plenamente né os conceitos, ele demonstra conhecer plenamente todos os conceitos. Ok esse é um “A”, isso na segunda prova né, por exemplo, no segundo momento esse aluno ele não fez nada né, ele fez a prova dele está em branco eu posso reprovar esse aluno, eu posso reprovar... então ééé, você não está somando essas duas coisas, mas está olhando ao longo do curso.
SUJEITO 2.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] Eu não sei se está dentro do que você está buscando, mas pelo que eu conheço, a diagnóstica seria você avaliar aqueles conhecimentos que o aluno tem previamente. Eu acho que é muito importante né, ainda mais quando, enfim, dependendo se a gente considera que os alunos, eles vão construir suas aprendizagens com base naquilo que ele já sabe né, realizando conexões daquilo que ele está vendo ali na sala de aula, com aquilo que ele já sabe. É interessante saber de onde ele está partindo né. ➤ [...] Eu sempre procuro saber um pouco como eles estão, ou formalmente através de alguma atividade, ou até mesmo, uma forma mais oral na sala de aula, perguntando pra eles, porque eu acho que avaliação necessariamente, ela não precisa ser um documento no papel. ➤ [...] Com relação a formativa, eu acho que é isso né, a gente esta na verdade está (ééé) procurando saber o que esse aluno né, compreende ou não para poder auxiliá-lo né a atingir os objetivos né, seria esse processo... então os alunos tinham que fazer um mapa conceitual, antes de fazer mapa conceitual eu levantei às concepções dele, para você fazer uma atividade metacognitiva em que ele tem que pensar tudo que ele já sabe e depois ele vai fazer um mapa

	<p>conceitual.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] Depois a gente discutia, eu ia acompanhando o processo de construção do mapa conceitual, eu já acompanhando o processo de construção do mapa conceitual, já ia falando para eles que iam construindo na sala né, eu já ia falando que isso, isso, mas qual a conexão disso com isso né, então ali mesmo estava intervindo. Então é isso, isso que eu acho que é um processo formativo. ➤ [...] A somativa né, eu acho que muita gente considera... eu acho que vai muito quando se olha né... É que a somativa é negativa, quando você considera que se avalia aqui, soma com esse, soma com esse e enfim, só essa sua preocupação né. Mas de alguma forma a gente acaba tendo que (hããã), dá um conceito para esse aluno né, e o conceito final, ele não deve ser só produto do final né, ele tem que ser produto do processo né, então é de certa forma, o produto final vai somar as consequências do processo, mas não como se fosse ééé... uma soma matemática. ➤ [...] A acreditativa na época que eu estava trabalhando, o pessoal não falava muito dela, mas pelo que eu fui dar uma pesquisadinha, ela seria mais avaliação para ver se o aluno conseguiu atingir os resultados, né. Eu acho que basicamente, acho que é isso que a gente faz né, mas não só no final, mas durante o processo também né, para ver se os alunos estão atingindo né indo ao encontro dos objetivos da disciplina.
SUJEITO 3.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] Acreditativa? Sabe que é uma novidade para mim!!! Eu nem sabia que existia esse tipo de avaliação. ➤ [...] O que eu posso te falar é sobre avaliação diagnóstica, formativa e somativa. A minha perspectiva... os tipos de avaliação que eu tenho utilizado e que tem apresentado um bom resultado. Eu consigo por meio desses três tipos de avaliação, eu consigo identificar as necessidades as dificuldades e diagnosticar também o aprendizado do aluno, a aprendizagem do aluno. Na minha prática o que eu tenho feito com os meus alunos e é isso que aprendi, comecei estudando Jussara Hoffmann você deve saber que ela defende muito esses tipos de avaliação, então quando eu recebo os alunos no início de um quadrimestre não os conheço, não sei quem são e inicialmente eu trabalho, eu trabalho muito com textos escritos, então inicialmente tenho uma conversa com esses alunos para tentar identificar de onde eles vem, o que eles sabem peço, solicito que eles façam textos escritos, relatos sobre o tema da disciplina que eu vou ministrar e a partir da leitura desses relatos, que eu considero como uma avaliação diagnóstica, eu revejo todo o planejamento do meu plano de ensino, para adequar as realidades dele e trabalho com diferentes atividades em todas as aulas, então todas as minhas aulas são avaliadas. ➤ [...] A avaliação formativa, de que modo eu avalio? Através da verificação das leituras nas aulas, são aulas muito dialogadas então, o aluno que está participando da aula, eu tenho (...) eu tenho a possibilidade de avaliar se ele leu e compreendeu o texto, se ele não compreendeu, se ele não leu, então eu começo a perceber isso e vou acompanhando ao longo do período. ➤ [...] Existe uma avaliação somativa, como eu te disse! Que é conceito, e, esse conceito de somativa né, aqui para nós, então seria uma avaliação conceitual,

	<p>existe sim e os alunos ficam classificados em “A”, “B”, “C” ou “D” e insuficiente, isso é no final da disciplina, depois de ter passado pelas várias etapas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] Eu entendo que a perspectiva de avaliação diagnóstica, formativa e somativa, é a perspectiva que tem nos ajudado muito no momento. Eu não saberia trabalhar só com uma avaliação somativa, como eu vejo acontecendo na prática de muitos docentes, que, depois de um período da disciplina aplica uma prova e acredita que dessa forma está avaliando os alunos.
SUJEITO 4.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] Eu não conheço esses conceitos. ➤ [...] A avaliação? Acho que eu faço um misto de duas coisas, eu faço duas avaliações tradicionais ao longo do curso, normalmente uma no meio outra no final, dependendo eu faço avaliação por seminários ao longo das aulas, isso depende muito do conteúdo da disciplina e do tamanho das turmas. ➤ [...] Mas sempre é uma combinação dessa avaliação mais formal, trabalhos, as provas aonde eu posso inclusive dar uma nota, um parecer né, é a justificativa daquela nota, até que algo para que os alunos acabam exigindo, eles se apavoram quando eles sentem que o critério de avaliação não é objetivo. ➤ [...] Avalio também a participação em sala de aula, o que também pode ser um problema, né, porque eu acabo excluindo aqueles alunos que são tímidos. Tenho consciência disso, mas eu acho que é algo, que também, você tem que aprender, é um espaço privilegiado para falar em público a sala de aula, eles vão ter que falar na trajetória de vida deles.
SUJEITO 5.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] Então, eu não sei se eu conheço da acreditativa (risos), essa eu não conheço! ➤ [...] Acho que é assim, quando a gente fala da somativa, é eu acho que a avaliação, ela não pode ser num extremo e nem no outro, certo. Então quando eu digo que eu quero que o aluno, no final do processo, saiba os conceitos de física do não equilíbrio para discutir o meio ambiente, porque senão ele não vai ter um discurso pautado no conhecimento científico para chegar para um político e discutir, então eu acho que a somativa também é importante, entende? ➤ [...] Ao longo desse tempo eu fui dando a oportunidade para esse sujeito discutir tais conceitos e eu quero que ele em um momento da minha disciplina, ele faça uma prova, uma avaliação sobre aquilo e a prova é de fazer conta mesmo, acho que tem que ter, entende?! ➤ [...] Em relação a formativa, eu acho que meu curso, ele já está organizado para isso. Então, ele está estruturado para isso, então eu acho que isso é fundamental e eu não abro mão disso em nenhum curso, nem que seja física 1, 2, é que aqui a gente não tem, mas eu não abro mão disso. Tanto é, que também na minha disciplina não tem tanta reprovação, por conta dessas oportunidades, e isso não significa que o sujeito não aprendeu, pelo contrário, acho que eles aprenderam muito bem articulados.
SUJEITO 6.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] Eu sempre começo em qualquer atividade com uma avaliação diagnóstica, para saber onde eu estou pisando, para saber como devo agir e

	<p>quais estratégias podemos utilizar. Porque uma coisa é sabida, todos aprendem de forma diferente eu não posso sob hipótese alguma acreditar que, todos os alunos que eu tenho, se eu tivesse 120 alunos como já tive, acreditar que os 120 irão aprender da mesma forma.</p> <p>➤ [...] Eu entendo que a avaliação diagnóstica é substancial, para que eu consiga fazer um trabalho mais eficiente, ou seja, você consiga atingir a todos e é claro, ao longo do processo as outras avaliações vão aparecendo, avaliação formativa, avaliação somativa, avaliação acreditativa, porém eu entendo que a avaliação somativa, né, lá no final, que vai me dar um panorama de tudo aquilo que eu fiz ao longo... as avaliações pontuais, as avaliações em cada aspecto, de cada módulo, de cada item como eles foram estruturados, porque ela vai poder me dar um panorama geral, se aquela avaliação diagnóstica me serviu e se realmente pude atingir o que eu esperava.</p> <p>➤ [...] Uma coisa importante né, ao final de cada disciplina, uma das questões que eu não abro mão, é que o aluno fale... não precisa falar necessariamente, mas que escreva... faça uma auto avaliação, onde ele se atribui um conceito, nós trabalhamos com conceito, um conceito que ele acha pertinente para ele naquela disciplina e justifique o porquê, ele acredita que aquele conceito importante.</p>
--	--

Em relação à formação discursiva constante na Tabela 3, buscamos saber sobre os tipos de avaliação, trazidos nesse trabalho como sub-categorias da avaliação da aprendizagem que muito nos ilustra com os conhecimentos do professor Carlos Cipriano Luckesi e a professora Jussara Hoffmann, além de estudiosos e defensores de uma avaliação mediadora e contínua, como instrumento para ajudar, tanto o avaliado quanto o avaliador na proposta de verificar a construção de conhecimento de estudantes, dos mais variados segmentos sociais. Atributos e princípios contemplados pelo novo modelo de educação superior adotado pela UFABC, ao nos apresentar um modelo de educação superior inovador e com possibilidade de uma formação interdisciplinar e inclusiva.

Tratamos aqui da avaliação da aprendizagem na concepção dos professores da UFABC, no que diz respeito à avaliação diagnóstica, formativa, somativa ou acreditativa com instrumentos capazes de identificar o nível de conhecimento adquirido ao longo dos tempos, a ser adquirido no processo ensino-aprendizagem e o que foi adquirido em razão da inserção nesse processo. Sobre a primeira, percebe-se que de acordo com o sujeito 1 e muitos outros existe um desconhecimento no pensamento de autores como Batisti, Preto e Heinzle (2017), Luckesi (2017), Hoffmann (1998), no que diz respeito aos tipos de avaliação. O Sujeito 1 de imediato deixa claro o desconhecimento pela avaliação acreditativa apresentada pelas autoras Batisti, Preto e Heinzle (2017) no processo ensino-aprendizagem: “Acreditativa eu não sei”.

Ao longo de sua entrevista percebeu-se que suas aulas o conduzem a uma avaliação formativa, pelo fato de seu processo avaliativo ser de forma contínua e não utilizar apenas um instrumento para avaliar seus alunos. Ele usa como critério para conceituar seus alunos a participação em sala, através de uma lista de exercícios que o S1 entendo como diagnóstico: “você ensinou, daí você tem as listas de exercícios, isso é diagnóstico”. “Tem o diagnóstico daquilo que você faz antes, e depois você compara”, além de salientar a realização das provas escritas. Assim, o professor em questão, utiliza outros tipos de avaliação para delimitar os conceitos propostos pelos documentos institucionais da universidade em estudo.

Nesse olhar são colocados em análise os “tipos de avaliação”, contudo, parece ser visível a prática do Sujeito 1 para apenas avaliar formativamente seus alunos e que, do ponto de vista da prática docente, não transmite com clareza se a avaliação é somente um ato formal para atribuir ao rendimento dos seus alunos os conceitos, ou se ele faz suas avaliações dentro de um processo de observação e análise contínua por seus instrumentos, as listas de exercícios, as participações em sala de aula e as provas regimentais da instituição.

Já o sujeito 2 parece estar mais imbuído de cumprir todos pontos os fundamentais para o desenvolvimento de forma eficaz da avaliação no processo ensino aprendizagem, motivo pelo qual torna a análise de seu discurso de uma forma mais ampla e completa. Isso porque o professor em tela aborda, de forma convincente, os tipos de avaliação da aprendizagem exemplificando com sua prática docente de que forma ele conduz a questão da avaliação durante o percurso da produção de conhecimento. Assim, quanto à avaliação diagnóstica, o Sujeito 2 diz conforme consta na Tabela 5 que: “seria você avaliar aqueles conhecimentos que o aluno tem previamente” e vê a importância desse tipo de avaliação, pois “considera que os alunos, vão construir suas aprendizagens com base naquilo que ele já sabe né, realizando conexões daquilo que ele está vendo ali na sala de aula, com aquilo que ele já sabe”. Ressalta ainda que “é interessante saber de onde ele está partindo”. Exemplifica dizendo: “eu sempre procuro saber um pouco como eles estão, ou formalmente através de alguma atividade, ou até mesmo, uma forma mais oral na sala de aula”. Nas considerações o Sujeito 2 entende que a “avaliação necessariamente, ela não precisa ser um documento”. Quanto a avaliação formativa a abordagem se dá nas seguintes conformidades: “a formativa, a gente está na verdade procurando saber o que, que esse aluno [...] compreende ou não, para poder auxiliá-lo [...] a atingir os objetivos” e exemplifica citando uma de suas atividades para avaliação “mapa conceitual” que o aluno vai construindo em sala de aula, com as intervenções do professor e à medida que suas dúvidas surgem, pode eximi-las com seu mentor que acompanha todo o processo de construção. O importante nesse processo, segundo o professor, é o aluno “pensar

tudo que ele já sabe e depois ele vai fazer o mapa conceitual”. Esse é o processo formativo que o Sujeito 2 utiliza como prática nesse processo ensino-aprendizagem. No que diz respeito à avaliação somativa, extraímos fragmentos da Tabela 5 que mostram uma visão do Sujeito 2 sobre contrapontos, ou seja, muitos entendem como uma forma “negativa” esse tipo de avaliação, contudo, o entrevistado entende que pode ser sim negativa se ficar apenas restrita a cálculos matemáticos para produção de notas “quando você considera que se avalia aqui, soma com esse, soma com esse e enfim, é só essa sua preocupação”. É um pensamento mais positivista e classificatório, agora conforme o PDI (2013) a avaliação por sistema de conceitos nos cursos Bacharelados Interdisciplinares, permite que o estudante compense um mau desempenho em uma área, com um melhor domínio apresentado em outra. Então, conforme diz o Sujeito em questão, “a gente acaba tendo que (hããã), dar um conceito para esse aluno” e assim “o conceito final, ele não deve ser só produto do final [...], ele tem que ser produto do processo. O produto final vai somar as consequências do processo, mas não como se fosse uma soma matemática”. Agora, a avaliação acreditativa trazida por Batisti, Preto e Heinzle (2017) na percepção desse sujeito, também fica claro que, apesar de discorrer de forma simples e coerente sobre, o faz por consequência de uma pesquisa prévia sobre o assunto conforme sua fala: “pelo que eu fui dar uma pesquisadinha” e assim formou sua convicção que vai de encontro a Zeferino e Passeri (2007) e Batisti; Preto; Heinzle (2017), ou seja, uma avaliação “para ver se o aluno conseguiu atingir os resultados”. O Sujeito 2 faz também uma reflexão crítica ao fato de esse ser um tipo de avaliação feita no final de um processo ensino-aprendizagem, que conforme os autores citados converge nessa linha de pensamento. Sua crítica vai no sentido de que a avaliação acreditativa deve ocorrer não só no final, mas durante o processo, para saber não só se os alunos estão atingindo os objetivos, mas também para saber “se os alunos estão indo ao encontro dos objetivos da disciplina”.

Quanto ao Sujeito 3, gostaria de iniciar a análise usando sua fala final: “Eu entendo que a perspectiva de avaliação diagnóstica, formativa e somativa, é a perspectiva que tem nos ajudado muito no momento”. Assim, muito oportunamente corrobora com praticamente tudo que foi dito pelo Sujeito 2. O Sujeito 3, a exemplo dos demais, também não possui conhecimento sobre a avaliação acreditativa de Batisti; Preto; Heinzle (2017), quanto aos outros tipos que apresenta, cita como referencial teórico não por acaso Jussara Hoffmann, que segundo sua fala trabalha com esses tipos de avaliação. Sobre a avaliação diagnóstica o Sujeito 3 alega que ao receber os alunos no início do quadrimestre, realiza várias atividades de produção de texto sobre o que os alunos sabem, de onde esses alunos vêm e, depois de uma conversa, concita-os a construírem os textos por intermédio de relatos sobre o tema da

disciplina que será ministrada. Afinal, é um diagnóstico e também uma forma de conhecer esses alunos “não os conheço, não sei quem são”. Sobre a avaliação formativa, o Sujeito 3 diz que, segundo seu entendimento, é feito pela: “verificação das leituras nas aulas, são aulas muito dialogadas” então nesse seguimento a proposta do professor é ir acompanhando para saber se o aluno compreendeu ou não os textos estudados. Já com relação à avaliação somativa, aquela que segundo Zeferino e Passeri (2007) é realizada no final do processo de ensino, o Sujeito 3 participa desse conceito e acrescenta como particularidade da UFABC, que o resultado da avaliação é um conceito, portanto esse sujeito diz que: “para nós, então seria uma avaliação conceitual, existe sim e os alunos ficam classificados em “A”, “B”, “C” ou “D” e insuficiente, isso é no final da disciplina, depois de terem passado pelas várias etapas”.

Os Sujeitos 4 e Sujeitos 5, não dizem muito. O Sujeito 4 é categórico ao afirmar que não conhece os conceitos de avaliação diagnóstica, formativa, somativa e acreditativa, relata que realiza duas avaliações uma no início e outra no meio, além de algumas outras atividades para possíveis satisfações acerca dos conceitos que serão atribuídos, assim nessa questão pouco acrescenta no tocante às sub-categorias da avaliação da aprendizagem, o que nos leva ao encontro de Barbosa (2010) no tocante a simetria invertida, ou seja, este professor avalia seu aluno no ensino superior pela forma como foi sua avaliação enquanto estudante. Já o Sujeito 5 destaca dois tipos de avaliação a formativa e a somativa: “Ao longo desse tempo eu fui dando a oportunidade para esse sujeito discutir tais conceitos e eu quero que ele em um momento da minha disciplina, ele faça uma prova, uma avaliação sobre aquilo”, entendo por essa fala do Sujeito 5 uma parte do processo da avaliação formativa, pois quando o sujeito trata esse tipo de avaliação, se refere as oportunidades aí descritas “Em relação à formativa, eu acho que meu curso, ele já está organizado para isso. Então, ele está estruturado para isso” o aluno vai discutir os textos para entender os conceitos e essas são as oportunidades a que se refere o Sujeito 5 e continua, “Tanto é que na minha disciplina não tem tanta reprovação, por conta dessas oportunidades e isso não significa que o sujeito não aprendeu, pelo contrário, acho que eles aprenderam muito bem articulados”. A avaliação somativa fica evidente com a fala: “quando eu digo que eu quero que o aluno, no final do processo, saiba os conceitos de física do não equilíbrio para discutir o meio ambiente”, o Sujeito 5 se refere a uma verificação no final para saber se o estudante se apropriou de forma satisfatória dos conceitos que foram trabalhados no decorrer da disciplina. De toda sorte tanto o Sujeito 4, quanto o Sujeito 5 não deixam muito claro o entendimento do percurso avaliativo por seus tipos de avaliação.

Na parte do discurso onde o Sujeito 5 responde a formação discursiva da Tabela 5, fica evidente que a sensação de preocupação com a questão somativa, talvez até de uma forma

inconsciente conforme Luckesi (2002) nos diz, e essa sensação leva a percepção de estar o estudante sendo submetido aos temidos “exames”. O professor Luckesi não define que estaria errado ou certo, mas ele ilustra dizendo:

Professores, professoras, escolas e sistemas de ensino dizem que estão praticando avaliação – assim, existem dias de avaliação, práticas de avaliação, sistemas de avaliação... –, porém, efetivamente, são dias de exames, práticas de exames, sistemas de exames, ou seja, somos traídos por hábitos que já passaram para nosso inconsciente e atuamos automaticamente, sem nos perguntarmos sobre o verdadeiro sentido daquilo que estamos fazendo. (LUCKESI, 2002, p.84)

De modo geral, Luckesi (2002), chama a atenção de forma crítica para o exercício da avaliação com uma concepção unilateral, ou seja, avaliar como um ato de diagnosticar o progresso do estudante, sua experiência durante todo o processo de aprendizagem para que haja a produção do melhor resultado possível. Ele diz: “não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”. Assim, quem torna a avaliação uma exclusão é o próprio professor, ainda que de forma inconsciente.

3.4. Interdisciplinaridade e avaliação da aprendizagem

Tabela 6

FORMAÇÃO DISCURSIVA 04 – INTERDISCIPLINARIDADE E AVALIAÇÃO	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
SUJEITO 1.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] Bom, isso passa por duas coisas: uma delas é a questão já da preparação da disciplina, de como abordar aquele curso os exemplos com os conceitos, de você buscar algo que seja, que fuja né, um pouco aí do quadrado. Eu tinha uma turma basicamente de pessoas que iriam lá para engenharia, sendo uma disciplina da matemática eu já tive que buscar os exemplos da mecânica dos fluidos, então tive que conversar com colegas, e, quais são os exemplos mais importantes, como e o que é importante desse cálculo vetorial, lá para as disciplinas. Então tive que trazer isso para minha formação. ➤ [...] A avaliação ela seria somente uma consequência já desse processo né, porque uma vez que eu como professor, me obrigo também a buscar assim essa formação interdisciplinar, de conversar com os colegas a importância desses problemas, ou quais são os problemas mais comuns, então, eu vou levar isso para sala de aula para discussão, o aluno será cobrado na avaliação dentro desse processo de dizer olha, preciso que você resolva com as técnicas aí da matemática, mas esse problema não necessariamente é um problema,

	<p>que a matemática, só a matemática se preocupa, mas é preocupação da engenharia, da física e assim por diante.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] A outra coisa é muitas vezes a linguagem que esse aluno apresenta, como, esse aluno está submetido a essa formação interdisciplinar, ele passa aí por várias dessas disciplinas, muitas vezes o próprio aluno é quem tem uma proposta na disciplina, as dúvidas que ele traz para sala de aula né, às vezes as inquietações que ele tem, dos fenômenos das coisas que ele né, talvez tenha e se interesse mais, isso traz ali para o professor, traz para sala de aula né, então a gente leva em consideração também isso. Essa linguagem que o aluno têm, essa maneira dele olhar o problema né, já está de alguma forma o direcionando para aquilo que ele realmente veio fazer na universidade, as propostas que ele tem aqui na universidade, para a escolha que ele fará depois do curso lá do Bacharelado em Ciência e Tecnologia. ➤ [...] Então, eu vejo que essa interdisciplinaridade, ela é algo assim que muda muito o estilo né do curso, ela muda bastante as discussões, ela orienta muito de como a gente deve se preparar para essas aulas. Se você ficar por exemplo, somente dentro da sua disciplina né, com a sua disciplina, você não leva em consideração, você não traz para discussão outros elementos, outros conceitos de outras áreas.
SUJEITO 2.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] Então, acho que essa aí é uma questão mais difícil para eu responder tá, devido as disciplinas que eu ministro, porque eu ministro mais as disciplinas não para o bacharelado interdisciplinar e sim para o curso de licenciatura em ciências biológicas né, que já não é acho que interdisciplinar da UFABC. ➤ [...] Nós temos a disciplina de práticas de ensino de ciências e que tem alunos da matemática, práticas de ensino de ciências e matemática, alunos da matemática, da química, da física e da biologia, fazendo das três, das quatro licenciaturas na mesma disciplina né, a disciplina de didática também né inclusive a de didática inclui também gente da filosofia... Então essas disciplinas, a gente tem alunos de diferentes áreas, eles vão trazer ali as suas contribuições das suas áreas né, para discussões, a gente vai considerar essas discussões, mas acho que avaliar mais na interdisciplinaridade mesmo, é mais essas disciplinas que a gente quer olha o objetivo é outro, é a formação dos professores né, como você vai ensinar isso de forma interdisciplinar né. Então nós temos umas disciplinas da licenciatura que trabalha com isso. ➤ [...] Agora, com relação ao Bacharelado em Ciências e Tecnologias eu atuo na disciplina “projeto dirigido”, ela envolve alunos de diferentes cursos com diferentes interesses. Geralmente eu solicito para que eles façam o projeto em grupos, interessante essa proposta da universidade se vocês se integrassem em grupos de diferentes áreas, para fazer esse projeto de pesquisa. Um ou outro aluno já tem o foco de desenvolver o projeto x com o professor x, aí eu deixo ele desenvolver individualmente com esse professor, mas esses alunos que estão iniciando agora, que ainda estão querendo aprender como que é um projeto, então eu sugiro que eles façam esses grupinhos interdisciplinares. ➤ [...] Com relação a nota da licenciatura, por exemplo a gente tem essas disciplinas que são comuns, a gente poderia se articular mais, conversar mais... mas, percebo que existe uma grande dificuldade da gente conseguir sentar e conversar muitas vezes. Eu vejo que o pessoal acaba tendo pouco

	<p>tempo de sentar com o colega, de trocar uma ideia de uma, outra área, mas tem gente que faz isso.</p> <p>➤ [...] Mas eu não posso te falar que assim, no nosso processo de avaliação a gente tá o tempo todo pensando na interdisciplinaridade, porque depende da disciplina né.</p>
SUJEITO 3.	<p>➤ [...] Aqui a UFABC tem como princípio a interdisciplinaridade e é algo que nós docentes da universidade estamos aprendendo a praticar. Nós somos frutos de um período, de uma época da educação que formou professores por diferentes concepções, mas a interdisciplinaridade é algo que a gente ainda está aprendendo a fazer.</p> <p>➤ [...] Considerando a interdisciplinaridade e o processo de avaliação, eu tenho percebido na minha prática que..., os alunos possuem uma formação interdisciplinar, a interdisciplinaridade, ela acontece muito mais na formação, do que na prática docente. Eu percebo os meus alunos com um perfil muito interdisciplinar e eu tento tirar partido disso, eu tento aproveitar isso que os alunos trazem e então, durante o meu processo de avaliação, eu elaboro diferentes atividades que possibilitem a eles, exercer essa interdisciplinaridade que que eles estão vivenciando. na mesma sala de aula eu não tenho alunos só de uma disciplina, tem alunos de diferentes disciplinas, de diferentes cursos. Não fico preocupada com o curso ao qual o aluno está filiado aqui dentro, eu me preocupo com conhecimento desses alunos.</p> <p>➤ [...] Então a interdisciplinaridade, ela acontece eu percebo que durante o processo de avaliação, porque, como eu te disse eu pratico a avaliação de forma continuada, sempre prezando pela autonomia, pela criatividade dos alunos, sempre dando bastante liberdade de ação para esses alunos.</p>
SUJEITO 4.	<p>➤ [...] Basicamente eu costumo dar aulas para dois públicos diferentes: alunos do bacharelado interdisciplinar e alunos dos cursos específicos da área de políticas públicas, mas tem na sala alunos de economia, de relações internacionais, mas são cursos relacionados a políticas públicas. Nos cursos do bacharelado interdisciplinar, eu procuro por estimular a interdisciplinaridade, por exemplo, quando eu peço trabalhos ou ensaios, peço para eles relacionarem alguma coisa de interesse deles, tecnológico ou científico, com aquele conteúdo que é mais no caso dessas disciplinas, sociologia da ciência e política da ciência e tecnologia. Então eu valorizo, inclusive as experiências deles né, essa experiência pode ser de trabalho, experiência de algum projeto que participou, de relacionar isso com o trabalho, de utilizar objetos de outras disciplinas, mas é uma disciplina que favorece isso essa área de estudos sociais da Ciência e Tecnologia.</p> <p>➤ [...] Na disciplina de políticas públicas, eu costumo ser mais focado na disciplina, não é na área mais disciplinar, mas como a gente recebe alunos de outros cursos né, eu avalio também, trabalhos com enfoque mais em economia, com enfoque mais em relações internacionais, eu não limito a... tem que ser políticas públicas. Procuro sempre dar uma abertura e isso pensando na nossa característica né, dá instituição.</p>

SUJEITO 5.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] Eu acho que a que mais se aproxima disso, tem a ver com a disciplina de física de Meio Ambiente, mas só tê-la, também já é interdisciplinar. Então, por eu dar uma disciplina que me dá essa abertura, todos os aspectos possíveis são colocados, então desde a questão social, porque acho que falar da questão ambiental do ponto de vista da física, é fundamental também falar do ponto de vista socioeconômico e político que está posto. Eu te digo que ele (aspecto) não aparece naquela prova individual, que eu te falei com tanto tanta ênfase, mas ele aparece no seminário quando eu peço para que eles discutam, ou que eles façam uma discussão com a sala, a respeito dos projetos dos cientistas cépticos e ortodoxos, porque aí eles percebem que tem um jogo político por trás, então também você inclui o sujeito, a interdisciplinaridade do outro ponto de vista. As outras disciplinas que eu dei nos últimos anos, tem a ver com didática, com formação, formação de professores, então também é muito difícil falar que é as mil maravilhas a interdisciplinaridade por conta das disciplinas que eu dou, ela mais fácil, eu tô dando as disciplinas mais duras, vamos dizer assim.
SUJEITO 6.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] Bom, como digo a avaliação tem que ser entendida como processo amplo, dinâmico né, orgânico flexível e tá acontecendo o tempo todo. Ser interdisciplinar uma coisa muito complexa, porque na realidade ninguém nasce interdisciplinar e ninguém é interdisciplinar o tempo todo, nós como professores como Ivani Fazenda, nós temos uma postura interdisciplinar vamos dizer assim, nós nos pré dispusemos a trabalhar dessa forma. Nós temos uma formação de especialistas a maioria dos professores da UFABC, nós não somos professor de uma disciplina, nós somos professores da UFABC. Então nós ministramos disciplinas das mais variadas, você obrigatoriamente você precisa estar o tempo todo, aí vamos dizer assim, em evolução... o tempo todo melhorando e se cobrando para poder avançar. ➤ [...] Ser interdisciplinar para nós professores da UFABC é um obstáculo eu diria, é um dificultador porque? Porque nós somos especialista. Agora, nós já temos professores da UFABC que foram formados pela UFABC, para esses professores é diferente, eles já vem com essa formação então ele já tem uma outra visão a esse respeito. ➤ [...] Agora, o que a interdisciplinaridade facilita em termos de avaliação... ela melhora porque ela te dá um panorama geral de tudo que você tá fazendo. Você consegue ter uma visão mais ampla e você consegue associar onde aquele tema está provocando instabilidade nos alunos de mudança, vamos dizer assim, na postura, no comportamento, nas atitudes desses alunos. ➤ [...] Então você trabalhar com atividades interdisciplinares, nas diferentes disciplinas e depois construir um instrumento de avaliação que é algo mais complexo. Como avaliar? né, você conseguir fazer isso é um movimento muito denso e um movimento muito lento. Nós por ser uma universidade de 12 anos, nós ainda temos muito que aprender porque como disse e reitero, nós somos especialistas, nós não somos interdisciplinar. Nós não somos especialistas em aspectos interdisciplinares e muito menos em avaliação interdisciplinar, mas nós estamos tentando aprender andando né para conseguir estruturar para conseguir buscar aproximar principalmente o

	professor dessa prática e eu acredito que a UFABC oportuniza muito isso.
--	--

A interdisciplinaridade, segundo Brito (2015), surge com a possibilidade de resolução para a superação da dicotomização por áreas dos saberes fragmentados na representatividade de um ensino regido por disciplinas. Não se pode dessa forma pensar em fazer emergir uma nova forma de avaliação, pelo fato de que o modelo de ensino atrelado a esse paradigma dominante, propõe um modelo avaliativo autoritário. Não há diálogo. Assim, o que Brito (2015) nos convida a refletir, conduz a um pensamento que defende que a interdisciplinaridade vai contribuir para a desfragmentação do poder proporcionado e permitindo uma troca mútua e de integração entre as áreas, para permitir que se atravessem as arestas e promova um enriquecimento maior do conhecimento no campo de cada área envolvida.

Analisando os discursos dos sujeitos que integram a pesquisa para a questão da interdisciplinaridade e a avaliação da aprendizagem dispostos na Tabela 6, todos estão de acordo no que diz respeito ao quesito interdisciplinaridade. A instituição UFABC e seus docentes ainda trabalham para a construção de uma forma de operacionalizar tudo o que isso envolve. No entanto, o Sujeito 3 é quem especifica mais isso em relação à interdisciplinaridade: “é algo que nós docentes da universidade estamos aprendendo a praticar” e o Sujeito 6 corrobora isso que foi dito: “Ser interdisciplinar é uma coisa muito complexa, por que na realidade ninguém nasce interdisciplinar [...]” se apropriando de uma fala de Ivani Fazenda. Aliás, os dois sujeitos pensam que a maior dificuldade é o fato de que a maioria dos professores a UFABC é especialista e com formação em instituições tradicionais. É certo que nos cursos de especialização é mais incomum as tratativas de temas e técnicas interdisciplinares e também que é realmente um desafio para os docentes formados em outros sistemas de ensino tradicional, “é um dificultador” diz o Sujeito 6, complementando que para os professores que foram formados pela UFABC que tem professores lá nessas condições, é muito mais fácil entender e praticar essa premissa de um ensino interdisciplinar.

O sujeito 5 pouco contribui pois atua muito pouco nos bacharelados interdisciplinares, apenas uma disciplina e mesmo assim tem uma boa noção do que é ensinar e avaliar numa perspectiva interdisciplinar que, segundo ele, a interdisciplinaridade aparece (no seminário quando eu peço para que eles discutam, ou façam uma discussão com a sala”, o entrevistado confabula conosco que fomenta a discussão de assuntos de ordem política que envolvem os

cientistas e ai todos entendem haver ali um “jogo político” trazendo eles para a interdisciplinaridade. O Sujeito 1, apesar de ser especialista trabalha bem com a interdisciplinaridade e apresenta esse princípio sobre duas perspectivas: na primeira, o fato de que desde a elaboração dos planos de aula já se vê a presença interdisciplinar, pois ele de formação em matemática, precisa pensar assuntos por exemplo da engenharia. A outra percepção é quanto à linguagem do aluno interdisciplinar, é a formação dele que está sendo interdisciplinar então: “Essa maneira do aluno olhar o problema e isso já está direcionado para aquilo que ele veio fazer na universidade”. O sujeito 1 ainda vai corroborar de certa forma com seus colegas sobre as dificuldades da opção pelo ensino interdisciplinar: “... essa interdisciplinaridade é algo que muda muito o estilo do curso, muda bastante as discussões e isso orienta o docente a se preparar para as aulas” e ainda salienta que “ se você ficar somente dentro da sua disciplina, não leva em consideração não traz para discussão outros elementos, outros conceitos de outras áreas.”

O Sujeito 2 igual ao colega o Sujeito 1, vai ter a experiência de ensino interdisciplinar na disciplina de “projeto dirigido” que tem atuação no bacharelado em Ciências e Tecnologia. Nessa disciplina o sujeito estimula e pratica a interdisciplinaridade propondo que os projetos sejam construídos em grupos e como são alunos de diferentes áreas o princípio acontece naturalmente. Agora o Sujeito 2 faz uma crítica sobre a problemática de que os docentes não se reúnem muito para que a interdisciplinaridade ocorra no âmbito dos docentes também e isso dificulta um pouco. Quanto a avaliação o sujeito procura pensar a avaliação sobre esses grupos interdisciplinares conforme esclarece: “ no processo de avaliação a gente tá o tempo todo pensando na interdisciplinaridade, por que depende da disciplina.”

Sobre isso, Leite e Benício (2015) ilustram os discursos dos sujeitos, acrescentando o fato de que a interdisciplinaridade encontra sim dificuldade em se “fazer presente nos debates da academia, sobre diferentes perspectivas de análise, acerca da realidade vivenciada.” E mais ainda, numa visão crítica sobre o tema em questão, é uma dificuldade mesmo o que os professores enfrentam na UFABC, nessa adequação de uma formação disciplinada e o ensino interdisciplinar, é muito difícil segundo as autoras que um professor de área específica como alguns dos sujeitos entrevistados, Sujeitos 2, 5 e 6 corra o risco de deixar sua área de formação para desbravar horizontes incertos, ainda que haja esforços para cumprir o que é proposto nos princípios da instituição.

Assim, gostaria de concluir as análises dos discursos, dos sujeitos sob o olhar da interdisciplinaridade que, segundo o PDI (2013) e o PPI (2017), figura como um de seus fundamentos mais envolventes da UFABC, a proposta que deu certo desde sua idealização,

criação, implantação e implementação e, nesse sentido, observar uma reflexão proposta nas considerações finais por Leite e Benício (2015, p. 52):

Aos seus professores é feito mais que um chamado para a interdisciplinaridade; é-lhes apresentado um cronograma com janelas de atuação interdisciplinar latente. A liberdade acadêmica é garantida a partir do fato que eles mesmos devem contemplar em sua contínua formação a abertura para aprendizagens que deixem pontes sobre seus conhecimentos adquiridos, ampliando a capacidade de estabelecer relações com outros campos do conhecimento ao tratar dos temas de suas disciplinas.

Agora nessa etapa do texto, há que se proferir alguns entendimentos que conforme foi dito no início da análise e então olhando por Orlandi (2009), sobre as questões político ideológicas e epistemológicas no modelo de educação que a UFABC se propõe a adotar, que é hoje uma realidade num contexto sócio econômico, regado por indústrias no campo da tecnologia. Os sujeitos com base nos discursos apresentam-se um pouco desconfortáveis ao lidar com os eixos estruturantes da instituição em estudo e relacioná-los ao nosso objeto de pesquisa. Um dos fatores que talvez tenha contribuído para isso, pode se ancorar-se no fato de estar sendo entrevistado na UFABC, que convém dizer, se fosse a entrevista num outro local, adverso de onde ministram suas aulas, os discursos poderiam ser diferentes. Então, isso pode nos chamar a atenção para um possível discurso amparado em uma ótica institucional, isso é muito do que nos diz Orlandi (2009) quando refere-se a questão sociológica de ligação entre o sujeito e o meio. Vale a pena também a percepção de que como vivemos em um mundo de relações que se mantêm em hierarquias, isso pode ser a manifestação de “relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares” ou seja, a autora complementa fechando a problemática em questão: “O lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz.” Então pensamos ser esse conjunto de concepções probatórias que determinam através de um pensamento político ideológico as manifestações do poder, que influencia o discurso desses sujeitos.

Assim nem todos os sujeitos se reportaram aquilo que gostariam de dizer, outros foram verdadeiros principalmente os sujeitos de áreas específicas, então, não podemos ver, por exemplo, o professor que é engenheiro e que não tem conhecimento pedagógico, não tem conhecimento didático, mas ele está ali para ensinar. Perguntar sobre a avaliação por mais que se esforce vai transparecer que seus métodos, suas dinâmicas para avaliar se reportam a seus professores que foram seus avaliadores. Parece-nos muito adequado isso. É uma realidade observada na UFABC, pela sua realidade histórica de compromisso político ideológico, no

campo de uma sociedade carente de políticas públicas com o favorecimento de algumas classes sociais. O terreno de sua fundação é historicamente de lutas por melhores possibilidades no campo científico e tecnológico.

Por fim, as análises revelam que na UFABC apesar das dificuldades apresentadas pelos sujeitos, é sim possível seguir investindo nesse campo da relação entre diferentes áreas do saber, para construir o conhecimento e, portanto, um novo saber. É uma universidade nova, pois conforme dito pelo sujeito 6 em algum ponto de sua entrevista corroborado por seus colegas, sobre a questão da interdisciplinaridade, ao admitir que estão caminhando e aprendendo como construir esse ensino interdisciplinar e a avaliação em coerência com esse e os outros princípios a excelência e a inclusão no ensino superior.

A avaliação da aprendizagem, objeto de pesquisa de nosso trabalho se consolida por discursos dos sujeitos como uma prática indefinidamente tradicional, visto que não vislumbramos na análise dos documentos uma diretriz sobre a forma de avaliar, somente quanto aos resultados que são conceituais, são por conceitos e não por notas. Isso revela uma preocupação clara e lógica com a questão da inclusão social, no que diz respeito a classificar e dizemos isso amparado nos discursos dos sujeitos que demonstravam a todo instante uma preocupação em transparecer que não é classificatória a avaliação feita assim por conceitos, mas, também existem sujeitos que dizem não abrir mão da prova P1 e P2 (Sujeito 5) e o fato de que mesmo valendo-se de outros tipos de avaliação, o conceito tem que ser dado e a prova é o meio institucional para definir esses conceitos (Sujeito 1).

Alguns sujeitos adotam avaliações contínuas mas num sentido formativo, não no que diz respeito a Zeferino e Passeri (2007); Batisti, Preto, Heinzle (2017) entre outros que defendem avaliar diagnosticando, avaliar acompanhando a formação e o caminho em direção aos objetivos e avaliar classificando somativamente ao final desse trajeto de ensino-aprendizagem, mas avaliar formativamente no sentido de uma avaliação mediadora e de participação de todos no processo, de acordo com Carlos Cipriano Luckesi; Jussara Hoffmann, entre outros que defendem que o professor, enquanto avaliador, não é um carrasco e ceifador de sua vida intelectual, mas um parceiro e mediador entre o conhecimento e o aluno.

Quanto à inclusão, a instituição adota medidas como cumprimento a lei de cotas e sempre inovando, como o caso da informação (Sujeito 6) de que hoje a UFABC tem cotas para refugiados que estão aquém da legislação em vigor. E aí podemos certamente concluir fazendo um “mix” com a interdisciplinaridade. A universidade, ao abolir os departamentos e instaurar o ensino interdisciplinar, busca segundo seus documentos institucionais PDI (2013)

e PPI (2017) dar ao seu estudante uma formação ampla pensando que todos possam sair da universidade com educação em nível superior e portanto prontos para inserção no mercado de trabalho com formação técnico-científica. É um novo ser, formado por uma nova universidade, com um novo modelo de educação e pronto para atuar interdisciplinarmente no meio tecnológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atendendo às nossas inquietações, um estudo focado na avaliação da aprendizagem, recuperamos o objeto de pesquisa com a problematização que fizemos deste objeto: a avaliação da aprendizagem na educação superior, na concepção dos professores da Universidade Federal do ABC. Pelo fato de ser uma instituição de ensino superior pública forjada em um modelo inovador de ensino superior, diferente do modelo tradicional de universidade, adotando uma matriz institucional que aboliu os departamentos e promoveu a inclusão social e a interdisciplinaridade. A UFABC, desde a sua idealização, propõe um modelo pedagógico, estruturado em três princípios, tido como eixos fundamentais: inclusão social; um modelo pedagógico que se sustenta na interdisciplinaridade e na excelência acadêmica, como ideal acadêmico e científico. Há aqui um compromisso epistemológico, diferente daquele que continua a ser regulador dos modelos institucionais das universidades federais tradicionais, já que, no ensino interdisciplinar vai abolir os departamentos e, com isso, as hierarquias, supostamente, tendem a desaparecer. Nesse sentido, concordamos que a universidade apresenta inovações considerando os modelos de universidades públicas federais existentes no país.

Recuperamos a questão nuclear de pesquisa no decorrer deste trabalho: como os professores da UFABC põem em prática a avaliação da aprendizagem, tendo em consideração os princípios inovadores da matriz institucional? A pesquisa responde parcialmente as inquietações, partindo da conjectura e do pressuposto de que um modelo inovador de ensino na educação superior iria apresentar também um novo modelo de avaliar. Parece-nos que as inovações não atingem por completo a avaliação da aprendizagem, atendendo aos anseios desse novo modelo de educação superior. Parcial também por que se observou nos discursos dos sujeitos entrevistados percepções em que alguns acolhem as propostas de Jussara Hoffmann no que diz respeito a uma avaliação mediadora, sem contudo, abandonar por completo o modelo classificatório, modelo de avaliação tradicional, punitivo, pois mesmo conceituando se classifica. Então, só mudou “X” por “Y”, “notas” por “conceitos”. Aliás, sobre isso, os sujeitos apresentam os conceitos de “A-F”, e o conceito “O”, que é uma reprovação consumada por faltas, resultando, inclusive, o ônus de perda de bolsas que por ventura o estudante tenha conseguido, impossibilitando sua permanência no curso em que está matriculado. Isso é, de certa forma, um contraponto ao princípio da inclusão, com amparo descrito no PDI (2013, p. 88), um dos documentos orientadores de gestão da instituição.

As considerações conclusivas da pesquisa demonstram que a UFABC cumpre com o seu propósito, em termos de seus principais eixos estruturantes: a categoria inclusão social tem uma atenção com a política de cotas; a outra categoria, interdisciplinaridade, fundamenta o novo modelo de universidade. Agora, na questão da categoria avaliação da aprendizagem no ensino superior, não se encontrou um novo modelo de avaliação, pelo menos não em sua integralidade. Nas falas dos sujeitos entrevistados percebeu-se uma corrente político-ideológica. Conforme verificado, é flagrante o pensamento não da psicanálise, mas sim do ponto de vista de participação em políticas públicas, com o propósito de contemplar um percentual de minorias que poderia resistir menos, às pressões trazidas por classes sociais elitizadas por exemplo. Isso é o pensar nos grupos sociais desfavorecidos, aqueles que, historicamente, não tiveram oportunidade de acesso ao ensino superior e que não teriam se os critérios elitizados se mantivessem na UFABC. Então, de acordo com os sujeitos da pesquisa que vivem essa dinâmica proposta por Orlandi (2009) e traz bem em sua obra “análise de discurso” a respeito de interpretar uma realidade político-ideológico. Parece existir da parte dos professores o que inferimos dos seus discursos: um compromisso político com a instituição e os seus princípios e um compromisso com a inclusão dos alunos da escola pública, o que, do nosso ponto de vista, recorrendo a uma afirmação de Boaventura Santos (2007), “não há justiça social sem justiça cognitiva.” A UFABC parece ter essa função: contribuir para a justiça social e a justiça cognitiva.

Não se observa uma convergência com autores que defendem uma avaliação da aprendizagem que percorre o processo ensino-aprendizagem, um caminho em direção ao objetivo. Apenas dois sujeitos entrevistados disseram seguir esse ritual em consonância com todos os autores elencados no corpo do trabalho. Não obstante, é forte a presença de Luckesi e Hoffmann na concepção dos professores quando o tema é a avaliação da aprendizagem.

Estamos convencidos, até este ponto da pesquisa, que a avaliação da aprendizagem é de suma importância, até para uma mudança considerável nos conceitos, instrumentos e forma de avaliar em qualquer nível de ensino, desde os ciclos básicos até a conclusão em nível superior. Consideramos ser necessário, não só o entendimento sobre o que é uma avaliação, mas também que ocorram alterações de ordem política, com cada vez mais modelos de ensino que incorporem a avaliação, não de forma classificatória, o que estaria em contradição com o princípio de inclusão social, e sim, em conexão com e como parte de um todo no processo de ensino-aprendizagem. A dimensão empírica desta pesquisa revelou, do nosso ponto de vista, que os limites deste trabalho geram, simultaneamente, novos horizontes de pesquisa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. Artigo. *Rev. Sociol. Polit.*, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp 99-116 Rio Grande do Sul, 2001.

BARBOSA, Flávia Renata Pinto. *Avaliação da Aprendizagem na Formação de Professores: teoria e prática em questão*. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, f. 124+ apêndices. 2011.

_____. Avaliação da Aprendizagem na Formação de Professores: estão os Futuros Professores Preparados para Avaliar?. IX ANPED SUL – *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Porto Alegre, 2012.

BATISTI, Taise dos Santos; PRETO, Valdete Moser; HEINZLE, Maria Regina Selpa. Processos Avaliativos na Educação Superior: os planos de ensino em análise. Universidade Regional de Blumenau. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n3, p. 1774-1781. Santa Catarina, 2017.

BRASIL. Balanço de Governo (2003-2010). Governo Federal. Educação. Brasília, 2010. Disponível em: https://i3gov.planejamento.gov.br/dadosgov/textos/livro3/3.2_Educacao.pdf. Acesso em: 15 de fevereiro de 2019.

_____. *Constituição Federal de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Lei Federal nº 11.145, de 26 de julho de 2005. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do ABC – UFABC, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11145.htm. Acessado em: 21 de maio, 2018.

_____. Lei Federal nº 13.110, de 25 de março de 2015. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do ABC – UFABC, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13110.htm. Acessado em: 21 de maio, 2018.

_____. Ministério da Educação. *Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012*. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, 2012.

_____. *PDI Plano de Desenvolvimento institucional*. UFABC. Santo André, 2013.

BRITO, Larisse Miranda de. *Novas rotas para o Ensino Superior no Brasil: os bacharelados interdisciplinares da UFRB*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, p.162. Bahia, 2015.

BITENCOURT, Betina Magalhães; SEVERO, Marília Bortoluzzi; GALLON, Shalimar. A Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: Desafios e Potencialidades na Educação a Distância. *Revista Eletrônica de Educação*, v.7, n.2, p.211-226. São Carlos, 2013.

CAMILO, Suseli Cristiane Alves. A reforma nas universidades brasileiras e a representação cultural do tempo histórico: uma análise do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – 2008-2012. *XIV Encontro Regional de História*. Campos Mourão, 2014.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a Educação Superior no governo Lula: expansão e financiamento. *Revista Instituto de Estudos Brasileiros*, n.38, p. 209-244. São Paulo, 2014.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, v.19, n.39, Abave. Minas Gerais, 2008.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. Avaliação da Aprendizagem: relações possíveis. *IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Caxias do Sul, 2012.

CORREIA, Luis Grosso Correia; LEÃO, Ruth Capela e POÇAS, Sara. *O Tempo dos Professores*. CIIE, Porto. p.1139. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. Ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CRUZ, Kamila Cristina Miranda. Funções da Avaliação Escolar. Só pedagogia. Disponível em http://www.pedagogia.com.br/artigos/funcoes_avaliacao/ Consultado em 18 de fevereiro de 2019.

_____. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In. LOPES, M.E; FARIA FILHO, L.M; VEIGA, G. C. (orgs) *500 anos de Educação no Brasil*. 5ª edição. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

FARIA, Adriano Antônio; SIMON, Paulo Henrique. Avaliação Mediadora: perspectivas para aprendizagem. *Revista Iniciação e Formação Docente*, v.4, ed 1. UFTM. Minas Gerais, 2017.

FELIX, Neudiane; MARTINS, Evaneide Dourado. Avaliação do ensino-aprendizagem na Percepção de Discentes e Docentes no Curso de Letras da Universidade Vale do Acaraú (UVA). *Revista de Política e Gestão Educacional*, v. 20, n. 21, p. 502-521. Ceará, 2017.

GALOCHA, Carlos; POLETO Simone Sicora; TAVARES, Maunel. Avaliação no ensino superior: paradoxos e desafios. *Revista @mbienteeducação*, Universidade Cidade de São Paulo, v. 10, n.1, p.25-35. São Paulo, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. *Revista Olhares*, v.2, n.1, p. 08-26. Guarulhos, 2014.

GERHARDDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. P. 120

GUIMARÃES, Claudivan Santos. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). *Revista Fundamentos*, v. 2, n.1, PIAUÍ. 2015.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação Mediadora: uma avaliação dialógica na construção do conhecimento. Disponível em: [http://www.dn.senai.br/competencia/src/contextualizacao/celia-avaliacao mediadora Jussara Hoffmam.pdf](http://www.dn.senai.br/competencia/src/contextualizacao/celia-avaliacao%20mediadora%20Jussara%20Hoffmam.pdf). 1998. Acesso em 13 de outubro de 2017.

HILL, Peter e BARBER, Michel. *Preparar-se para um renascimento na avaliação*, Pearson, p. 88. Londres, 2014.

KLENK, Henrique. Política Educacional Católica no Brasil, de 1952-1986, à luz dos Documentos da Igreja e de Fontes Historiográficas. *XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE*. Curitiba, 2013.

LEITE, Fabiana da Silva; BENICIO, Juliana. Interdisciplinaridade no Ensino Superior: proposta de um novo método. *AMPLIANDO Revista Científica da Facerb*, v.2, n.1, Rio de Janeiro, 2015.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mario Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, A Avaliação da Educação Superior e algumas Considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LONGO, Giseli Aparecida; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Contexto Histórico da Avaliação Educacional no Ensino Superior. Mato Grosso do Sul. *Anais do Sciencult* v. 1, n.3. 2010.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Ensino, Avaliação e Desenvolvimento Social. 2017. Disponível em <http://luckesi.blogspot.com.br/2017/06/124-ensino-avaliacao-e-democratizacao.html>. Acessado em 13 de outubro de 2017.

_____, Carlos Cipriano. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *EccoS Revista Científica*, vol. 4, núm. 2, Universidade Nove de Julho, pp. 79-88. São Paulo, 2002.

_____, Carlos Cipriano. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. Cortez. São Paulo, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação Social*: vol. 27, n.94, p. 47-69. Campinas, 2006.

_____, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Revista Educação Social*, vol. 30, n. 106, p. 303-318. Campinas, 2009.

Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959 Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores)

MARQUESIN, Denise Filomena Bagne e BENEVIDES, Cláudio Roberto. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: reflexões sobre a “cola”. Artigo publicado na *Revista de Educação do Sistema Anhanguera de Revistas Eletrônicas – SARE*, v.14, n.18, p. 9-18, Jundiá, 2014.

MENESES, Edvan Ferreira de; ANDRADE, Rafael Ademir Oliveira de. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: comparações entre metodologia ativa PBL e o modelo tradicional. *Revista Zona de Impacto*, v. 1, p.87-104. Porto Velho RO, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso. Princípios e Fundamentos*. 8. Ed. Campinas: Pontes, p. 100, Campinas, 2009.

POLETTI, Ronaldo. *Constituição de 1934. Coleção Constituições Brasileiras*. Senado Federal. Edições Técnicas, v.3, p. 162. Brasília, 2012.

PONTUAL, Helena Daltro. 25 anos da Constituição Cidadã. Senado Federal. Disponível em <http://www.senado.gov.br/noticias/especiais/constituicao25anos/historia-das-constituicoes>. Acessado em 03 de março de 2018.

RESENDE, Carolina Costa; GONÇALVES, Anna Karina Cunha; SANTOS, Edijane, Pereira dos; VAZ, Gabriela de Souza; FALEIRO, Luiza Roberta Maciel. Aprender a Incluir: o papel da extensão universitária na perspectiva de alunos extensionistas do Programa Rede Incluir. Conecte-se! *Revista Interdisciplinar de Extensão*: v.2, n. 3. Minas Gerais, 2018.

ROMÃO, José Eustáquio; LOSS, Adriana Salete. A Universidade Popular no Brasil. *Revista Foro de Educación*, v. 12, n. 16. 2014, pp. 141-168.

SANTIAGO, Maria Dietrich; RAMOS, Magda Camargo Lange Ramos; MAY, Paulo Roberto; DIETRICH, Tainá. Interdisciplinaridade nas Instituições de Ensino Superior-IES. *XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA-CIGU*. Florianópolis, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico. (entrevista com Boaventura de Souza Santos). *Revista Lusófona de Educação*, Diálogos, n.10, pp.131-137, 2007.

SANTOS, Silvana Cristina dos; GUERRA, Cicero José Oliveira. Avaliação de Aprendizagem no Ensino Superior: Um Estudo com Enfoque na Avaliação Formativa. *Anais do II Seminário Científico da FACIG* (Faculdade de Ciências de Guarulhos). Guarulhos, 2016.

SANTOS, Sandra Rosa Gomes dos. *No crepúsculo da mudança. Um estudo sobre a formação continuada dos professores da UFABC na confluência de uma prática pedagógica inclusiva e intercultural*. Dissertação de mestrado. Uninove, 2017.

SILVA, Flávia Damacena Sousa. *Avaliação da Aprendizagem no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFG – Unidade Iporá: uma Leitura das Concepções de Docentes e Discentes*. 129 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiania, 2011.

SILVA, Givanildo; GOMES, Eva Pauliana da Silva; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo. Gestão Escolar e a Avaliação da Aprendizagem: uma análise sobre a prática educativa em uma escola de Ensino Fundamental. *Revista Debates em Educação*- Vol. 9, nº 17, Maceió, 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. P. 31 -42

WALDOW, Carmem. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec: reflexões iniciais. *X ANPED SUL*, Florianópolis, 2014.

TAVARES, Manuel. A interdiversidade e interculturalidade: uma proposta de descolonização do saber e de superação da interdisciplinaridade. *Revista Brasileira da Academia de Letras*, Ano V, n. 89, p.28-35. Rio de Janeiro, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas Constituições Brasileiras: texto e contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 88, n. 219, p.291-309. Brasília, 2007.

ZEFERINO, Angélica Maria Bicudo e PASSERI, Silvia Maria Riceto Ronchim. Avaliação da Aprendizagem do Estudante. *Cadernos ABEM*, v.3, p. 39-43. Brasília, 2007.

ZOCCOLI, Marilise Monteiro de Souza. *Educação Superior Brasileira: Política e Legislação*. 22. Ed. Curitiba: Ibipex, 2009. p. 227.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Quadro da construção lógica e estrutural

Objetivos: Geral e Específicos	Fontes e Instrumentos	Categorias	Questões
<p>✓ Analisar a concepção dos professores da UFABC sobre o processo de avaliação da aprendizagem dos seus estudantes em relação aos princípios estruturantes da instituição.</p> <p>✓ Compreender como concebem e é realizada a avaliação da aprendizagem no ensino superior na UFABC.</p> <p>✓ Verificar se na questão da inclusão social, o modelo de avaliação utilizado na UFABC, segue no sentido de incluir ou classificar.</p>	<p>✓ Estudo da Literatura.</p> <p>✓ Estudo de Documentos.</p> <p>✓ Entrevista.</p>	<p>✓ Avaliação da Aprendizagem</p> <p>✓ Avaliação Diagnóstica, Formativa, Somativa ou Acreditativa.</p> <p>✓ Inclusão Social.</p>	<p>1. Quais são as diretrizes institucionais sobre a avaliação da aprendizagem, relacionadas com os princípios estruturantes da UFABC?</p> <p>2. Quais as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes, considerando que um dos princípios fundamentais da UFABC é a inclusão social?</p> <p>3. Qual a sua perspectiva sobre a avaliação diagnóstica, formativa, somativa e acreditativa?</p>
<p>✓ Verificar se a Interdisciplinaridade outro eixo estruturante da UFABC relaciona-se com o ato avaliativo.</p>	<p>✓ Entrevista</p> <p>✓ Documentos</p>	<p>✓ Interdisciplinaridade</p>	<p>4. Considerando a interdisciplinaridade como outro eixo estruturante da UFABC, quais as relações que os professores estabelecem entre a interdisciplinaridade e o processo de avaliação?</p>

<p>✓ Verificar se os professores da UFABC, considerando os documentos estruturantes, adotam uma avaliação de aprendizagem com um modelo tradicional ou progressista.</p>	<p>✓ Entrevista ✓ Estudo de Documentos</p>	<p>✓ Avaliação no Modelo Tradicional ou Progressista</p>	<p>5. Considerando que a UFABC estabeleceu uma ruptura com o modelo pedagógico tradicional, o professor considera que ela (UFABC) se enquadra em um modelo tradicional ou progressista de avaliação?</p>
<p>✓ Verificar se há dificuldades e obstáculos encontrados pela UFABC ou seus professores, para que a avaliação da aprendizagem esteja em concordância com a inclusão social e o princípio da Interdisciplinaridade</p>	<p>✓ Entrevista ✓ Estudo de Documentos</p>	<p>✓ Inclusão ✓ Interdisciplinaridade.</p>	<p>6. Quais os obstáculos e dificuldades que se colocam à afirmação de uma avaliação da aprendizagem em incoerência com os princípios da interdisciplinaridade e da Inclusão Social?</p> <p>7. Os professores da UFABC são, maioritariamente formados em instituições tradicionais de educação superior (Universidades Federais). Alguns tendo em consideração os processos de internacionalização da educação superior e especificamente da UFABC, fizeram estágio pós-doutorais no estrangeiro. Pensando nisso, os professores consideram que o corpo docente da UFABC tem formação pedagógica e didática para lidar com a interdisciplinaridade e avaliação da aprendizagem em consonância com os princípios inovadores da matriz institucional?</p> <p>8. Qual seria a porcentagem de sucesso e insucesso dos alunos segundo seus professores, de acordo com sua área de ensino?</p>

APÊNDICE B

Termo de consentimento livre e esclarecido

A assinatura consignada abaixo confirma e reconhece o consentimento de

quanto aos objetivos estritamente acadêmicos da entrevista concedida ao pesquisador e quanto aos compromissos do pesquisador de manter o sigilo e anonimato da fonte e não publicação de quaisquer dados coletados sem a autorização expressa do entrevistado.

A presente entrevista se inscreve nos marcos da pesquisa de mestrado “Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior: um estudo sobre as concepções dos professores na Universidade Federal do ABC”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNINOVE).

Ademais, declara o entrevistado que foi amplamente esclarecido sobre os objetivos da pesquisa e teve total liberdade para se manifestar conforme suas convicções. Declara-se ciente ainda que o entrevistado poderá, desistir da entrevista a qualquer momento.

Cidade de _____, aos ____ dias do mês de _____ de 2018.

Assinatura

APÊNDICE C

Questionário para caracterização dos sujeitos da pesquisa

Informações Pessoais:
Nome:
Idade:
Sexo: () masculino () feminino
1. Formação
1.1. Graduação:
Instituição:
Ano de conclusão:
1.2. Mestrado:
Instituição:
Ano de conclusão:
1.3. Doutorado:
Instituição:
Ano de conclusão:
1.4. Pós-doutorado:
Instituição:
Concluído ou em andamento:
Ano de conclusão:
2. Experiência Profissional
2.1. Área Acadêmica de Atuação:
2.2. Tempo de atuação no ensino superior:
2.3. Tempo de atuação como Professor (a) na UFABC:
2.4. Informações complementares sobre experiência Profissional na UFABC (cursos ou atividades de formação / formação continuada que, eventualmente, coordena ou participa na UFABC:

APENDICE D

Roteiro para entrevista semiestruturada – professores

1. Quais são as diretrizes institucionais sobre a avaliação da aprendizagem, relacionadas com os princípios estruturantes da UFABC?
2. Quais as suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes, considerando que um dos princípios estruturantes fundamentais da UFABC é a inclusão social?
3. Qual a sua perspectiva sobre a avaliação diagnóstica, formativa, somativa e acreditativa?
4. Considerando a interdisciplinaridade como outro eixo estruturante da UFABC, quais as relações que estabelece entre a interdisciplinaridade e o processo de avaliação?
5. Considerando que a UFABC estabeleceu uma ruptura com o modelo pedagógico tradicional, considera que ela (UFABC) se enquadra em um modelo tradicional ou progressista de avaliação?
6. Os professores da UFABC são, majoritariamente, formados em instituições tradicionais de educação superior (universidades federais). Alguns, tendo em consideração os processos de internacionalização da educação superior e, especificamente, da UFABC, fizeram estágios pós-doutorais no estrangeiro. Considera que o corpo docente da UFABC tem formação pedagógica e didática para lidar com a interdisciplinaridade e avaliação da aprendizagem em consonância com os princípios inovadores da matriz institucional?
7. Quais os obstáculos e dificuldades que se colocam à afirmação de uma avaliação de aprendizagem em incoerência com o princípio da interdisciplinaridade e da inclusão social?
8. Qual a porcentagem de sucesso e insucesso dos alunos em sua área de ensino?

APENDICE E

Transcrição das entrevistas com os sujeitos da pesquisa
Professores da universidade federal do abc

Sujeito 01 (S1)

Entrevista realizada em 08 de agosto de 2018

Local foi na UFABC Campus Santo André

Entrevistador 01 (E1)

Tempo de Entrevista: 1h e 00m

E1: O tema o professor já tem ciência, pois eu mandei aquele roteiro com as perguntas. Primeiro queria agradecer o professor por estar nos recebendo e contribuindo com a gente na pesquisa, depois que ficasse consignado é que não será publicado nada né qualquer dado a não ser que seja autorizado né sem haja autorização expressa do professor. Outra coisa, é que por ser uma entrevista semi- estruturada, o professor fique a vontade para responder de acordo com suas convicções, né a gente não precisa ficar “engessado” tá, o objetivo da pesquisa no nosso caso é analisar o modo como é operacionalizado avaliação da aprendizagem né dos alunos na Universidade Federal do ABC na concepção dos professores, isso considerando que a Universidade Federal do ABC utiliza um novo modelo de educação superior e aí nós estamos levando em consideração, já que a universidade se apoia em seus três pilares: excelência acadêmica, interdisciplinaridade e inclusão social, nós estamos nos atendo mais na questão da interdisciplinaridade e da inclusão social. Também gostaria de destacar que nós submetemos nossa pesquisa ao comitê de ética e também se encontra registrada na Plataforma Brasil. Bom....

S1: Você tem as perguntas né?

E1: A primeira pergunta, professor, é quais são as diretrizes institucionais sobre a avaliação da aprendizagem, relacionadas com os princípios estruturantes da UFABC?

S1: Ta certo, bom... agradeço né pela oportunidade, espero também poder contribuir Carlos com teu trabalho, com tua pesquisa né e enriquecer o trabalho com as observações que eu tenho, vinda aqui da minha experiência na UFABC. A UFABC é uma universidade relativamente nova e considero que ainda em construção né, não na construção de seu projeto mas talvez até na implementação, mais, digamos apropriada né, mais ampla. Por ser uma universidade nova, com um projeto novo, era um desafio inclusive para quem vinha, se

propunha a trabalhar na UFABC, então você leva um tempo a entender né esse projeto e acredito que ainda estamos buscando toda essa compreensão. Uma das diretrizes né, como você disse a questão da interdisciplinaridade na UFABC, faz com que a gente tenha a preocupação com esse aluno que tenha aí não somente a possibilidade de ter uma formação interdisciplinar, mas também tenha já de alguma forma alguma predileção por algumas áreas que são disciplinares, então por exemplo, um aluno que venha até a Universidade Federal do ABC com interesse em um curso de matemática, física, mas em seu projeto dentro dessa estrutura como ele ingressa... por exemplo aqui no caso em que eu trabalho mais com o bacharelado em ciência e tecnologia esse aluno ele é obrigado né, ele tem ali na sua grade como disciplinas obrigatórias disciplinas que passam pela área de biológicas, pela química né, então ele tem ali é possível que ele atinja, que ele alcance essa formação interdisciplinar mas tão necessariamente né, você sabe que aquele aluno ele tenha habilidades ou talvez o gosto né pelo estudo por conceitos e temas da área da biologia e aí o que fazer com esse aluno né então pensando nessas múltiplas situações nessas possibilidades que a UFABC dá ao seu aluno, né ingressante no Bacharelado em Ciência e Tecnologia nós temos aqui desde o princípio uma avaliação por conceitos né que vai do a ao f, né o a, o b, o c o d e o f. Talvez a novidade nisso seja o “d” né porque com um conceito “d” o aluno ele é aprovado, com conceitos d,c,b ou a, ele só é reprovado no conceito F né ou no conceito “o” que é o caso de um aluno que não frequentou 75% né do curso, e, mais pelas questões mesmo de avaliação é o conceito f única reprovação. O conceito “d” ele é a diretriz que nós temos é assim é um conceito que o aluno ele não se apropriou nem como se a gente considera o “c” como sendo aquele aquela medida do razoavelmente, digo, ele ainda tem muitas falhas na compreensão daqueles conceitos, mas de alguma forma esse aluno que é aprovado com “d” você vai dizer ele aprendeu algumas coisas, né ele foi... ele mostrou assim ter conhecimento de uma parte desses conceitos, mas por exemplo, para um aluno que vai fazer matemática que tem ali na disciplina como bioquímica você vai dizer olha eu quero algumas coisas né de bioquímica isso não vai ser grave na formação dele, como egresso da UFABC, não é grave ter um aluno de matemática, formado em matemática, mas que foi aprovado com “d” numa disciplina por exemplo como bioquímica né então foi pensando nisso, né de dizer olha, de alguma forma nós precisamos nos comprometer com essa formação interdisciplinar para todos os alunos, mas também estamos preocupados com as habilidades e também com até aaaa o gosto que esse aluno tem pelas áreas então não necessariamente um aluno que veio para fazer biologia ele tem interesse ou habilidades em questões de matemática, né então ele vai ter que fazer o curso por exemplo de funções de uma variável cálculo 1,2, né mas não é grave, esse aluno que vai se formar depois né quando ele vem para fazer o Bacharelado em Ciência e Tecnologia mas depois ele vai fazer uma escolha por exemplo de ir para biologia se ele passou com “d” em física a pergunta é será que nós estamos formando mal nossos alunos? então creio que não e essa é uma das diretrizes que a gente tem para questão do processo de avaliação então, para o professor que trabalha nos cursos lá de Ciência em tecnologia, né que é nossa é uma das duas opções de ingresso né ou bacharelado ciências da tecnologia ou bacharelado em ciências e humanidades, o professor quando ele vai preparar a sua avaliação quando ele vai pensar a sua avaliação, ele tem que levar em consideração que ali naquela turma, ele mesmo sendo uma disciplina de matemática, aquela turma, não é uma turma de matemáticos é uma turma de alunos que tem múltiplos interesses, alunos que farão no futuro biologia ou engenharia ou a

matemática, ou a física, ou a química, então, é preciso levar isso em consideração né e por isso, não só questão do conceito “d”, mas também as discussões que se faz né de dizer até onde vamos né com os conteúdos, ou qual é a abordagem que se deve dar né, para essa disciplina, então eu sinto não é, nesses meus 10 anos de UFABC... sinto que ainda é um processo em construção, por que, porque nós temos professores grande parte né formados em instituições que, são muito disciplinares né, que tem ali um encadeamento lógico das disciplinas a questão da de como acontece a avaliação né, a questão de você ter os pré-requisitos, né, por isso eu digo, ainda temos o que aprender mesmo nessa direção tanto que é muito comum para muitos professores, embora não seja de diretriz universal da universidade, mas as pessoas fazem ali uma escala de número, né uma escala numérica de zero a quatro e meio por exemplo, isso é o que eu entendo por “f”... ela faz ali as contas com números e depois converte né, mas você perde aquilo que é diretrizes da universidade né porque, como que você faz uma média por exemplo se você tem uma avaliação conceitual, como que você faz por exemplo uma média entre f e d ou d e f, daí é preciso levar em consideração por exemplo um aluno que tirou “d” numa primeira prova e na segunda ele foi por exemplo para um “c” né isso significa olha esse aluno de alguma forma ele se apropriou daqueles conceitos que eram que foram cobrados ali na primeira prova porque eles são importantes para a continuação, então esse aluno cresceu no curso ele aprendeu coisas que estavam lá. É diferente por exemplo, um aluno que tirou “a” na primeira prova, ele não estudou nada ele vai com o “f” na segunda, isso como número talvez daria um “c” e resolveu, do ponto de vista conceitual, é permitido ao professor dizer não o “a” com “f” eu não vou te dar “c”, vou te dar por exemplo “d” ou mesmo vou te reprovar, mesmo tendo tirado “a”... então cada professor ele acaba né, buscando essa compreensão mas fazendo o seu trabalho. Não existe assim um controle né, sobre isso, nós temos a diretriz mas não um controle ne, te dizer aliás eu sigo a minha avaliação conceitual então eu vou compreender como se dá esse processo né, o aluno que melhora na ao longo da disciplina e o aluno que piora ao longo da disciplina. Do ponto de vista da inclusão nós temos aqui na universidade muitos alunos cotistas, nós não sabemos como professores em sala de aula nós não sabemos quem é ou o que não é cotista, todos são alunos aquela disciplina né e... mas nós temos, algumas disciplinas hoje por exemplo as bases de matemática foi pensada né, para poder ajudar o aluno nessa inserção para tópicos do ensino universitário de maneira a tratar algumas centenas no ensino universitário, então tem aí o meio-termo né, são conteúdos até do ensino médio, mas com uma linguagem matemática então tem essa preocupação né. Principalmente na questão quando você pensa né, que a inclusão vem de alunos que talvez tenham vindo de escolas que foram assim, talvez não de uma boa formação para esse aluno, não preparou esse aluno né para universidade, nem é a escola pública, não é nem isso, porque ela é disciplina obrigatória a todos e existem outras ações aqui na universidade né, de cursos como por exemplo, os alunos por exemplo do programa que é... como que é o novo programa, é o PEAT (Programa de Ensino Aprendizagem Tutorial) é algo que também funciona muito hoje né um programa de ensino e aprendizagem tutorial, né e todo aluno na universidade, ele tem direito a ter um professor como tutor dos seus estudos né para ajudar no possível, nessa questão de como ele deve avançar. Eu já fui orientador de muitos alunos, tutor de muitos alunos aqui na universidade então, assim você percebe ali uma reprovação né, você diz olha esse é o momento de você fazer tal disciplina e não seguir o teu curso embora aqui na universidade, nós não temos pré

requisitos estamos no gráfico de recomendações mas o tutor ele vai dizer para o aluno, olha acho que esse não é o caminho, você tem que levar essa disciplina agora antes de você seguir. Então né, você tem aí também uma diretriz é algo que pertence as modalidades de atuação junto ao aluno é para trabalhar, mas não só o PEAT, outro programa eu esqueci o nome agora, mas não programa é o PET é um programa antigo do governo né, mas os alunos tem os alunos que são bolsistas que tem que fazer seus vários projetos, um desses projetos é trabalhar com os alunos que são ingressantes e ajudá-los nessa inclusão né, não só numa inclusão conteudista, né dizer olha vamos ensinar algumas coisas lá do ensino médio, aí mais próximo mesmo com a linguagem mesmo da rua, uma linguagem que vai mais próxima do ensino médio, mas também numa inclusão de dizer, ajudá-los a entender qual é o projeto da universidade, o que eles podem fazer aqui dentro né, qual é o caminho a seguir então tem aí algumas ações nessa direção.

E1: A segunda pergunta é quais as suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes, considerando que um dos princípios estruturantes fundamentais da UFABC é a inclusão social?

S1: Nós temos essas possibilidades né, isso é somente fazer, não é assim, não há não há um modelo mais do que modelo ou algo que seja assim, um padrão né dessa avaliação de todos os professores da universidade irão ter provas escritas em sala de aula, não é né, o professor ele fica livre, ele tem a diretriz na questão de que no fim do curso, mesmo que tem aquele professor que tenha dado as provas no modo tradicional, que tenha dado um número e feito... no fim das contas quando ele insere essa nota do aluno, ele vai ter que dar... dizer se esse aluno teve conceito "A", "B", "C", "D", "F" ou "O", ele vai ter que dizer isso como para se registrar. Mas é claro que aí tem todo o processo, o processo que é o que acaba sendo acho que é a questão, aqui que nós estamos falando, entendeu. Por exemplo, eu tenho a minha formação em licenciatura, depois eu acabei seguindo de pós-graduação na matemática, mas (haaa) existiam assim muitas discussões a respeito dessa avaliação né essa avaliação não essa avaliação que o modelo tradicional, mas a questão também, de como você ter uma avaliação contínua né, de poder estar continuamente avaliando. Eu Carlos, eu tenho assim, talvez, até por princípio né, não sei se talvez princípios da questão assim, acho coisas assim que são pessoais... eu gosto muito né eu acho muito importante que, levar em consideração nesse processo de avaliação. Ainda que eu aplique provas no estilo tradicional, e, o aluno vai ter o conceito dele, mas não é somente isso né, há outros elementos que levo em consideração e eu levo em consideração, por exemplo, a questão da participação do aluno no curso. Hoje né, um aluno que aparece para tirar dúvidas eu na verdade disponibilizo meu número de WhatsApp eu tenho meu WhatsApp, os alunos, eles podem fazer perguntas pelo WhatsApp eu... manda áudio e eu respondo isso, né mas eu gosto dos alunos que procuram para tirar dúvidas. Então, é assim, eu me obrigo de alguma forma a conhecer esse aluno, mesmo em turmas grandes, turmas com 100 alunos é muito importante, há um esforço muito grande da minha parte em saber o nome desse aluno, em saber quando eu estou corrigindo a prova, dizer assim eu sei né que aluno é esse, né, aquele aluno que por exemplo, nunca veio me perguntar nada... aquele aluno que as vezes chega atrasado na aula, então, eu tenho essa visão como professor da minha sala né, então eu vou acompanhando, e, eu vejo assim um aluno, claro que é um aluno

por exemplo o quê, (ahaa) eu vim 100% das aulas, mas não... tirei até algumas dúvidas, mas no fim das contas ali nas provas, eu fiz as provas... esse aluno não consigo fazer nada, eu não vou dizer como você vê as aulas ta aprovado, não, tem uma deficiência ali, tem um outro indicador né, para mim que é muito importante que é o quanto ele consegue fazer ali né mas ele não é o único né então eu tenho essa possibilidade de dizer assim, olha, dei uma prova dei uma prova escrita por exemplo em sala de aula, mas percebi por exemplo, que os alunos não foram bem, eu falo, não é... nem que a gente tenha que recomeçar, eu lanço algumas outras possibilidades, olha eu vou fazer mais material sobre isso né, que vocês ainda não compreenderam. Essas coisas, então vou em busca né, na verdade assim como professor em busca acho que aquele aluno, ele de alguma forma, ele aprenda né, ele possa dar uma resposta daquilo que vem sendo trabalhado e sempre respeitando claro as... as particularidades né. Como eu digo, eu tenho eu creio assim eu vejo como sendo uma diretriz também para o meu trabalho como professor, existem os alunos que estão totalmente independentes. Eles se desenvolvem, independentemente do professor em qualquer lugar né, aquilo para ele, algo assim fácil, ele diz que prefere estudar sozinho e tem aí essa questão da autonomia, isso aqueles alunos simplesmente não querem, você pode sentar ao lado dele, na casa dele para tirar dúvidas, ficar no WhatsApp... ele simplesmente não quer, tem outras prioridades ele se matriculou, mas ele não tá afim de estudar né... né para aquela disciplina, é preciso respeitar isso, mas eu falei como professor eu estou aqui, por aquele aluno que talvez, não que não tenha a facilidade, ele não tenha talvez, condições assim a formação anterior não esteja né não seja muito boa, mas ele tem a vontade, ele tem assim talento em despertar meu trabalho como professor em busca para despertar talentos, né é para isso que eu estou, para esse aluno que de alguma forma precisa sim de um professor para que possa ajudá-lo nesse caminho né, para que ele tenha o seu talento despertado. Então eu fico muito assim, eu me dou o direito de poder conhecer os meus alunos né, então eu sei conheço meu alunos pelos nomes, eu conheço as avaliações deles né, tem... isso depende muito de disciplinas, as disciplinas iniciais, como são muitas turmas né, as vezes chega ai catorze turmas, a gente acaba tendo um processo mais aproximado possível até do tradicional, para que não haja né, aquelas coisas a a turma ali do professor Márcio é foi... ou daquele professor x ou Y é as provas elas, não deu provas só deu trabalho, então a gente acaba, nestas disciplinas mais básicas, a gente acaba seguindo né, nós temos lá o coordenador de disciplina a gente tem reuniões acaba seguindo o trabalho mais próximo do outro, mas nas disciplinas por exemplo específicas ja dos cursos, por exemplo na matemática, dou muita disciplina de geometria plana aqui na UFABC, as provas elas não são feitas na universidade, são feitas em casa dou uma semana para esse aluno fazer com qualquer consulta que ele queira fazer né, porque eu quero saber... com o material essas coisas, não estou interessado no feedback ali de duas horas né, eu estou interessado que ele consiga explorar dentro das limitações dele, no tempo dele, da forma né... Eu quero saber o quanto ele consegue me responder em relação a algumas questões que eu coloco né, que não são só perguntinhas, mas são coisas que fazem com que ele pense né, digo olha é assim que funciona tal método em geometria né, tal resultado é isso... porque? Tinha um suporte meu, como é que, por que que a gente pode afirmar esse tipo de coisa é mais levar o aluno a ter esses conhecimentos e e buscar né, nos materiais, buscar mesmo nas referências para dizer, olha é esse o caminho né, então eu tenho aqui uma solução para isso, então eu considero isso já algo assim que tem sido muito próximo de acontecer, aliás, tem sido muito frequente aqui no meu

trabalho, nos cursos específicos eu tenho percebido que os resultados, eles têm sido resultados que... muito satisfatórios, eu percebi principalmente por parte dos alunos que respondem né, diz professor eu consegui fazer isso, porque eu tive essa possibilidade de ter mais tempo de poder pensar mais quer dizer eu respondi algo, no outro dia fui refis aquilo, não era aquilo né... discordava de coisas que eu mesmo estava propondo como solução, então, de ter essa possibilidade de ter uma avaliação e não sou criticado por isso, na verdade é o meu trabalho e ele é respeitado por essa forma.

E1: É uma é uma nova forma de avaliar?

S1: É.

E1: Nessa questão da continuidade, a terceira pergunta: Qual é a sua perspectiva sobre avaliação diagnóstica, formativa, somativa e Acreditativa?

S1: Acreditativa eu não sei...

E1: Na verdade... essa apareceu, a acreditativa... Esbarrei com ela em uma pesquisa, e, acabei fazendo contato com as autoras do texto, porque ninguém conseguia decifrar. Na verdade a acreditativa, seria no sentido de certificar. Aquela feita no final, a avaliação final mesmo né ela na verdade é a mesma coisa que a somativa.

S1: Ah sim.

S1: É como disse, em algumas disciplinas essas disciplinas que são básicas dos cursos de ingresso que são muitos professores e muitas turmas, eu creio que a resposta ela fica mais na questão mesmo de uma avaliação formativa, né de... aliás uma avaliação diagnóstica né de você ensinou ali tal, tal, daí você tem as listas de exercícios isso é diagnóstico... diagnóstico né, tem o diagnóstico daquilo que você faz antes e depois você compara. Esse é processo né, o processo nessas disciplinas é assim, as listas, dai você tem as questões, ali corrige é claro que pensando você tem essa possibilidade, ainda de um processo talvez até formativo, mas você ainda tem essa possibilidade de fugir do conceito, dos das notas. Dizer você ali tem uma prova, no estilo tradicional que são as questões, o aluno tem que resolver, mas a avaliação daquele resultado eu acho que essa até uma proposta nova, né que pode ter esse tipo de avaliação se dizer olha estou satisfeito, isso, nós temos as diretrizes o “A” o aluno que cumpriu plenamente né os conceitos, ele demonstra conhecer plenamente todos os conceitos. Ok esse é um “A”, isso na segunda prova né, por exemplo, no segundo momento esse aluno ele não fez nada né, ele fez a prova dele está em branco eu posso reprovar esse aluno, eu posso reprovar... então ééé, você não está somando essas duas coisas, mas está olhando ao longo do curso. Há dentro de um modelo tradicional, pelo menos de avaliação no sentido daquilo que você vai cobrar do aluno mas, na hora de dar resposta ao aluno você vai dizer não. Você demonstrou no fim das contas né se tinha ali muito bem, aprendeu aqueles conceitos iniciais tal, tal... mais e aí, você caiu. O “D” por exemplo, eu posso dar um “D” para ele e não necessariamente eu tenho que fazer uma média. Por exemplo, 10 com 0 é 5 e 5 em geral é “C”, não eu posso deixar esse aluno com “D”, porque ele mostrou dentro desse processo né, de que, as coisas talvez ele tenha mostrado ali no primeiro momento, ele não

tenha conseguido evoluir nesse processo e mais do que isso, ele não teve comprometimento com a disciplina, não se comprometeu com o resultado com todo o processo então é “A” com “F”, isso pode depender do professor, da maneira como o professor entende essa avaliação né, “A” com “F” não é “C”, “A” com “F” pode ser “D” e tem professores que dizem, se você tirar um “F” numa das disciplinas o teu conceito final já é “F” né, então já tem professores que colocam isso, ele o aluno não deve tirar “F” em nenhuma das avaliações que ele será submetido. Então isso acontece nas disciplinas básicas, mas eu considero disciplinas de essas disciplinas específicas né, e eu considero mais uma questão de formação mesmo, uma avaliação mais formativa e inclusive nessas disciplinas é muito comum eu propor assim nas avaliações, parte de uma questão na primeira prova até onde foi estudado e eu retomo essa mesma questão na segunda prova, mas, para que o aluno vá além, né, digo olha, na primeira na primeira avaliação né, naquele primeiro momento, nós estávamos interessados por exemplo, é algo que acontece no exemplo bem concreto né, uma questão que eu sempre gosto de dar assim que a questão de da existência e honestidade do Baricentro de um triângulo no primeiro momento né, até quando a gente estuda ali na geometria axiomática, o aluno é capaz né com axiomática que é apresentada até aquele momento, ele é capaz de mostrar por exemplo que duas medianas ela se cruzam duas medianas do triângulo e a intersecção delas é não vazia, mas ele ainda não é capaz de mostrar que a terceira mediana, ela passa por esse ponto de intercepção, ou seja as três, elas se intersectam né, ele precisa de conceitos que vão envolver ainda congruência, semelhança, coisas que são a posteriori. Então eu retomo e digo até aqui, você consegue... Você deve ser capaz de provar tal coisa né, mas ainda te falta elementos até peço para o aluno que talvez né, o que ainda não é possível fazer e num segundo momento, eu retomo aquela questão, para saber o quanto ele conseguiu naquele momento avançar, o quanto ele se apropriou dos nossos conceitos e quanto ele conseguiu até retomar aquilo que ele já tinha aprendido, então tenho, eu busco mais essa avaliação formativa, né.

E1: Quarta pergunta. Professor, considerando a interdisciplinaridade como outro eixo estruturante da UFABC, quais as relações que estabelece entre a interdisciplinaridade e o processo de avaliação?

S1: Bom, isso passa pela... por duas coisas, uma delas é a questão já da preparação da disciplina, de como abordar aquele curso os exemplos, com os conceitos, de você buscar algo que seja, que fuja né, um pouco aí do quadrado né, quando eu tô trabalhando coisas em matemática, por exemplo eu dei uma disciplina de cálculo vetorial e essa é uma disciplina que ela é básica, ela é obrigatória para muitas engenharias e é recomendada por que os alunos fazem mecânica dos fluidos. E aí se você olha nos livros clássicos de matemática, por exemplo o livro do Guidorizzi, você até encontra algumas coisas que sai, saem assim, buscam talvez uma aplicação física, mas a pergunta ali naquela turma, eu tinha uma turma basicamente de pessoas que iriam lá para engenharia, sendo uma disciplina da matemática eu já tive que buscar os exemplos da mecânica dos fluidos, então tive que conversar com colegas e quais são os exemplos mais importantes, como, que que é importante desse cálculo vetorial la para as disciplinas, então tive que trazer isso para minha formação primeiro buscar esse exemplo, formar, ao pensar a disciplina para depois considerar mesmo antes da avaliação, a avaliação ela seria somente uma consequência já desse processo né, porque uma vez que eu como professor, me obrigo também a buscar assim essa formação interdisciplinar, de

conversar com os colegas a importância desses problemas ou quais são os problemas mais comuns, então, eu vou levar isso para sala de aula para discussão, para construção né da da dos exemplos, da teoria e aí a avaliação possa ser uma consequência, o aluno será cobrado na avaliação dentro desse processo de dizer olha, preciso que você resolva com as técnicas aí da matemática, mas esse problema que não necessariamente é um problema, que a matemática, só matemática se preocupa. Mas é preocupação da engenharia, da física e assim por diante. A outra direção é que... a outra coisa né, que é muitas vezes a linguagem que esse aluno apresenta. Porquê a gente percebe né, que como esse aluno está submetido essa formação interdisciplinar, ele passa aí por várias dessas disciplinas, muitas vezes o próprio aluno é quem tem uma proposta na disciplina, as dúvidas que ele traz para sala de aula né, às vezes as inquietações que ele tem, dos fenômenos das coisas que ele né, talvez tenha e se interesse mais isso traz ali para o professor, traz para sala de aula né então a gente leva em consideração também isso né, isso que... essa linguagem que o aluno tem, essa maneira dele olhar o problema né de que já está de alguma forma, o direcionando para aquilo que ele realmente veio fazer na universidade, as propostas que ele tem aqui na universidade a escolha que ele fará depois o curso lá do Bacharelado em Ciência e Tecnologia. Então eu vejo que essa interdisciplinaridade ela é algo assim que muda muito o estilo né do curso, ele muda bastante as discussões, ela orienta muito de como a gente deve se preparar para essas aulas né, dificilmente assim você vai conseguir ter uma aula assim que atraia né, assim atenção dos alunos, que chame né os alunos realmente, faz com que os alunos se envolvam naquela discussão, se você ficar por exemplo somente dentro da sua disciplina né, com a sua disciplina você não leva em consideração, você não traz para discussão outros elementos, outros conceitos de outras áreas.

E1: Quinta pergunta. Considerando que a UFABC estabeleceu uma ruptura com o modelo pedagógico tradicional, o professor considera que a UFABC se enquadra em um modelo tradicional ou progressista de avaliação?

S1: Ela já está... ao implementar o bacharelado interdisciplinar, assim ela já realmente é, até pela questão mesmo que nós conversamos né, sobre os conceitos né, um “D” por exemplo, nós de alguma forma temos que ainda hoje, que convencer a sociedade científica né do que é isso. Explicar para sociedade né. Por exemplo, quando os primeiros pedidos de bolsa de iniciação científica para FAPESP quando isso chegava lá a FAPESP dizia não, esse aluno foi reprovado “D”... a FAPESP entendia assim isso, às vezes era negada a bolsa do aluno, nós tivemos que investir, dizer não. Olha esse é o nosso projeto pedagógico, é assim o “D” funciona nesses casos, claro que um “D” em um curso de álgebra, por um aluno que vai fazer matemática é algo ruim, mas “D” no curso de álgebra ou álgebra linear, pelo aluno que vai para biologia, que tá fazendo biologia é diferente né, então maneira de você né entender isso é algo que exige né, o esforço da pessoa exibe o esforço da cidade científica em olhar para o projeto (e e e e) aceitá-lo. Então eu creio assim que pelo que eu tenho vivido aqui a UFABC ela sai mesmo assim modelo tradicional e inclusive de avaliação, ela foge disso, mas eu penso que ainda nós não atingimos o mister, nós estamos no processo e acho que no processo talvez de nos desvencilharmos desse, daquilo que é a nossa formação né dentro das universidades tradicionais, dentro desse processo que nós... ao qual nós fomos submetidos anteriormente então ainda há muito né (risos) o quê para aprendermos, há muito ainda não é para melhorarmos, mas, do ponto de vista assim de diretrizes, de objetivos da universidade é algo que é um anseio né da UFABC, é romper com esses processos e propor né, propor, continuar procurando né, discussões para que a gente consiga avançar no quadro dessas diretrizes. (tem

como interromper só um segundo? Havia um orientando do professor na sala e ele foi concluir com o seu aluno, retornando).

E1: Sexta pergunta. Os professores da Universidade Federal do ABC são majoritariamente, formados em instituições tradicionais de educação superior. (Interrompe a pergunta)

S1: Sim. Nós temos um... agora, no último concurso da matemática, nós tivemos um aluno né na verdade hoje ele é Doutor já em matemática que foi nosso aluno, formado aqui pela UFABC né e ele ingressou agora como professor então esses são os primeiros né, nós temos aí começando a viver isso então acredito que esses novos docentes que vem aqui como foram formados pela UFABC eles nos ensinarão muitas coisas né, de ter né, porque eles viveram de um processo totalmente diferente do nosso.

E1: (voltando a questão) Alguns, tendo em consideração os processos de internacionalização da educação superior, especificamente da UFABC, fizeram estágio pós-doutoral fora do país. O professor considera que o corpo docente da UFABC tem formação pedagógica e didática para lidar com a interdisciplinaridade e avaliação da aprendizagem em consonância com os princípios inovadores da instituição?

S1: Eu acredito que não. (risos) Acredito que não e vejo que nem é por uma questão talvez assim de desinteresse, acredito que muitos colegas né, que tem essa experiência né de pós-doc no exterior ou mesmo doutorado fora, né, e eles gostariam sim de passar de ter né um processo que né, que envolva esses aspectos pedagógicos, didáticos, de avaliação dessas teorias, mas, eu vejo que no caso da UFABC é um desafio ainda maior, porque o nosso projeto ele é inovador, mas assim, eu creio que isso não é um problema. Talvez o desafio é maior para nós né da UFABC, mas é um problema de toda a instituição de ensino superior, porque? Eu acredito que o processo né, esse processo, essa formação, essa busca é por uma formação pedagógica, didática, principalmente nas questões que envolvem o ensino-aprendizagem, passa pela valorização do trabalho do professor, ou seja, aquele trabalho que ele desenvolve em sala de aula. Eu particularmente, eu me identifico muito com o ensino. Como eu disse, eu me obrigo, a saber, quem são os alunos, a conhecer os alunos para que eu possa ter uma avaliação eu acredito que mais realista daquilo que eu vejo que eles estão conseguindo fazer, não só ali pelas médias, mais o aluno que vem tirar dúvidas, quais dúvidas ele apresentou, O aluno que tira dúvidas em sala de aula não né todo aquele processo né levar em consideração todo processo, mas eu não sou valorizado por isso, não é? um professor o docente isso eu faço, como eu disse né coloquei muito claro, por princípios, eu considero que esse é o meu trabalho, eu tenho que fazer meu trabalho dessa forma. Isso exige de mim, atenção, atenção em responder aos alunos não só naquele horário de atendimento, mas meu WhatsApp está a disposição deles né, de atendê-los né, então isso exige de mim mais do que talvez aquele comprometimento, de ir na sala e dar ali a aula né. Ia dizer assim eu posso até ter assim didática eu conheço as vezes eu posso ter uma compreensão de que um processo de ensino-aprendizagem, ele se restringe aliás sala de aula, mas ele envolve talvez ali uma avaliação que é diferente da tradicional por exemplo. Vai ter lista de exercícios aos alunos, eles farão continuamente avaliações ali dentro da sala de aula e depois eu né. Mas eu

particularmente eu acho que esse processo, vai muito, além disso, eu acho que o processo de ensino-aprendizagem ele passa de alguma forma, por isso, por essa aproximação entre a relação professor-aluno né. Eu acho que quando eu chego ali na sala de aula, eu digo olha, nós temos aqui dentro da sala de aula, claro que ha hierarquia, hierarquia no sentido de que responsabilidade, Eu tenho responsabilidade como professor o aluno tem a sua responsabilidade como aluno, mas haverá um processo aqui de que, só funciona com o comprometimento de ambas as partes, né. Eu acho que quando se coloca dessa forma, olha eu preciso de você, preciso que você se comprometa eu preciso que você se esforce, preciso que você me dê, sabe, o retorno das coisas que eu tenho dito aqui né. E dar esse espaço pro aluno né, que passa, talvez só por uma questão de nossa, aquele professor tem uma lousa bonita, ou ele tem uma boa preparação ele fala bem, ele se comunica bem, mas se isso passa por algo dizer sim, eu me importo, eu me importo realmente com o processo de vocês eu particularmente, entendo assim o ensino aprendizagem, mas não sou valorizado por isso. E eu acho que exatamente por não ser, muitos colegas dizem assim eu não tenho tempo para isso porque, porque, eu sou cobrado pela pesquisa. Eu fui até o exterior, me custou muito né custou anos aí me preparando para isso, tive que ir para fora e não sei o que então, eu só quero ter a aprovação dos meus projetos eu preciso me destacar na pesquisa, isso da retorno né? de alguma forma dentro da universidade. Então eu vejo que não é um problema, assim do professor em si dizer aquele professor ele não busca a formação talvez didático-pedagógica para poder ajudá-lo com esse processo de ensino aprendizagem, não vejo talvez como sendo uma má vontade dele, mas, eu vejo como dizendo olha, há outras prioridades e pensando nas prioridades, talvez elas sejam dadas com aquilo que de certa forma vai destaca-lo dentro dessa comunidade científica né. E aí é cada um, cada um escolhe aquilo que é prioridade, o que naquele que é prioridade segue o seu trabalho, mas eu particularmente vejo como prioridade a formação dos meus alunos né, porque isso vai garantir que no futuro nós tenhamos bons pesquisadores, bons professores, e aí bons profissionais. Então vejo que é a maneira mesmo, assim que cada um pode definir esse processo.

E1: Sétima pergunta. Do ponto de vista previsto política educacional as universidades federais buscam uma parcela da população sem perspectiva de progressão social e profissional, na sua visão isso contribui para inclusão social?

S1: Olha, eu particularmente, eu vejo infelizmente como sendo muito mais uma ação política do que é uma ação social né. Às vezes eu vejo muito mais isso né, nem me chateia porque eu vejo muitos mais às vezes uma inclusão que está preocupada com números do que uma inclusão que está preocupada com desenvolvimento pessoal né, com o desenvolvimento humano daquela, daquele cidadão, da formação daquele cidadão e nós temos aqui na Universidade Federal do ABC ela é pioneira nessa questão mesmo das cotas, a questão do vestibular que foi substituído pelo né, pelo Enem né e aqui isso, ela faz isso assim de uma maneira hoje que eu vejo com muito mais dedicação do que a maioria das universidades federais né, então, realmente eu vejo que na UFABC e eu vejo dentro dessa universidade em si, eu vejo que há muitas ações, ainda precisa melhorar muito, mais ainda há muitas ações que promovem esse desenvolvimento humano, que se preocupam com esse aluno, talvez né, um deles seja creio que um deles seja o Programa de Ensino Aprendizagem Tutorial, pensando

nisso esse aluno que de alguma forma ele tá perdido, ele precisa ser inserido no ambiente universitário então, dar a ele a possibilidade de ter um professor, com quem ele possa conversar, possa trocar experiências, que possa orientá-lo nesse processo, então, há algumas ações aqui UFABC que vão ao encontro né realmente dessa política, mas infelizmente eu vejo muitas vezes que isso é uma questão de números, olha coloca lá na universidade... eu já tive vários alunos que no fim do processo, se talvez no fim da disciplina vieram conversar comigo porque é dado esse espaço e dizia professor olha eu entrei pelas cotas, eu tenho muita coisa ainda para prender que eu não sabia e acabei ficando um pouco perdido aí no processo né, fiquei perdido não fui assim orientado, bem orientado né e aí é uma pessoa né!? Às vezes as pessoas não se dão conta que quando a gente trabalha com né, quando os números eles representam pessoas, o um é tão importante às vezes muito mais importante do que mil ou do que o dez mil. É uma pessoa né, as vezes é um grande talento, que você de alguma forma desperdiçou por não ter orientado bem, não ter me ajudado nesse digo nesse processo inicial de dizer é por aqui você deve caminhar, e aí a gente acaba perdendo talvez grandes talentos, mas eu particularmente vejo essa questão da inclusão que tem acontecido nas universidades como sendo algo muito mais político do que social.

E1: Ainda seguindo nessa questão política, a partir de uma análise né que os modelos educacionais com formato interdisciplinar adotado na Universidade Federal do ABC tem hoje e também em outras universidades federais, já existem universidades que também adotam um instrumento avaliativo pensando né a educação superior mais inclusiva? Se sim, qual instrumento? Se não, por quê?

S1: Eu vejo no caso da UFABC algo assim que... pode-se considerar mais inclusivo no sentido de que não se pratica o jubramento, como sendo aquele processo muito estrito, dizer assim olha, isso talvez no começo foi, eu acho que como estou na universidade desde o começo, desde os primeiros anos, aí existem algumas regras né, para se levar em consideração o jubramento do aluno, que era por exemplo três quadrimestres seguidos, com conceito de rendimento abaixo de dois, então ele já seria jubilado ao final do primeiro ano e aí se percebeu que talvez acabasse com a universidade não é? porque muitos iriam embora né? talvez porque era aquelas primeiras turmas ainda se tinha que pensar em muitas coisas estava se experimentando e aí a universidade teve que repensar esse processo, repensar essas Diretriz essas resoluções, para dizer e aí como fazemos? Então aqui UFABC um aluno por exemplo, ele entra pelo bacharelado em ciências e tecnologia, mas ele tem as múltiplas possibilidades, ele a vou fazer matemática ou física geral, biologia ou matemática e biologia né, ou engenharia e Física, ele tem essas possibilidades. Acho que de alguma forma você dá mais tempo ao aluno, para que ele possa, se inserir e para que de alguma forma ele possa amadurecer nessa, não só na questão pessoal, mas amadurecer também naqueles da sua formação acadêmica e na formação que ele tinha lá da escola básica, dizer olha vou ter mais tempo para aprender isso... se se reprova uma duas vezes, é claro que ele vai ficar mais tempo na universidade, mas você não vai fazer por exemplo com que esse aluno que reprovou na disciplina, como tem alguns modelos aí, então por causa disso você já não pode fazer nenhuma das outras disciplinas vai ter que esperar o ano que vem para refazer, aí você acaba amarrando o aluno que eu acho que de alguma forma, contribui muito para um processo de

exclusão né. E aí eu vejo que dar essas possibilidades de dar mais tempo ao aluno né e não amarrá-lo o tanto com a questão de pré-requisitos, de alguma forma é um ponto positivo de se pensar na inclusão né? Olha nós não estamos te mandando embora né? de alguma forma você tem mais tempo para se inserir, para poder né? realmente fazer com que você consiga se estabelecer dentro desse projeto, nesse processo que nós temos na universidade

E1: Bom professor, era o que estava proposto, isso é tudo, agradeço o tempo despendido e vou seguir em frente, ver se, o objetivo na verdade que a gente tem, que percebemos nos estudos é que não existe e até o professor pode me responder essa questão também, é a maioria dos professores quando fazem uma avaliação, a fazem pela experiência que viveram quando alunos, então não existe uma formação, uma preparação do professor na questão da avaliação. A UFABC tem alguma previsão? alguma coisa nesse sentido de inclusão na matriz curricular? alguma disciplina nesse sentido?

S1: Eu concordo com você realmente né, que ainda estamos muito presos né aos padrões e eu e aí eu acho que se abre a uma discussão né de dizer o quão ruim aquele padrão era, eu acho que talvez a gente nem tá colocando aqui o julgamento de valor, dizer não os padrões antigos eles são ruins, ou totalmente ruins, mas há uma outra discussão é será? né? que não dá para se aproveitar algo disso, mas considerando talvez até a evolução da sociedade, a evolução dos processos, eu vejo que pela questão da diretriz de ter uma avaliação conceitual, de você ter um grupo de professores para uma mesma disciplina, por exemplo de matemática que não são todos os matemáticos, mas você tem matemáticos, você tem pessoas que tem a sua formação também matemática mas na pós-graduação é na área de ensino, de ensino de matemática, você tem Engenheiros, você tem físicos, então você tem ali um leque também né de múltiplas formações que estarão conversando sobre conteúdos que são comuns mas que também avaliam de formas distintas. Então eu vejo que aqui na UFABC a gente tem essa possibilidade, é algo assim, acho que temos conseguido ser diferentes não cem por cento ou talvez ainda... talvez não, há muito ainda se fazer, precisamos avançar nessa direção, há muito se discutir né, ou talvez até assumir o modelo anterior embora isso faria com que fugisse do nosso PDI né, e também o projeto pedagógico então teria que reinventar a UFABC mas, eu vejo que nós temos feito muitas coisas nessa direção né de que com essa ruptura não da ruptura total porque eu particularmente não considero o modelo anterior totalmente vago né. E até porque, muitos dos nossos casos nós demos certo, nós estamos aqui somos professores e sobrevivemos a esse modelo né? Mas como a gente tem agora outras possibilidades a questão da tecnologia todo o desenvolvimento da tecnologia, toda... né a questão de que a sociedade também se transforma, então é importante também o processo de formação e a universidade acompanhar isso. Eu vejo que a UFABC ela tem feito muito, já muito diferente, né ainda localmente né talvez não estou loucamente mas ainda um grupo grande pessoas talvez que prezam por essa questão mais de alguma forma no processo olhando para as diretrizes, olhando para os conselhos eles precisam se adaptar. (a entrevista foi interrompida)
Retomando: Então eu creio que nós já temos feito algo inovador em relação aos processos anteriores né? Quando eu disse pela questão dos conceitos, pela questão né eu acho que isso já, é um grande desafio compreender essa avaliação conceitual, compreender o conceito “D” e como implementar isso né, nesse processo avaliativo, mas muitas vezes fazemos e fazemos na

sua grande maioria sem essa compreensão sobre o processo avaliativo de aprendizagem e conhecer um pouco mais as teorias de ensino-aprendizagem da educação e fazemos assim tentando aprender e temos aqui essa possibilidade por que convivemos muito próximos com áreas distintas, então né então não existe departamento de matemática, existe centro de matemática computação e cognição. Então estou muito próximo aos que são formados em computação ou as pessoas são formados em cognição, por exemplo, psicólogos até né, pessoa que trabalha com a teoria cognitiva... tudo próximo trabalhando juntos nas disciplinas, trabalhando junto ali vizinho de sala, então nós temos aí pela questão pela estrutura da universidade, eu creio que temos já feito algo bem diferente, assim do que é o tradicional.

E1: A abolição dos departamentos já contribui muito com a questão da interdisciplinaridade e até essas avaliações seguiremos nossa linha.

S1: Sim. Nós temos aqui psicólogos que programam né, sabem programar em linguagem de programação né. Que tem uma formação, a formação dele também já é diferenciada né não é um psicólogo clínico talvez psicólogo acadêmico, mas que tenha formação somente nessa área. Esse psicólogo ele dá disciplinas de computação então nós temos também o professor já de alguma forma diferenciado né. Agradeço Carlos está certo, desejo que você tenha muito sucesso na sua pesquisa, no seu trabalho na conclusão do seu trabalho e estamos à disposição aqui tá bom?

E1: Obrigado Professor!

Sujeito 02 (S2)

Entrevista realizada em 05 de Outubro de 2018

Local foi na UFABC Campus Santo André

Entrevistador 01 (E1) e Entrevistador 01 (E2)

Tempo: 1h e 21m

E1: Primeiramente professora, eu quero agradecer tá aí por estar contribuindo conosco nessa... para, esta entrevista e a pesquisa. Como o professor falou a pesquisa objetiva buscar entendimento em torno da avaliação da aprendizagem e sobre tudo no ensino superior e então, eu vou seguindo aqui com as perguntas, perguntas né conforme o roteiro que nós lhe enviamos e aí inicialmente nós gostaríamos de saber:

Primeira Pergunta - Quais são as diretrizes institucionais sobre avaliação da aprendizagem, relacionadas com os princípios estruturantes da UFABC?

S2: Então a UFABC tem um Projeto Pedagógico Institucional né e nesse projeto, o que se defende é que a avaliação seja processual não seja... que tenha diversos instrumentos de avaliação né que os professores sejam inovadores e suas práticas né não não fique com uma

prática única e determinada né e que a avaliação inclua então diversos instrumentos de hãã, mesmo poder analisar o desempenho dos alunos, o processo de aprendizado deles. A UFABC ela funciona por um sistema de conceitos né nós não temos avaliação por notas, esses conceitos todavia, em alguns momentos né eles são convertidos em notas né porque porque tem um momento que você precisa comparar os alunos né porque aqui todos entram para o bacharelado interdisciplinar, seja na área de humanidades seja na área de ciência e tecnologia e para conseguir se matricular nas disciplinas para conseguir ingressar nas disciplinas tanto o desempenho deles no decorrer do curso, né quanto a afinidade deles por cada área é contada ali então nesse momento a gente precisa de algo comparativo né porque não dá para todos os alunos que queiram ingressar na disciplina, o afunilamento não é no vestibular, por que a gente nem tem o vestibular que é no SIsu, mas na hora que ele vai escolher a área ali ele acaba.. né primeiro ele começa a fazer as disciplinas da área, então ai ta as disciplinas os índices de aproveitamento dele durante as disciplinas conta, então tem uma hora que a gente precisa converter isso para números para fazer uma comparação entre os alunos então vai precisar um pouco da matemática, mas dentro das disciplinas em si o que a universidade defende a avaliação por conceito. Vou dizer para vocês que observando a prática os colegas né nem todos os professores se sentem muito confortáveis em avaliar por conceitos, né até professores mesmo da área de ensino né os especialista de ensino às vezes tem muitas dificuldades em avaliar com conceitos eu já prefiro né tem outros colegas meus que também trabalham com conceitos, mas muitas vezes também professores fazem esse processo de trabalhar primeiro com a nota depois converter nos conceitos né, e até assim ahh tal nota... então os alunos principalmente o pessoal da área de exatas eles tem muito essa dificuldade, então eles meio que convertem então de tal a tal pontuação na prova, nas atividades, você tem esse conceito, eu, já acho muito mais difícil prefiro [... risos...] eu acho que é muito raro eu trabalhar com alguma algum... eu nem me lembro qual que foi a última vez que eu trabalhei aqui na UFABC, geralmente eu avalio assim né olha o aluno chegou atingir os objetivos né ele porque aqui nós temos a “a” que é o excelente, né vou dizer para vocês que os alunos não enxergam muito assim, o “a” para eles não é o excelente, muitas vezes principalmente nas nossas disciplinas na área de ensino que eles acham que é que não são tão rigorosos em termos de éé... dá uma avaliação inferior para eles né eles esperam eles vem esperando que eles vão ser bem avaliados nas disciplinas né então quando eles recebem um “b” eles já ficam meio assim né mas assim olha o que a gente ia fazer nesta disciplina né, será que realmente você chegou a esse nível, o “a” é a excelência você chegou na excelência, você chegou né, no desempenho né excepcional que o “a” diz né, o “b” é bom, o “c” atingiu de forma mínima os objetivos, o “d” ele ainda não é reprovado tá mas ele atingiu praticamente muito pouco dos objetivos né então na verdade, eu prefiro pensar mas assim, porque eu acho um pouco difícil compreender o que é um aluno nove ou um aluno nove e meio, pra mim eu tenho um pouco dessa dificuldade, mas os colegas funcionam mais dessa forma. Mas o sistema institucionalmente, ele é previsto para trabalhar com conceitos e defende no seu projeto pedagógico institucional uma avaliação processual o que eu vejo que na prática, acaba ocorrendo né, então os professores geralmente não tem uma avaliação só são várias avaliações que eles fazem mesmo os professores com menor conhecimento pedagógico do processo avaliativo, mesmo eles se preocupam em dar várias avaliações, várias atividades então consideram tanto as atividades que os alunos fazem no laboratório né, lista de exercícios e também as avaliações, tem as avaliações da P1, a P2 que eles fazem, nós da área de ensino, nem sempre usamos a p1 e a p2, enfim tem professores que gostam de usar e tem professores que utilizam outros instrumentos de avaliação, a Universidade não obriga que tenha um instrumento único de avaliação que tenha a P1, que tenha a P2, mas ela tem uma preocupação e tem uma normativa para isso que tenha um momento de recuperação né...

E2: Então a professora quer dizer com isso, se eu estou a interpretar bem, que os professores internalizaram, digamos a avaliação como processo formativo e não como um processo classificatório, é isso?

S2: É aí é outro esquema, eu acho que eles consideram que tem que ter várias avaliações da gente não considerar só um momento final, mas eu percebo assim que nem todos os professores ainda tem facilidade, muitos... vai até ao encontro de outra pergunta, acho que as questões estão meio que se entrelaçando, mas muitos professores não tem uma formação pedagógica, né, são formados em outras áreas, muitos engenheiros, muitos físicos, então eles não foram formados em licenciatura, os cursos de pós-graduação não se preocuparam em ter uma disciplina, uma formação pedagógica então a formação deles foi voltada para outra área, quando eles chegam no ensino superior, eles têm mais dificuldades recentemente até teve uma reunião é que eu presenciei, consegui compreender um pouco da visão de um dos colegas, de alguns colegas nossos, não da área de ensino né e aí até foi um embate, a reunião porque era o pessoal da área de ensino questionando aquela postura, ele tinha assim eles consideravam vários instrumentos de avaliação, mas para eles avaliação era para você classificar os alunos né então ele tinha essa noção de que era para classificar. E aí o pessoal da área de ensino tinham vários docentes da área de ensino e começaram a questionar aquela postura, né mas enfim, eu acho que também vale compreender que o nosso colega passou para uma formação diferente da nossa né aí para a gente conseguir fazer ele compreender o nosso processo né, o que a gente sabe, demanda muito diálogo em fim demanda nós tivermos toda uma formação, todo uma oportunidade de ter discussões em torno disso do que que seria um processo avaliativo né eles não passaram por esse momento né então a gente precisa envolver outras discussões o que não é nossa função, obviamente né, nós como docentes temos várias, mas claro a gente pode contribuir né enfim... Então nesse sentido né você tem professores que são muito esclarecido a respeito da importância formativa, né, da avaliação, mas tem professores que ainda veem a avaliação como algo para classificar os alunos, para simplesmente dizer olha, ele atingiu ou não objetivo sem aquela preocupação de mostrar, olha e você, aqui são as suas dificuldades nesse momento, aonde você não atingiu né isso no durante o processo né porque ele tem oportunidade de se desenvolver além no decorrer do processo. Na área de ensino, eu percebo que eu e outros colegas meus, temos muito, muita preocupação até nos dá, nos é caro isso né, porque nós temos a preocupação de dar oportunidade por exemplo dou uma atividade para aluno, muitas vezes dou a oportunidade dele refazer aquela atividade a partir de um feedback meu, né, então eu corrijo a primeira vez, depois a segunda vez né, então nós temos muitas vezes um processo né, as disciplinas que eu ministro geralmente elas tem um trabalho para ser realizado, então eles entregam uma parcial desse trabalho, depois no fim dou devolutiva para eles e eles fazem é uma reorganização desse trabalho para depois considerar na última avaliação, mas existe essa preocupação e também existe muita preocupação do pessoal da área de ensino, com um retorno para o aluno né, de falar para ele onde ele não conseguiu atingir o objetivo, que que esperava daquela avaliação, então a percepção com meus colegas área de ensino, com eu tenho mais contato né, eles têm muita preocupação né é o pessoal das outras áreas eu não posso te falar muito, porque eu não tenho muito contato com eles, mas eu já vi por essa experiência né que tem e tem pessoas com diferentes perfis então tem pessoas que são mais esclarecidas, né eu sou coordenadora de curso então participo de reuniões com coordenadores de curso eu vejo que tem professores com mais esclarecimento do processo avaliativo mas professores, que ainda não desenvolveram esse esse conhecimento né, então eu acho que boa parte é por causa da proveniência da formação deles.

E1: No pensamento da professora então, a avaliação da aprendizagem no processo ensino-aprendizagem, ela está diretamente ligada à busca por um objetivo então?

S2: Bom é... eu vou dizer que, enfim nós temos nas disciplinas objetivos, dentro da disciplina e na verdade eu acho que o que que é importante delinear a avaliação são esses objetivos, enfim eu acho que seria mais conveniente... mais coerente eu avaliar o meu aluno pensando nos objetivos que eu tenho ali na minha disciplina, né então geralmente a gente tem esse cuidado né de será que... eu eu tenho preocupação por exemplo quando eu vou pegar uma disciplina no começo do ano dou uma lida e reorganizo o objetivo, que a ementa a gente não pode mexer eu como professora não tenho a autonomia de mexer, a não ser numa mudança de projeto pedagógico né, mas como professora tenho a ementa a seguir, mas os objetivos correlacionados aquela ementa eu posso redelinear meu plano né, e aí eu procuro, quando eu tô escrevendo elaborando aqueles objetivos eu procuro associar com o que eu vou avaliar depois né, eu tenho muita preocupação, porque é, enfim também a questão de você ser justa também, depois na questão da avaliação, né poxa está me solicitando isso, mas o que que isso tem em relação ao objetivo do curso né, enfim e também porque enfim, a avaliação tem que estar pautada no objetivo do curso porque você quer ver se vocês atingindo os objetivos né então mas nesse sentido.

E1: Tá legal, aí uma segunda pergunta é: quais são as concepções sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes, considerando que um dos princípios estruturantes fundamentais dá o UFABC é a inclusão social?

S2: É sobre essa questão avaliação e inclusão social é algo que a gente ainda precisa amadurecer e discutir mais, não é, porque enfim, falta discutir mesmo né, então assim, ééé eu não tive casos de inclusão, por exemplo de deficientes na minha sala né que eu acho que seria algo que demandaria uma avaliação especial né então eu não sei se a PROAP que é a instituição que cuida de avaliação se ela teria algum respaldo com relação a isso né sinceramente como não teve nenhum caso como esse. Mas o que eu considero, que apesar da universidade ser inclusiva, dela ter processo de cotas enfim, que a gente também tem os objetivos, a gente das disciplinas né, então também não dá para falar assim que eu tenho muito muitos casos de alunos com um problema... eu tenho que trabalhar, eu tenho problemas financeiros, que eu vou fazer se divide entre a sua necessidade financeira e a questão do trabalho né, quer dizer a questão é acadêmica né, nesse caso acho que a universidade ajuda, mas, quando ela tem possibilidade de oferecer bolsa, quando ela tem oportunidade de oferecer subsídios financeiros, para que esse jovem consiga aproveitar o curso né, sem precisar se desdobrar numa atividade intensiva de trabalho, que faça, com que ele não consiga pegar suas atividades formativas né. Agora, quanto a nossa exigência na sala de aula, a avaliação do aluno com relação à aprendizagem, (hããã) nós acabamos tendo que... eu vejo que a gente não dá para fechar o lado, afinal esse, para esse vou ser mais boazinha né, enfim, eu não vou cobrar que ele atinja os objetivos né, não vou incentivá-lo para que ele atinja os objetivos porque ele tem uma situação x ou y né, eu posso compreender, eu posso ser mais flexível em termos de prazo, eu posso e nós temos horário de atendimento aos alunos né, que nós podemos atendê-los eu posso até ser flexível com esse horário para poder... para poder atendê-lo em outro momento né, mas eu não posso deixar de exigir, de zelar para que ele atinja os objetivos da disciplina né, então ele vai ser avaliado de acordo com os objetivos da disciplina, né. Com relação ao que se diz, necessidade de inclusão com relação à aprendizagem, as disciplinas que eu leciono, eu não vejo tantas dificuldades nesse sentido né, porque a diferença de outras disciplinas presentes da área de exatas, que envolvem muitos cálculos matemáticos, talvez sinta mais dificuldades, nossa disciplina, elas envolvem muito mais

reflexão e a compreensão das questões em torno da importância do ensino, das pessoas importantes na área de ensino. Então acho que são disciplinas em que eu vejo pouca dificuldade, a gente fica... problema de rendimento dos alunos, quando eles não tem rendimento desejado né, geralmente é porque eles não conseguiram fazer as atividades né, por sobrecarga devida a outras, outras atribuições. É muito difícil eu verificar assim olha, ele não conseguiu compreender aquilo, por uma por uma, dificuldade cognitiva por uma dificuldade, é, ou então por um... por precisar de um tempo maior né. É claro acho que assim tem diferentes compreensões, tem alunos que compreendem melhor um certo aspecto, tem outros que demora um pouquinho mais, mas nada que seja significativa assim termos de muita diferença né. O que eu percebo, que a gente tem oportunidade para os alunos né que eles têm esse horário de atendimento então fora o horário sala de aula todos os docentes têm horário de atendimento então acho que é uma oportunidade para esses alunos que estão com dificuldade que durante a avaliação a gente vai percebendo alguma dificuldade com relação a um determinado aspecto ele vir nesse horário extra para conversar conosco ou então a gente trabalhar algo com ele nesse, nesse momento né. Então há essa oportunidade.

E2: A questão da inclusão, não diz respeito apenas a inclusão de alunos com deficiência, mas a inclusão dos alunos que são oriundos de grupos sociais mais desfavorecidos, considerando que mais de 25% dos alunos desta instituição vem de escolas públicas e aí, há ritmos diferentes ou porque uns vem mais mal preparados do que outros né?

S2: Então é eu, que eu sinto assim que nas disciplinas eu não vejo tanta dificuldade é acho que talvez a maior dificuldade que eles apresentam, é com relação a escrita, né a escrita é uma dificuldade que eles apresentam, mas enfim, eu vou corrigindo vou falando para eles não estão as dificuldades deles e eu acho que esse é o processo formativo e eu acho que esse é um dos elementos que utilizo nas minhas avaliações, mas eu acho que não é o único né, então acho que isso não pesa tanto né. E sinceramente apesar deles terem dificuldade na escrita, os nossos alunos vão a UFABC também a gente tem que reconhecer que os alunos, mesmo sendo de escola pública, eles passam por um processo seletivo que é que é o ENEM, depois o SIsu e é uma universidade concorrida, então apesar de os alunos virem de escola pública, mas eles são alunos que estavam mais preparados, ali na escola pública né. Então apesar de eles terem alguma dificuldade na escrita, não é algo tão gritante assim, dá para gente entender e ir corrigindo o que eles fazem né, e assim, eles vão melhorando eu tenho uma aluna que agora ela tá no mestrado, ela começou comigo né durante graduação, fazendo pibid e desde lá trabalhando com ela e a escrita dela melhorou nossa... hoje ela escreve muito bem, né então assim, eu acho que é algo mais processual nosso, nós das licenciaturas acabamos tendo oportunidades de acompanhar esses alunos por mais tempo, porque são dadas várias disciplinas para eles né, hoje eu acho que um pouco menos, porque aumentou o número de docentes, então eu dava várias disciplinas pro mesmo aluno, hoje temos mais docentes, então a frequência de contato com o mesmo aluno acabou ficando mais, né, é menos frequente como era antes, mas eu acho que ele vai tendo o feedback né, vai tendo um retorno nosso com relação a escrita dele ele vai melhorando. Sinto que o pessoal, por exemplo principalmente das disciplinas mais relacionadas à área de matemática, física, eles sofrem um pouco com a questão dos alunos virem com e aí assim, é algo que, eu não vou opinar porque eu precisaria me aprofundar mais, para ver se eles estão exigindo demais, ou se esses alunos realmente vem sem essa bagagem né, mas os alunos sofrem muito com as disciplinas dessas áreas no bacharelado interdisciplinar. Então são disciplinas que tem umas disciplinas nas áreas de física e matemática que tem grandes porcentagens de reprovação né e os professores assim, eu vejo que eles defendem que né, não teria que atingir aquele... aquele... aqueles objetivos e que o aluno não está conseguindo atingir né, vejo que existe um esforço desses professores em

tentar é utilizado diferentes mecanismos de avaliação, mas inclusive um deles é um professor que eu falei para vocês, que enfim Apesar né ele eu vejo uma interesse dele de fazer o melhor ali né mas a concepção dele de avaliação, é bem diferente da forma como somos formados né, então, digo para vocês que realmente né, tem disciplinas que tem um alto índice de reprovação principalmente quando exige conhecimentos de física e matemática, mas, também temos, também não vou falar que olha, é culpa deles, eles estão querendo demais porque eu teria que me aprofundar mais, numa área que não é a minha área né. Eu acho que os meus colegas do ensino de física, de matemática, seriam mais indicados para falar né, o quanto eles estão exigindo demais dos nossos alunos do bacharelado interdisciplinar, mas também, temos que reconhecer que os alunos das escolas públicas realmente, eles sofrem, com o problema da formação que é oferecida para eles né. Eu sou... eu vim de escola pública né, minha formação de ensino no ensino médio, foi escola pública e eu vivenciei ausência de professores né, então todas essas pessoas problemas que... que acarreta na questão da formação, né inclusive hoje em dia eu acho que é algo que não tinha tanto na minha época, que eu acho que hoje também gritante é a questão mesmo da valorização do professor, do professor conseguir chegar na sala de aula e desempenhar seu trabalho né, mas geralmente os alunos que vem para cá, eles frequentaram escola em situações que não foram essas exatamente, muitos vem de escola técnica né, escolas federais, estaduais né, então, que onde eles acabam tendo ainda uma formação né mas que propicia conhecimentos aceitos nessas áreas, mais essas disciplinas da área de exatas eles tem mais dificuldades. Agora eu percebo mais dificuldade quando o pessoal vem pra pós as vezes né, o pessoal que vem pra Pós-Graduação às vezes, eles têm mais dificuldades de escrever do que os alunos a própria graduação. Então... porque no nosso programa de pós-graduação, também acaba abarcando muitos professores né, muitas pessoas que atuaram, que atuam na rede pública de ensino, que tiveram durante sua formação básica na escola pública, depois se formaram numa escola privada de ensino superior, hãã... eles carregam, não... não que necessariamente essas instâncias tendo essas qualificações, ela tem uma qualidade x e y mais o perfil que nos chega aqui muita até são de alunos que estão com muitas dificuldades na escrita né, então eles, muitas vezes é um trabalho bem denso a gente orientar os alunos para que eles consigam escrever a sua dissertação.

E2: Acho que é uma questão mais ou menos universal, essa né, não é só do Brasil em Portugal também é a mesma coisa... no Reino Unido na década de 80 a 90 era uma questão que se colocava muito no ensino público né, os alunos não sabem escrever...então eu não, sei talvez as alterações metodológicas, didáticas né por esses modelos pedagógicos que entretanto foram instituídos, das pedagogias por objetivos o centrar o ensino no aluno. Eu acho que no meu tempo quando era estudante né, desde a escola primária, nós saímos da escola primária sabíamos ler e escrever e não dávamos erros, portanto método é que utilizavam os professores utilizava nessa altura, para que a pessoa saísse, para que o aluno saísse da escola sem dar erros, saber ler bem saber escrever. Eu acho que houve alterações profundas a nível mundial, né em termos de modelos que conduziram a essa situação, portanto não é só do Brasil, isso para dizer que não é só Brasil, não é um problema brasileiro, acho que é mais ou menos universal.

S2: Mas eu tenho para dizer que geralmente os alunos quanto eles não vão bem na disciplina quando se tem algum problema geralmente é por causa da sobrecarga da tarefa de conciliar as disciplinas com trabalho ou então mesmo as atividades antes da universidade, tem alunos que não trabalham, mas se envolve diversas tarefas dentro da universidade ou então ficam até muito preocupados com essas disciplinas que reprovam. E aí esquecem das nossas né, por que eles sabem que ali a probabilidade dele não ir bem é maior, então ele esquece um pouco das nossas, então assim quando eu vejo é o aluno que realmente não tá tendo tempo para se

empenhar, quando eles se empenham, eles vão muito bem, ele tem geralmente, assim, acho que nós tivemos a felicidade de ter formado bons alunos, assim tanto é que, na nota do Enade, nosso curso a última avaliação, tenho que conversar com pessoal para ver se já saiu a nota da última avaliação do Enade, mas, nas anteriores, gente a última avaliação que tinha ocorrido nós estávamos com a melhor nota do Brasil né, então tivemos muita felicidade de termos alunos realmente empenhados, dedicados, que vestiam a camisa da licenciatura, né, também temos aqueles que estava interessado no bacharelado e fizeram a licenciatura como uma possibilidade, não tinham a mesma energia, mas os alunos que vinham e que queriam a licenciatura, eles participavam das aulas, discutiam, então é isso é bem interessante, enfim.... 31'21”

E1: Terceira Pergunta: Professora, qual que é a sua perspectiva sobre a avaliação diagnóstica, formativa, somativa e acreditativa?

S2: Assim, o que que eu acho de cada uma delas? Qual é a concepção de cada uma delas?

E1: Isso.

S2: Eu não sei se está dentro do que você está buscando, mas pelo que eu conheço a diagnóstica seria você avaliar aqueles conhecimentos que o aluno tem previamente. Antes de você iniciar suas atividades, então isso é aquela atividade, o que ele conhece né. Eu acho que é muito importante né, ainda mais quando, enfim, dependendo se a gente considera que os alunos, eles vão construir suas aprendizagens com base naquilo que ele já sabe né, realizando conexões daquilo que ele tá vendo ali na sala de aula e com aquilo que ele já sabe, é interessante saber da onde ele tá pertinho né. E também é interessante pra gente saber também, o que ele sabe até então e que a gente trabalha daí para frente e até mesmo a gente ter noção do que a gente possibilitou para esse aluno né, porque muitas vezes, a gente fala assim, olha parece se você não faz isso, parece que o aluno já chega aqui ééé sabendo tudo e que você está... principalmente na nossa área, parece que... a gente discutiu tanto alguns assuntos, assim, mas acho que eles já devem saber né, então e as vezes não né, muitas vezes não, então acho que é interessante a gente saber da onde que ele está partindo. Eu costumo, assim, as vezes mas não é possível você fazer algo no começo do curso pra tudo né, mas eu sempre procuro saber um pouco como eles estão, ou formalmente através de alguma atividade, ou até mesmo, uma forma mais oral na sala de aula, perguntando pra eles, porque eu acho que avaliação necessariamente, ela precisa ser um documento no papel. Eu acho que é muito do que eu considero como avaliação e nem tem um conceito né, estar observando né esses meus alunos, no decorrer do que eu vou propondo para ele no decorrer de aula à aula, o que... qual é qual é o feedback, então no momento que a gente tá discutindo, momento que ele tá falando, é algo que já estou utilizando como avaliação, então, se eu percebo que naquele momento que eu tô fazendo uma pergunta ele tá respondendo algo que não está indo ao encontro, então é o momento de eu trazer outras questões para discussão, ajudá-lo nesse sentido né, então acho que é, então no começo da aula mesmo que não seja uma avaliação formal né vai um questionário ou algo sobre aquele determinado assunto, eu sempre procuro trazer alguma pergunta, algum questionamento para saber o que eles sabem sobre aquele determinado assunto. Com relação a formativa, eu acho que é isso né, a gente tá na verdade tá ééé procurando saber o que que esse aluno é né, compreende ou não para poder auxiliá-lo né a atingir os objetivos né, seria esse processo... então, tanto ele ter ciência do que ele tá, por exemplo, vou citar uma disciplina aqui, na verdade essa é uma disciplina da pós, a última que eu dei que era sobre currículo, então os alunos tinham que fazer um mapa conceitual, antes de

fazer mapa conceitual eu levantei às concepções dele, para você fazer uma atividade metacognitiva né gosto muito de utilizar atividades metacognitivas, em que ele tem que pensar tudo que ele já sabem e depois ele vai fazer um mapa conceitual. depois a gente discutia, eu ia acompanhando o processo de construção do mapa conceitual, eu já acompanhando o processo de construção do mapa conceitual eu já ia falando para eles que iam construindo na sala né, eu já ia falando e isso, isso, mas qual a conexão disso com isso né, então ali mesmo tava intervindo. Então é isso, isso que eu acho que é um processo formativo. Outra disciplina que eu dou, é projeto dirigido né, que a para a gente dar aula, tanto nas áreas de... esses dois anos que eu estou... mais nessa disciplina de BC&P do Bacharelado de Ciência e Tecnologia, então to numa disciplina que é projeto dirigido. Então você ensina alunos de toda a universidade a fazer um projeto de pesquisa né, então... então os alunos vão ter que desenvolver um projeto, eu poderia muito bem ensinar eles a fazer um projeto, pegar o projeto final e avaliar né, mas aí eu vou estar sendo formativa (risos) né, então como que eu faço... eles vão me enviando durante, eles fazem uma parte e enviam, fazem outra parte enviam e conforme eles vão me enviando eu vou dando uma devolutiva para eles né, falo aqui tá certo, aqui precisa melhorar, aqui aqui e aí depois quando eles vão apresentar o produto final, eles vão já com as devolutivas desse processo né então eu vejo dessa forma néééé. A somativa né, eu acho que muita gente considera eu acho que vai muito quando se olha né... É que a somativa é negativa quando você considera que se avalia aqui, soma com esse, soma com esse e enfim, só essa sua preocupação né mas de alguma forma a gente acaba tendo que (hããã), dá um conceito para esse aluno né, e o conceito final ele não deve ser só produto do final né, ele tem que ser produto do processo né, então é de certa forma o produto final vai somar as consequências do processo, mas não como se fosse ééé... uma soma matemática.

E2: Tem essa diferença né, entre a somativa, por que a somativa existe em qualquer, existia no passado né como soma matemática, tiveste 8, tiveste 9, tiveste 7, divide-se por 3 é “Y” né, essa é tua classificação a tua nota né. Também tem a somativa no sentido de inclusive a penalização né...

E1: Classificação né?

E2: Isso classificação, mas a somativa tem que existir por que são os resultados do processo como diz a professora.

S2: E aí assim a preocupação também porque assim eu também que a gente aluno é esperto né, ele sabe como funciona as coisas, então tem que entender também, que a gente quer que ele se dedique né, e também assim, infelizmente (risos) essa motivação extrínseca que é avaliação muitas vezes né, que deveria ser uma motivação intrínseca, acaba apertando pouco, então está assim, se deixasse e descuidasse o aluno fala assim, no final eu faço um trabalho bonito, aí ela, tudo bem considera só meu desempenho naquele trabalho e assim nas nossas disciplinas, a gente precisa que eles leiam, que participe das atividades, então a gente tem que considerar desde o começo. Então não adianta ele ir bonito só no final, eu falo assim olha, mas enfim, acho que seria interessante se ele se dedicasse, porque eu eu considero também, tanto o que ele aprendeu em termos conceituais, dentro dos conceitos, dentro né, ali né, das reflexões que eu queria que ele atingisse, mas também, em termos de comprometimento com seu com seu processo de aprendizagem né, porque fica muito raso quando não se compromete, não lê, não faz as atividades né, fica uma formação assim muito então (éééé) a gente tem que fazer ele se envolver também né, e considerar o processo também nesse sentido né não só com relação ao que ele aprendeu, mas também quanto ele (hããã) se tem outros meios de aprendizagem né, então seria o objetivo processual quando eu coloco na... dos

objetivos da avaliação, eu coloco quer dizer do plano em consequência da avaliação eu coloco os objetivos processuais que é se comprometer com seu processo de aprendizagem que é realizar as leituras, por que não adianta nada eles esperarem que eu vá lá na frente falar para eles o que os autores acham, eles precisam ler também. É isso.

E1: Considerando...

S2: A desculpa, acreditativa... ééé na época que eu tava trabalhando, o pessoal não falava muito dela, mas pelo que eu fui dar uma pesquisadinha ela seria mais avaliação para ver se o aluno conseguiu atingir os resultados, né. Eu acho que basicamente acho que é isso que a gente faz né, mas não só no final mas durante o processo também né, para ver se os alunos estão atingindo né indo ao encontro dos objetivos da disciplina. Vi também que tem um pouco relação com as competências né, um pouco do discurso do Hernandez e vai um pouco da gente, é essa questão das as competências, são muito discutidas né a gente geralmente trabalha com os objetivos né não que a gente não tem competência mas a gente trabalha muito torno de objetivos que nem todo todo aprendizado está baseado numa competência né, mas, nesse sentido tem outros aprendizados que estão além das competências.

E2: É também uma moda né, moda das competências né. No meu tempo, ontem eu dizia isso... ontem não, ontem foi quinta, quarta feira lá na minha aula lá de Metodologia, falava nisso aos alunos né, que quando eu fiz estágio a pedagogia... o modelo de pedagogia que estava na moda, era a pedagogia por objetivos e então, era tudo mecanicista, uma aula que tinha 90 minutos, toda aula tem que ser dividida né os tempos na aula, para cumprir determinados objetivos ao longo daqueles 90 minutos não é e eu sempre me recusei a fazer isso né, então tinha pegadas com minha orientadora. Porque ela não tinha experiência de ensino, foi assim nomeada orientadora, não sabe nem porque e eu já tinha 4 a 5 anos. Era muito novinho né na altura, mas sempre fui muito rebelde, então discutia muito com ela. Por que, eu achava muito estranho né, por que uma aula ou é uma criação, ou a gente constrói a aula com os alunos, ou então não é aula né (risos). Agora eu estar digamos a definir para os 90 minutos o objetivo A, B, C, D, geral, específicos...

S2: A gente tem os objetivos assim da disciplina né, agora por aula... porque na verdade, acho que aquele grupo de objetivos que não são muitos né, vamos dizer assim que são meia dúzia de objetivos né, eles vão sendo trabalhados no decorrer das aulas né, mas não dá para falar assim, nessa aula especificamente eu vou... esse objetivo vai ser nessa aula, nem sempre ocorre assim tão bonitinho né, então é mais assim para a gente ter um norte aonde que a gente quer, o que nós estamos almejando né mais nesse sentido. Mas a questão das competências é que assim, a crítica que eu vejo muito pessoal trazendo é que, quando o pessoal fala em competências, eles estão pensando muito na questão assim e vou... é... você ensina para pessoa aplicar aquele conhecimento de alguma forma e nem todo conhecimento vai ser necessariamente para você aplicar de uma forma prática. Muitos conhecimentos vai ser para desenvolver uma visão de mundo, uma reflexão crítica, que não vai ser de repente para desenvolver uma competência específica né. Então, eu vejo que o pessoal discute muito nesse sentido né, e talvez seja por isso que nunca parei para discutir com ninguém, talvez seja por isso que os documentos da UFABC não são tão norteados em competências, não vejo, pelo menos o projeto pedagógico institucional não tem competências, eu não lembro se nosso projeto político pedagógico está escrito competências.

E2: Não, eu li e não vi as competências...

E1: Não, está atrelada a interdisciplinaridade e parece-me não se encaixar.

E1: Quarta pergunta. Considerando a interdisciplinaridade (estamos falando na interdisciplinaridade) como um dos eixos estruturantes junto com a inclusão social: quais as relações que a professora estabelece entre a interdisciplinaridade o processo de avaliação?

S2: Então, acho que essa aí é uma questão mais difícil para eu responder tá, devido as disciplinas que eu ministro, porque eu ministro mais as disciplinas não para o bacharelado interdisciplinar e sim para o curso de licenciatura em ciências biológicas né, que já não é já eu acho que interdisciplinar da UFABC, ele se dá muito no bacharelado interdisciplinar e ele se dá também pela oportunidade daquele jovem que estava terminando o bacharelado interdisciplinar de fazer até três graduações, né ele pode se formar em outras três graduações e não necessariamente da mesma área né, então ele pode se formar em 3 cursos, além do bacharelado interdisciplinar. Então acho que é uma oportunidade que a universidade dá para esse aluno, de se tornar um profissional que consegue compreender diversas áreas de conhecimento né, quando eu atuo na licenciatura de ciências biológicas, a gente tem um pouquinho (ééé) um trabalho interdisciplinar, porque nós trabalhamos com a questão de como que ele vai planejar uma aula interdisciplinar em algumas disciplinas né, então a gente avalia um pouco isso e ele tem algumas atividades para desenvolver com relação a isso, em termos de formação de professor, mas a maioria das nossas atividades elas estão em torno de algumas disciplinas específicas que está mais ligada alguma área de conhecimento, em alguns outros momentos não, por exemplo nós temos a disciplina de práticas de ensino de ciências e que tem alunos da matemática, práticas de ensino de ciências e matemática, alunos da matemática, da química, da física e da biologia, fazendo das três, das quatro licenciaturas na mesma disciplina né, a disciplina de didática também né inclusive a de didática inclui também gente da filosofia... Então essas disciplinas, a gente tem alunos de diferentes áreas, eles vão trazer ali as suas contribuições das suas áreas né, para discussões, a gente vai considerar essas discussões, mas acho que avaliar mais na interdisciplinaridade mesmo, é mais essas disciplinas que a gente quer olhar o objetivo é outro, é a formação dos professores né, como você vai ensinar isso de forma interdisciplinar né. então nós temos umas disciplinas da licenciatura que trabalha com isso. Agora com relação ao Bacharelado em Ciências e Tecnologias, disciplinas que eu atuei até agora, essas “projeto dirigido” ela envolve alunos de diferentes cursos com diferentes interesses. Geralmente eu solicito para que eles façam o projeto em grupos, né eu até falo para eles assim olha, seria até interessante essa proposta da universidade se vocês sem integrassem em grupos de diferentes áreas para fazer esse projeto de pesquisa, esse projeto é só um projeto para eles aprenderem como que faz e não necessariamente eles fazem iniciação científica a partir disso né, uma disciplina para aprenderem como faz um projeto. Um ou outro já tem o foco de desenvolver o projeto x com o professor x, aí eu deixo ele desenvolver individualmente com esse professor, mas esses alunos que estão iniciando agora, que ainda estão querendo aprender como que é um projeto, então eu sugiro que eles façam esses grupinhos interdisciplinares. E aí nisso favorece né a troca de conhecimento entre eles, porque cada um frequentou disciplinas diferentes, tem conhecimento de disciplinas diferentes, eles trazem conhecimento de várias áreas da aula né inclusive conhecimentos que não são da minha própria área né, então tem projeto na área de engenharia, então eu não estou habilitada a avaliar a parte procedimental, conceitual daquele projeto, mas estou habilitada para avaliar aquele projeto em sua construção, como que aquilo... Olha você tá sabendo ir na literatura, buscar referências, referenciar, construir um objetivo. Agora quanto que o objetivo é pertinente para aquela área, já é um outro assunto né. Então o que que eu e outros professores fazemos né, nós estimulamos os alunos a procurarem um orientador dentro daquela área específica né, então aquele grupo ele procura um professor

da área de engenharia para dar um suporte para ele né, então o professor e ele faz algumas reuniões ou então, tem professor que trabalha mais a distância com esses alunos, então lê o projeto dá algum retorno então ele tem um retorno desse professor e acaba tendo o meu retorno né. Então acho que aí favorece um pouquinho a questão né, de como você trabalhar numa disciplina que envolve várias áreas de conhecimento né, que cada um tá lá interessado com uma área conhecimento. Na hora da avaliação final não é todo professor que faz isso, mais uma professora faz e eu achei interessante pedir também nesse ano, para esses alunos para ele também um conceito desse professor que os acompanhou né. Então, além do meu conceito que estou ali acompanhando a elaboração do processo, de elaboração daquele projeto, o professor que também acompanhou que é mais voltado para área específica. Agora existem outras disciplinas aqui da UFABC, que elas estão mais conectadas aos eixos por exemplo de energia, de comunicação, enfim e aí, eu não saberia te dizer como que os professores se articulam ali para trabalhar de forma mais interdisciplinar. Eu sei que aqui na UFABC a gente tem os coordenadores de disciplina e a função dos coordenadores de disciplina é articular o trabalho das equipes de docentes, as disciplinas do bacharelado interdisciplinar, geralmente, os docentes não são... né que as disciplinas desses eixos não são de uma determinada área só, são docentes de diferentes áreas que atuam nela né (ééé) Agora o quanto isso ocorre depende muito da disciplina né, e eu não saberia te falar menos sobre isso porque enfim, como eu não participo delas né. Com relação a nota da licenciatura, por exemplo a gente tem essas disciplinas que são comuns, a gente poderia se articular mais, conversar mais... mas percebo que existe uma grande dificuldade da gente conseguir sentar e conversar muitas vezes né, o tempo dos docentes é... na verdade são muitas coisas para pouco tempo (risos), na verdade o tempo não é tão pouco, são 40 horas semanais, mas são muitas coisas para essas 40 horas, então, eu vejo que o pessoal acaba tendo pouco tempo de sentar com o colega, de trocar uma ideia de uma outra área, mas tem gente que faz isso. Agora pouco tem uma colega minha que divide sala comigo que ela é da área de biologia também e ela estava dando uma disciplina junto com o pessoal da matemática, de ciências e matemática e eu vi essa professora trocando ideias com essa professora e aí enfim, eu acho que quando... acho assim, a nossa formação não foi interdisciplinar né e a gente está oferecendo para os alunos, eu acho até que é muito mais multidisciplinar, mas acho que o aluno sai com o olhar interdisciplinar na medida que, a formação em si eu vejo ela mais multidisciplinar, porque enfim, acho que para vestir mais a camisa da interdisciplinaridade, a gente precisava conseguir conversar mais nós docentes né, mas de toda forma eu acho que a disciplina, ela é importante então as áreas são importantes, então mesmo que a gente converse mais, as disciplinas vão acabar existindo ainda, as áreas vão acabar existindo e eu acho que interessante é o diálogo entre as áreas né. Então assim, a gente possibilita que o aluno ele tenha uma formação diferente, não só da licenciatura, isso a gente vê quando a gente tá trabalhando com os estágios né, com PIBID, com essas disciplinas a gente vê que o nosso aluno da licenciatura, ele tem muito mais facilidade em dar uma aula de química e de física para o ensino fundamental do que a gente que teve a formação em biologia né, porque ele teve disciplinas no Bacharelado de Ciências e Tecnologia ele teve disciplinas de química, teve disciplinas de física, então ele tem mais facilidade com essas áreas de conhecimento até do que nós né, então eu acho que isso facilita bastante para os alunos essa formação a gente percebe isso né, mas eu não posso te falar que assim, no nosso processo de avaliação (ééé) a gente tá o tempo todo pensando na interdisciplinaridade, porque depende da disciplina né. Essa disciplina que eu trabalho, a interdisciplinaridade (éé) como o professor trabalha a interdisciplinaridade na sala de aula, a gente tem que ver essas questões né, mas outras não necessariamente vai ser esse o foco né porque eu trabalho com a licenciatura em ciências biológicas... não sei se era isso...

E1: Quinta pergunta. Considerando que a Universidade Federal do ABC estabeleceu uma ruptura no modelo pedagógico tradicional, a professora considera que a Universidade Federal do ABC se enquadra em um modelo tradicional ou Progressista de avaliação?

S2: Olha eu acho que não dá para encaixar nem em um e nem noutro né? Acho que depende, a universidade em si, eu acho que é mais progressista, por que você vê no PPI a questão de trabalho, de vários instrumentos de avaliação, trabalhar o processo, conceitos, a universidade sim institucionalmente, agora, como ocorre na prática vai depender de cada professor na sala de aula e a formação que ele teve.

E2: Isto é o que diz no próprio PDI né? É a ruptura com o modelo pedagógico tradicional.

S2: Sim. Então assim, eu acho que a proposta é! Agora assim, não necessariamente assim, os professores vão no final dar conceito né, mas não necessariamente chegar a esse conceito como que foi né? como que ocorreu, Mas eu acho que tem algo mais progressista, na medida em que eu vejo os professores, mesmo os que ainda não tem uma formação (ééé) como a nossa, sobre avaliação, eles se preocupam em dar vários instrumentos de avaliação né, e trabalhar com vários instrumentos de avaliação, então eu já vejo que há uma preocupação né? Apesar de a pessoa ainda não compreender todas as, todos os elementos da questão da avaliação e às vezes compreender a avaliação ainda como algo para classificar os alunos e para somar as notas obter um conceito final.

E2: E possivelmente nem todos os professores, estão comprometidos com o projeto UFABC, então os princípios... Eu lembro que eu vi aqui um professor, que numa das entrevistas, que disse não UFABC e USP não há grande diferença entre a UFABC e USP (risos) ou seja, se a USP é tradicional, a UFABC também é tradicional, isto é os professores não vão ter um compromisso com os princípios inovadores da própria instituição. Mas não é só aqui, eu lembro que eu fiz entrevistas na Federal da Fronteira Sul em Chapecó e sobretudo os professores das áreas exatas... não o que me interessa é se eles sabem aquilo que se ensina, a gente avalia em função daquilo que eles revelam ter aprendido daquilo que a gente ensinou, o resto não interessa para nada. Isto é a inclusão, a interdisciplinaridade, não isso para mim não... eu quero... eu ensino, eles têm que aprender e eu avalio e acabou.

E1: É saber se dois mais dois é quatro e pronto.

E2: Então, precisamente aqui existirá também.

S2: É eu acho que assim, são muitas pessoas trabalhando com muitas formações diferentes né, às vezes a pessoa é muito (...) sabe muito dentro da área dela né, muito experiente na sua área profissional, mas não teve uma formação da área de ensino e eu acho que por não ter essa formação, ela não consegue compreender a importância de determinados processos, determinadas visões né, então eu acho que mais nesse sentido né, é difícil né e não dá para falar assim ó, vamos contratar pessoas que tenham só determinados... por que senão a gente não contrata ninguém, por que as pessoas na maioria das universidades em muitas áreas não são formadas, nem as que só forma o licenciado, mas né são várias as pessoas que tem a licenciatura e mais o bacharelado que compreende melhor essa questão de avaliar, eu me lembro da Universidade de São Paulo e acho assim que ainda na Faculdade de Educação acho que tinha algo mais processual, mas geralmente, as avaliações apesar dos professores eles eu tive professores muito... no curso de biologia, que eu fiz duas graduações, lá fiz ciências biológicas e fiz pedagogia né. No curso de biologia mesmo, que talvez fosse, vamos falar

assim a o professor está mais distante da área de ensino, mas eu via que os professores eles tinham a preocupação, de fazer aulas práticas né, e assim, as avaliações, tinham vários instrumentos de avaliação também, mas era a soma das notas no final (risos), por notas mesmo, a vírgula era muito importante (risos).

E2: É muito mais seguro né, o professor sente-se mais seguro (risos) com a classificação. Preferência é que não seja conceito né? Mas é nota mesmo (risos) conceito é muito bom.

S2: Pra mim isso me dá uma segurança muito grande, porque para mim é assim: a boa avaliação é aquela que o aluno não consegue falar para você assim, olha eu fui injustiçado né, é assim, não que não quer que seja, mas assim o aluno se sente assim, fui avaliado de forma justa, enfim, que tinha algo para ser avaliado ali e que ele realmente não contemplou aquilo e que né. E aí eu fico pensando, como que eu vou fazer isso nessa minúcia? Ah então se você for é 0,5 se você fez isso, 01,5 se você não fez isso né, muito difícil, já tive que trabalhar assim numa outra instituição e era muito difícil.

E2: E no fundo essa é a formação dos professores, não é? Sua formação inicial apontam para isso e eles foram formados assim né.

S2: Por que é assim, você dá uma lista de coisas para pessoa fazer, ela acertou vale um ponto ela errou é zero né, mas soma tudo e no final é nota mesmo.

E1: Sexta pergunta. Já falamos um pouco a respeito da questão da formação dos professores e os professores da UFABC são majoritariamente formados em instituições tradicionais de educação superior (universidades federais) e aí alguns tendo em consideração os processos de internacionalização da educação superior, especificamente da UFABC, que fizeram estágio pós-doutoral né fora do país, em países estrangeiros, a professora considera que o corpo docente da UFABC tem formação pedagógica e didática para lidar com a interdisciplinaridade e avaliação da aprendizagem, em consonância com os princípios inovadores da matriz institucional?

S2: Eu acho assim, é o que a gente já conversou... formação, formação vai depender da onde ele se formou e da área de atuação dele. O pessoal da área de ensino com certeza, o pessoal da área de ensino eu vejo que (ééé) um pessoal bem preocupado e às vezes acho que a gente se preocupa tanto que a gente tem que moderar um pouquinho, porque senão a gente acaba se dando muito trabalho né, porque a gente acaba criando os mecanismos de avaliação e quando a gente vai ver assim, não dá então a gente tem que ponderar um pouco, para se tornar algo que possa ser executada também né, agora com relação às outras áreas, acho que é aquilo que eu falei né, os cursos de pós-graduação geralmente é difícil impor curso de pós-graduação que tem a preocupação de ter disciplina nessa área né, quando tem, é uma disciplina... que eu fico pensando se é suficiente, para que a pessoa desenvolva uma concepção sobre avaliação, sobre interdisciplinaridade, então assim é difícil né, eu diria que é... muitos não tem porque a formação deles são em outras áreas né, então eles não teriam formação por causa disso né, apesar que tem muita gente com a cabeça, com a mente bem... muita gente que procura se inteirar, que procura buscar conhecimentos. Então, se apropriar fácil das inovações e tem gente que é mais resistente né, que demora para compreender a importância de determinadas... então assim, depende muito do professor e da formação que ele teve e assim eu não culpo os professores, também não ocupa a universidade, porque enfim, a gente precisa contratar profissionais e não vamos conseguir que tenhamos profissionais que óóó... a gente só contrata se o cara tiver a visão de avaliação e de interdisciplinaridade “x”. Então a universidade não

funciona, por que é muito difícil a gente encontrar pessoas com esse perfil, mas, já nos cursos de licenciatura é difícil às vezes a gente quer contratar alguém que tenha domínio, tanto da área da biologia em si, quanto da área pedagógica né, então é difícil arranjar alguém que tenha esse perfil, imagina em toda universidade, todos os cursos, então é complicado ter alguém que tem esse perfil. Algo que eu não falei, mas que eu acho que é interessante, a universidade ela tá, ela se preocupa também com avaliações institucionais, então uma parte da avaliação não é só com relação ao aluno, mas assim com relação às nossas ações, então os alunos avaliam no final da disciplina, os professores, as aulas, e até mesmo a estrutura que ele teve durante a disciplina né, como que está às questões relacionadas daquela disciplina, o curso, e os coordenadores de curso né os MDE, eles elaboram um relatório dessas avaliações dos alunos né. Então as avaliações chegam para as coordenações, para MDE que elaboraram um relatório, a gente... é mais recente né, a gente tá desenvolvendo mais esses mecanismos agora, né, então ao elaborar esse relatório, nós temos que dizer ali quais serão os próximos passos, o que temos que mudar... e se eu não me engano, um dos elementos de avaliação, tenho quase 90% de certeza é sobre a própria avaliação. Tem sim. Os alunos avaliam se eles foram bem avaliados entendeu? se processo de avaliação, se a forma como o professor conduz avaliação é interessante ou não, enfim, como ele está sentindo. Isso também nos ajuda né, então isso faz com que... eu acho que isso tende a aumentar na UFABC porque enfim, é uma universidade nova, a gente tá construindo muita coisa e quando a gente se propõe a fazer algo diferente, as coisas ela... até a gente resolver determinadas situações então como que é isso? não adianta a gente ir na outra universidade saber como eles fazem, porque muitas vezes é algo nosso é algo inovador, então a gente tem que criar alguma alternativa, uma solução daquele problema então, mas, eu acho que agora com decorrer do tempo, acho que a gente está começando a ter mais fôlego para discutir a questão né, por exemplo tá começando a questão da avaliação, os coordenadores de curso estão fazendo esse relatório, é a tendência que os coordenadores de curso discutam com seus professores né. Tem e tem ação ou então com os coordenadores disciplina né, há uma preocupação da coordenação de centro também, de efetivar esse papel do coordenador de disciplina, para que ele se torne realmente uma pessoa que articule a interação ali dos docentes aquelas diferentes disciplinas que eu acho que vai ser interessante para a interdisciplinaridade né, então (ééé) eu acho que agora a gente está tendo mais fôlego para se aprofundar mais nisso né. Eu acho que vai se aprofundando no decorrer dos anos.

E1: Sétima pergunta. Ainda na questão da interdisciplinaridade, da inclusão social, quais os obstáculos e dificuldades que se colocam a afirmação de uma avaliação de aprendizagem em incoerência com esses princípios interdisciplinaridade e inclusão social?

S2: Um dos obstáculos seria a formação mesmo dos docentes e a rotina também dos docentes, por que eu acho que se tivesse mais tempo, não sei como seria isso porque todo mundo que fazer tudo também (risos), por que se dissesse então tá tudo bem, você vai só dar aula e não vai pesquisar, eu vou ficar super chateada. A vida dos professores universitários não é muito simples, mas acho que espaço e tempo para sentar e conversar mas entre as áreas que favoreceria bem a interdisciplinaridade e é algo que eu acho que ainda é um desafio para a gente essa organização do tempo diante de tanta atribuições. Outra questão que eu acho que dificulta é de certa forma também essa formação básica que o aluno vai trazendo que realmente compromete, imagino que os docentes exigindo muito ou não nessas disciplinas que envolve mais cálculos, eles realmente devem ter mais dificuldades né, os alunos devem vir com mais dificuldades da educação básica é então eu compreendo também que existe esse obstáculo na verdade a gente precisa fortalecer mais nossa educação básica né, então é uma dificuldade que também tem, eu acho que na verdade, acho que seriam esses três né. Eu vejo também a questão talvez, eu acho que as bolsas ajudam muitos alunos a se dedicarem nas

disciplinas né porque, como eu falei para vocês acho que muita parte do desempenho dos alunos, acaba sendo comprometida pela sobrecarga desse aluno, né? Então eu acho que as bolsas ajudam bastante na dedicação deste aluno, vejo também que na UFABC, como o aluno tem muita autonomia, acaba sendo obstáculo isso de certa forma porque, ele tem muita autonomia então ele acaba fazendo muitas coisas ao mesmo tempo né, e aí ele se sobrecarrega também né? Então não é só o trabalho, então e com relação às bolsas a gente teve muitos cortes de bolsa né então é, PIBID mesmo tinham muitos alunos que faziam o PIBID né reduziu muito número de bolsas do PIBID. Então acho que essas questões são questões que acabam comprometendo um pouco nós colocarmos em prática tudo isso, acho que seria mais isso né. Com relação à avaliação acho que basicamente... aí eu vou falar né, também assim, eu acho que tempo é tudo né, quanto mais tempo a gente tem, tanto (ééé) eu consigo fazer uma avaliação e olhar aquele aluno com outro olhar né? quando a gente tem várias atividades para serem realizadas não não que a gente fique muito tempo de sala de aula, mas é que a gente tem muitas atividades para realizar, fica muito mais difícil a gente ter se dedicar a um processo avaliativo mais cuidadoso né, não que isso não ocorra, mas a gente tem que fazer na medida também das possibilidades né, vamos dizer se eu tivesse mais tempo, eu poderia não só dar um feedback para o aluno a cada momento que ele entrega o projeto, mas talvez mais um entendeu? antes dele entregar o final não sei né.

E2: Qual é o vosso horário letivo?

S2: Nós temos uma carga de 8 horas semanais de aula mesmo, tanto na graduação quanto pós-graduação, somamos. Essa é a exigência que nós temos, não necessariamente ocorre 8 por quadrimestre né, durante todo o ano a gente costuma condensar, então, pego minha carga didática que estaria aqui passo para esse quadrimestre, que é por quadrimestre né, então e concentro minha carga didática em dois quadrimestres e tem um quadrimestre abaixo, quando me dedico as minhas pesquisas enfim. Mas é que são muitas atribuições tipo, você tem condições, tem carga administrativa, tem pesquisa, tem pareceres, e tem bancas, tem orientandos para orientar, produção, então quando você vai ver (ééé), Eu te digo assim que boa parte quando a gente está envolvido com as disciplinas, o quadrimestre boa parte a gente gasta nas disciplinas, por para preparar aula, ainda mais nós da área de ensino, a gente perde muito tempo preparando a aula que a gente quer ler o texto, a gente quer preparar a aula aí né, então a gente perde muito tempo com isso. Mais do que o tempo previsto lá para... enfim nem sei qual é o tempo previsto para preparação de aula mas (risos) é uma coisa que você olha assim, não (risos) não dá para preparar a aula nesse tempo aqui, então geralmente a gente passa muito mais né e para corrigir as atividades e dar a devolutiva é muito mais. Mas eu acho que... por isso com essa preocupação mesmo de dar devolutiva, a gente acaba se comprometendo... quando é o quadrimestre que a gente está com disciplina a gente vê todos os professores da área de ensino, assim (demonstração de cansaço), enquanto a gente sabe que tem pessoas de outras áreas que passam softwares (som de chiado) vê se atingiu lá, se o exercício deu aquele resultado, tá certo tá errado pronto, o software dá a nota de cada um e a gente lá lendo coisas para dar aquele feedback pro aluno, enfim... claro que se tivesse mais tempo faria mais, mas eu acho que o pessoal da área de ensino faz até mais do que precisaria. A gente se compromete muito.

E1: Oitava pergunta. Qual a porcentagem de sucesso e de fracasso dos seus alunos na sua área de atuação no ensino?

S2: Na minha área de ensino de biologia, eu acho que 90% de sucesso né, 90% né talvez 80 a 90% né. Eu acho que o insucesso ocorre mais no caso mesmo, que eu falo, acho que é mais quando o aluno está sobrecarregado e não consegue fazer as atividades nas disciplinas, se ele conseguiu fazer as atividades das disciplinas, geralmente ele fecha com um conceito “B” e muitos “A”. Então é difícil um aluno das disciplinas da licenciatura fechar com conceito “C” né e geralmente quando ele fecha é porque ele não fez parte das atividades, porque as discussões né, é algo que não é tanto assim, você acertou exercício ou errou o exercício, você sabe fazer aquela conta, não sabe fazer aquela conta né. É mais assim desenvolver concepções a respeito da educação né acho que isso, eles desenvolvem bem, chegam em muita disciplina já sabendo muita coisa então... A avaliação mesmo quando tem uma disciplina sobre avaliação, quando começa essa disciplina, eles já estão sabendo que a avaliação tem que ser processual, que ela tem que ser formativa muito deles sabem os termos os critérios, mas eles sabem que a formação não deve ser somativa simplesmente né, é mesmo sabendo que que é somativa, que que é formativa, mas eles têm uma noção, esses nossos alunos conhecem muito né, então, acho que os professores discutem muito com eles durante as aulas então acho que eles acabam desenvolvendo bem as concepções.

E2: É isso que é normal né, a democracia entrar na própria universidade e os alunos serem construtores do seu próprio processo de aprendizagem. Carlos é tudo?

E1: É tudo e o necessário. Muito obrigado a professora.

S2: (risos) se precisar de alguma coisa estamos aqui.

Sujeito 03 (S3)

Entrevista realizada em 09 de Outubro de 2018

Local foi na UFABC Campus Santo André

Entrevistador 01 (E1)

Tempo: 1h e 00m

E1: Primeira Pergunta: Professora Quais são as diretrizes institucionais sobre avaliação da aprendizagem relacionadas com os princípios estruturantes da Universidade Federal do ABC?

S3: Como eu tava te falando as diretrizes elas são postas no projeto pedagógico da universidade e você acabou de falar então dos princípios estão relacionados com excelência acadêmica com a interdisciplinaridade e a inclusão social e a universidade em relação às diretrizes o docente tem autonomia para fazer a sua avaliação do modo que for mais conveniente para sua disciplina e aqui um critério, né o critério que a gente a gente pode utilizar qualquer critério de avaliação isso é estabelecido pelo professor mas a diferença é que o aluno não é avaliado por nota, ele é avaliado por conceito e conceitos que que começam sendo o “A” o melhor conceito né, e aí vai variando “A”, “B”, “C”, “D” até um conceito

insuficiente para o aluno, que não consegue ter um aproveitamento, que não consegue ter aproveitamento nenhum... pode perguntar.....

E1: Não, é... com relação ao conceito, esse conceito é convertido?

S3: Não, aí eu só posso falar da minha experiência né, na minha experiência em sala de aula, o aluno é avaliado continuamente e não tem conversão de notas para conceitos, isso não existe, o aluno é avaliado em conceito, “A” ou “B” ou “C” ou “D”, esses são os conceitos. Não tem “A” se o trabalho tá muito bom e as atividades que ele desempenha tá muito boa, atendeu aos objetivos, se atendeu os objetivos é “A”, se atendeu parcialmente aí pode ser um “B”, pode ser um “C”, depende dos objetivos das atividades.

E1: Segunda Pergunta: Quais as Concepções da professora, sobre avaliação da aprendizagem dos estudantes, considerando um dos princípios fundamentais da Universidade Federal do ABC que é a inclusão social?

S3: Então, como eu acabei de falar, a avaliação da aprendizagem dos alunos e na minha experiência é feita de modo individualizado, eu, consigo avaliar individualmente os alunos. Então, não é por comparação e leva em consideração a questão da inclusão... porque, a gente convive com muita diversidade na universidade, muitas vezes você é, atende alunos e você não não tem, não tem muito, não tem muita separação quando a gente atende algum aluno que tem alguma necessidade especial. A universidade oferece todo o suporte, se for um aluno de baixa visão a gente consegue... tem pessoas aqui dentro que nos ajudam a elaborar material, se tem outras dificuldades... dificuldades relacionadas a questões psicológicas, a gente tem uma psicóloga que nos acompanha isso já aconteceu comigo, esses dois casos que eu estou contando, então nós temos um apoio. Mas como é oferecido esse apoio? O docente tem que buscar o apoio, então se eu recebo um aluno e eu identifico que ele é um aluno que tem alguma necessidade, eu preciso de ajuda, eu busco essa ajuda e a ajuda me é oferecida, por outro lado, posso ter algum aluno de inclusão e não é e nem perceber. Como eu tenho um e já estamos na quarta aula, hoje que eu percebi alguma limitação e eu vou procurar saber, vou buscar ajuda porque não nos é entregue um relatório no início, dizendo que esse ou esse aluno tem algum tipo de necessidade especial, não isso não. Pelo menos comigo isso não acontece, eu não fico sabendo quais são os alunos, então eu dou aula para todos, de um modo geral, tendo todo mundo do mesmo jeito, no decorrer da disciplina, se eu identifico alguma situação, aí então eu posso buscar ajuda e eu como docente, as vezes que eu busquei ajuda eu sempre tive. (Revisou a pergunta) é isso aí.

E1: Terceira Pergunta: Qual que é a perspectiva da professora, sobre avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação somativa e avaliação acreditativa?

S3: Acreditativa? Sabe que é uma novidade para mim!!! Eu nem sabia que existia esse tipo de avaliação, e outra, fiquei pensando será que isso não é uma questão de tradução da acreditacion do espanhol para o português? Não sei.

E1: Para mim também, o que eu fiz, eu mandei um e-mail para uma das responsáveis pelo artigo que me veio e ela me explicou. Eu disse tenho uma dúvida e uma sugestão, de repente pode ser isso: a questão da avaliação como certificação de que realmente o aluno atingiu os objetivos? E ela confirmou, é isso mesmo.

S3: O que eu posso te falar é sobre avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Então a pergunta é qual é a minha perspectiva e a minha perspectiva é que essa é a avaliação que eu tenho, os tipos de avaliação que eu tenho utilizado e que tem apresentado um bom resultado. Eu consigo por meio desses três tipos de avaliação, eu consigo identificar as necessidades as dificuldades e diagnosticar também o aprendizado do aluno, a aprendizagem do aluno. Então essa avaliação (...) a minha perspectiva sobre esse tipo de avaliação, é a melhor possível porque, eu não sei fazer avaliação de outra forma. Eu aprendi assim, e, é isso que eu venho praticando e eu tenho tido resultados bem favoráveis. Não sei se você (...) essa, o que que você tá chamando de perspectiva. Você quer saber mais, você pode ficar à vontade para me perguntar.

E1: Porque, percebe-se com a mudança que vem sendo traduzido aí, ao longo dos tempos, que existem algumas tendências ou concepções diferenciadas a respeito da avaliação. Alguns autores inclusive não concordam com essa questão de diagnosticar e depois verificar de novo e depois (...) Então tem uma visão aí, alguns autores têm uma visão de que avaliação, Luckesi mesmo é um caso desses avaliação ela é formativa porque, a avaliação por si só, já é diagnóstica então ele não classifica avaliação nesse sentido e tem autores, que defendem esses três tipos de avaliação e entendem, que a avaliação, ela faz parte de todo um processo de ensino-aprendizagem e aí, eles classificam o primeiro momento, o primeiro contato, depois já depois de um tempo, já é entender se realmente está tendo efeito a didática e a forma com que se está trabalhando com o aluno e para depois então realmente classificar né.

S3: Aí o que eu posso fazer é exemplificar. Na minha prática o que eu tenho feito com os meus alunos e é isso que aprendi, comecei estudando Jussara Hoffmann você deve saber que ela defende muito esses tipos de avaliação, então quando eu recebo os alunos no início de um quadrimestre não os conheço, não sei quem são e inicialmente eu trabalho, eu trabalho muito com textos escritos, então inicialmente tenho uma conversa com esses alunos para tentar identificar de onde eles vem, o que eles sabem pouco, solicito que eles façam textos escritos, relatos sobre o tema da disciplina que eu vou ministrar e a partir da leitura desses relatos, que eu considero como uma avaliação diagnóstica, eu revejo todo o planejamento do meu plano de ensino, para adequar as realidades dele e trabalho com diferentes atividades em todas as aulas, então todas as minhas aulas são avaliadas. De que modo eu avalio? Que seria a avaliação formativa, de que modo eu avalio? Através da verificação das leituras nas aulas, são aulas muito dialogadas então, o aluno que está participando da aula, eu tenho (...) eu tenho a possibilidade de avaliar em deus, se ele leu e compreendeu o texto, se ele não compreendeu, se ele não leu, então eu começo a perceber isso e vou acompanhando ao longo do período. Também peço que eles façam em várias atividades na sala de aula, toda aula minha tem duas, três atividades, são atividades de síntese, atividade que buscam uma compreensão do conhecimento, atividades como as (...) atividades variadas, “n” tipos de atividades e no final da disciplina, sim, se existe uma avaliação somativa, como eu te disse que que é conceito, e, esse conceito de somativa né, aqui para nós, então seria uma avaliação conceitual, existe que os alunos ficam classificados em “A”, “B”, “C” ou “D” e insuficiente, isso é no final da disciplina, depois de ter passado pelas várias etapas. Não como as disciplinas que eu trabalho, são disciplinas da área da educação eu não utilizo provas né, não (...) eu aboli a prova da minha prática, não vejo necessidade nenhuma, eu trabalho bastante com portfólio, com outros tipos de materiais que me auxiliam a avaliar os alunos e eu não tenho dúvida de que a avaliação, de que há aprendizagem e que eu consigo avaliar aprendizagem, porque, é um exemplo que eu posso te apresentar no início do curso, eu peço ao aluno para elaborar um projeto, um projeto educativo. O aluno não sabe nem começar, no final da disciplina ele precisa ao longo da disciplina construir esse projeto por etapas, no final disciplina ele entrega

um projeto e ele consegue entregar um projeto, então, que foi construído por ele sobre minha supervisão, eu da sala de aula tirando as dúvidas e devolvendo, ajudando tirando as dúvidas. Não vejo porque (ééé) apresentar uma prova e pedir ao aluno para fazer uma prova para mim, seja uma prova escrita ou uma prova oral, então eu faço atividades variadas relacionadas avaliação e eu entendo que a perspectiva de avaliação diagnóstica, formativa e somativa é a perspectiva que tem nos ajudado muito no momento. Eu não sabia, não sei, não saberia trabalhar de outra forma, eu não saberia trabalhar só como uma avaliação somativa como eu vejo acontecendo na prática de muitos docentes, que, depois de um período da disciplina aplica, uma prova e acredita, que dessa forma está avaliando os alunos. Para mim, isso é muita ingenuidade de uma pessoa que está trabalhando conhecimento.

E1: A avaliação, essa prova esse instrumento, acaba levando o aluno a decorar alguns conceitos e no final, dois dias depois se perguntar, ele não sabe mais.

S3: Não sou contra a prova! Eu acho que a prova em muitos casos ela consolida, ela sintetiza, ela é necessária, mas eu sou contra você utilizar a prova como único instrumento de avaliação. Você faz prova 1, prova 2 e prova final eu sou... isso, isso eu sou contrária a isso. Eu não acho que isso avalie, porque se a prova 1 é no dia que você está com dor de cabeça, a dois é no dia que seu gato morreu, você não consegue nem fazer a prova final, né, porque você já não tem mais nota suficiente, você não tem conceito suficiente para avançar.

E1: Quarta pergunta: Considerando a interdisciplinaridade professora, como um outro eixo. No primeiro que a gente, que nós conversamos, foi a inclusão social e a interdisciplinaridade como um outro eixo estruturante da UFABC: Quais as relações que a professora estabelece entre a interdisciplinaridade e o processo de avaliação?

S3: Aqui a UFABC tem como princípio a interdisciplinaridade e é algo que nós docentes da universidade estamos aprendendo a praticar, porque, não vou dizer para você que nós fomos formados com essa abordagem interdisciplinar, porque não fomos mesmo né. Nós somos frutos de um período, de uma época da educação que formou professores por diferentes concepções, mas a interdisciplinaridade é algo que a gente ainda está aprendendo a fazer, então, considerando a interdisciplinaridade e o processo de avaliação, eu tenho percebido na minha prática que..., os alunos possuem uma formação interdisciplinar, a interdisciplinaridade, ela está... ela acontece muito mais na formação do que na prática docente. Na minha prática docente então, eu percebo os meus alunos com perfil muito interdisciplinar e eu tento tirar partido disso, eu tento aproveitar isso que os alunos trazem e então, durante o meu processo de avaliação eu elaboro diferentes atividades que possibilitem a eles, é exercer essa interdisciplinaridade que que eles estão vivenciando. Então, na mesma sala de aula eu não tenho alunos só de uma disciplina, tem alunos de diferentes disciplinas, e eu não fico preocupada, de diferentes cursos, eu não fico preocupada com o curso ao qual o aluno está filiado aqui dentro, eu me preocupo com conhecimento desses alunos. Então eu trabalho com... eu coloco diferentes alunos, eu coloco os alunos trabalhando juntos, e, de diferentes cursos trabalhando juntos e eles produzem trabalhos interessantíssimos. Então a interdisciplinaridade, ela acontece eu percebo que durante o processo de avaliação, porque como eu te disse, eu pratico a avaliação de forma continuada, sempre prezando pela autonomia, pela criatividade dos alunos, sempre dando bastante liberdade... liberdade de ação para esses alunos.

E1: Quinta pergunta. Considerando que a UFABC estabeleceu uma ruptura com um modelo pedagógico tradicional de ensino, a professora considera que a UFABC se enquadra no modelo tradicional ou Progressista de avaliação?

S3: Não considero nada. Porque eu teria que classificar e acho que eu não tenho elementos suficientes para classificar a universidade, isso dependeria de um estudo bem aprofundado para que a gente pudesse chegar a essa resposta, então, o que eu posso te dizer, é que na UFABC a gente tem pessoas, profissionais docentes, praticando tanto modelo tradicional quanto modelo Progressista, mas a UFABC como um todo, eu não posso te classificar como uma universidade x ou y. Eu não tenho nenhum parâmetro, nenhum elemento para isso.

E1: Sexta pergunta. Os professores da Universidade Federal do ABC majoritariamente pelo que a gente observa, são formados em instituições tradicionais de educação superior e trazem consigo esse conhecimento, essa formação tradicional e alguns até em universidades federais, tendo em consideração os processos de internacionalização da educação superior e aí especificamente da Universidade Federal do ABC, fizeram estágio né de pós-doutorado em outros países. A professora considera que o corpo docente da UFABC tem formação pedagógica e didática para lidar com a interdisciplinaridade e a avaliação da aprendizagem em consonância com os princípios inovadores da Matriz instrucional?

S3: Vou te desapontar de novo Carlos! Eu também não posso fazer esta consideração, porque para eu fazer isso, eu teria que realmente fazer um estudo das práticas né dos docentes e em um universo de mais de 700 docentes, eu não tenho a menor condição de falar sobre a prática de quem não observo. Então, eu como pesquisadora da área de educação não poderia te dar uma resposta, assim, sei lá, que te ajudasse agora nesse momento. A resposta que eu posso te dizer é que os professores aqui estão têm formação porque essa formação é exigida no momento da contratação. Agora se a formação é pedagógica ou didática, não dá para saber se é... da para saber, sobre os professores da área que eu atuo, que é uma área de ensino, então na minha área os professores têm uma formação pedagógica, uma formação didática, na área que eu atuo. Nas outras áreas, eu não sei te dizer se tem ou não porque eu teria que olhar para o currículo dessas pessoas e teria que inclusive, acompanhar as ações didáticas né, porque às vezes a pessoa não está escrito no currículo, mas a pessoa consegue ter uma boa ação docente, então, não tenho muito que te falar. Eu sei que aqui nesse universo de professores, a gente passa por avaliações sistemáticas né e periódicas, que é a avaliação realizada pela CPA, então, alunos avaliando professores e professores avaliando alunos e caso você queira se aprofundar talvez nesse item, talvez o CPA possa te ajudar porque, se tem alguém aqui dentro que tem um raio-x da atuação dos docentes é a comissão própria de avaliação (CPA).

E1: Sétima pergunta. Quais os obstáculos e dificuldades que se colocam a afirmação de uma avaliação de aprendizagem em incoerência com o princípio da interdisciplinaridade da inclusão social?

S3: Quais são os obstáculos e dificuldades que colocam aí... ééé na realidade que eu vivo aqui são muitos, por que você vai contra, contra os princípios da universidade então, um dos obstáculos pensando na questão da interdisciplinaridade um dos obstáculos queria você engessar o conhecimento, você trabalhar de um modo muito disciplinar, totalmente disciplinar e exigir que o seu aluno correspondesse aquilo, não sei, então seria um obstáculo, seria um engessamento do conhecimento para o aluno e em relação à inclusão social, meu Deus a gente vive numa diversidade tão grande! como eu te relatei, a gente tem algumas aqui que você às vezes ministrou a disciplina toda e não tem conhecimento de que aquele aluno possui algum

tipo, alguma... possui alguma necessidade especial, talvez a necessidade dele não seja tão especial e você trabalha na disciplina sem ficar rotulando aquele aluno, sem você lidar com seus próprios preconceitos em relação a isso, então a dificuldade quando você não considera a interdisciplinaridade e a inclusão, é que a gente corre o risco de reforçar e aumentar o preconceito, de discriminar, de promover as desigualdades, de de de não conseguir de não contribuir, de não contribuir para que as pessoas possam aprender, de modo mais igualitário de um modo menos desigual.

E1: É aí na questão que até iria entrar nela, porque a avaliação da aprendizagem em determinadas situações, elas ocorrem justamente para classificar e dividir, separar né então, se existe bom e mal aí põe ele no canto, ou, esse é melhor do que aquele outro, então acredito que a avaliação dependendo da forma que ela é exercida, ela realmente dicotomiza, ela colocar alguns numa condição melhor e outros, realmente não traz né? de repente até como nós trabalhamos na educação física, de repente até aqueles que são melhores vamos dizer assim, tem uma melhor condição, um melhor entendimento, porque aqueles que são melhores desenvolvidos, elas precisam também vir aqui no mundo desse aqui, que tem uma certa dificuldade e juntos constroem de repente um conhecimento. Avaliação às vezes não... dependendo da forma que é colocada,,

S3: É para você fazer uma avaliação dessa, você teria que avaliar diferentes habilidades né? competências e nem todas as pessoas possuem habilidades e competências em todas as áreas. Às vezes a pessoa tem uma dificuldade na área cognitiva mas tem habilidade em alguma outra área, né e o contrário também pode acontecer, então às vezes a pessoa tem alguma dificuldade na física, uma parte física mas tem uma habilidade cognitiva muito boa, é difícil a gente avaliar, avaliar só por comparação. Na sua área deve ter, porque deve ter muita classificação por que lidam com esportes, esporte é competição, então é talvez seja necessário agora, quando se trata de conhecimento, construir conhecimentos eu comparo sempre o ponto que o aluno sabe e o que ele conseguiu construir, se já chegou nos objetivos da disciplina, tem uns que chegam com muito êxito e tem uns que chegam e os dois chegaram. Tem uns que são brilhantes, nasceram brilhantes e serão brilhantes, tem outros que tiveram uma certa dificuldade, mas superando essas dificuldades também chega nos objetivos de aprendizagem e nem por isso um tem que ser “A” e outro “B” os dois podem ser “A”.

E1: Oitava pergunta. Qual é a porcentagem de sucesso e insucesso dos alunos, na área de ensino da professora?

S3: Então, não sei se precisar um número, mas eu sei que há muito mais sucesso, do insucesso. Na área de ensino de ciências aqui na universidade a gente tem tido excelentes resultados de um modo geral, todos os professores da área. Então, o número de aprovação é muito muito superior ao de reprovação e nem me lembro qual foi a última vez que algum aluno reprovou na minha disciplina, sendo honesta para você. Não tem como ser reprovado, ou aluno desiste, ele cancela matrícula porque aqui, isso também é um fenômeno que acontece na universidade eles se matriculam em muitas disciplinas para escolher qual ele quer cancelar, então quando ele percebe o volume de trabalhos ele acaba cancelando, ou os que ficam, vão até o fim sempre e sempre tem ótimos resultados, então é bem difícil o aluno terminar disciplina com conceito “C” ou “D” porque são os piores conceitos, é para aqueles alunos que não fizeram, que fizeram pela metade, normalmente eles fazem tudo, sabe eles não faz outra atividade, mas as atividades acontecem durante a aula, para participar das aulas precisam fazer uma leitura prévia, senão não conseguem participar da aula normalmente eles fazem essa leitura, então nessa área o sucesso é muito muito maior do que o insucesso.

E1: Tem alguma alguma coisa que a professora queira acrescentar, a respeito da avaliação da aprendizagem, a interdisciplinaridade e a inclusão, essa relação na UFABC?

S3: Não tem nada específico. Acho que a avaliação é um desafio, né porque as pessoas são diferentes e também deveriam ser avaliadas de modo diferente, quando você avalia todo mundo com o mesmo instrumento fica difícil você perceber as diferenças né, mas enfim na medida do possível a gente tem acertado mais do que errado.

E1: Bom professora, agradeço novamente por nos ajudar nessa pesquisa realmente é uma coisa que inquieta muito, pensar que a avaliação da aprendizagem ficou estacionada. Então esse é um dos motivos que nos levou a trabalhar e pesquisar a avaliação da aprendizagem. Existem muitos trabalhos a respeito, mas, não com essa preocupação de ver, com quem está realmente na sala de aula, porque percebe na maioria dos trabalhos, ele é feito de uma outra forma com outro viés, então nós decidimos vir para o chão da sala de aula, com o professor que atua realmente na sala de aula para ter uma ideia de como vem seguindo a avaliação, se vem acompanhando as mudanças da educação. Agradeço mais uma vez.

Sujeito 04 (S4)

Entrevista realizada em 09 de Outubro de 2018

Local foi na UFABC Campus Santo André

Entrevistador 01 (E1)

1h e 05m

E1: Antes de qualquer coisa quero agradecer aí a oportunidade agradecer por estar contribuindo com a nossa pesquisa, como falei a nossa pesquisa tem se baseado em algumas inquietações né inclusive na questão de que a educação vem passando por diversas mudanças e nos incomoda a questão de que avaliação da aprendizagem também possa estar aí passando por mudanças ou não a gente observa que em algumas universidades avaliação ainda é feita de forma tradicional e tal, então e a educação passou por diversas mudanças então que nós pretendemos realmente aí tá verificando é a essa questão da variação da mudança da da da educação e a avaliação da aprendizagem se ela segue essa essa mudança e aí pensando nisso nós então decidimos verificar como na concepção dos professores né como é operacionalizado avaliação da aprendizagem considerando que a Universidade Federal do ABC adota um novo modelo de educação superior e aí nessa linha de pensamento pensa se de repente emergir uma nova forma de avaliar e aí eu vou seguir então aqui o roteiro né....

S4: Só uma dúvida, é a avaliação no nível das disciplinas em aprendizagem no nível disciplinas, esse é o foco? A gente tem algumas discussões em conjuntos de professores, no âmbito das plenárias de curso sobre avaliação sobre aprendizagem dos conjuntos dos alunos, com base por exemplo em avaliações externas, principalmente o Enade, então a gente discute os resultados do Enade e confronta-se com os os resultados das turmas das disciplinas, mas

aí já é um nível mais agregado, não é na avaliação da aprendizagem de uma turma e de uma disciplina que é o foco.

E1: Então eu vou seguir esse roteiro e caso o professor queira acrescentar alguma coisa né, partindo de alguma dessas questões, fique a vontade. Nossa pesquisa eu fiz o registro dela na Plataforma Brasil para ser submetido ao conselho de ética e enfim seria isso daí...bom...

E1: Primeira pergunta: Quais são as diretrizes institucionais sobre a avaliação da aprendizagem relacionada com os princípios estruturantes da UFABC, levando em consideração conforme já havia falado ao professor sendo o foco a interdisciplinaridade e a inclusão social?

S4: Uma primeira diretriz é a avaliação por conceitos e não por notas, pensando no que é diferente... então a gente tem uma orientação de conceitos de “A” – “F” (ABCDEF) que é máximo aproveitamento e a reprovação né e conceito “O” que é o abandono por faltas, então a gente tem essa orientação e a gente sabe também que por exemplo, um aluno ou aluna que recebe o conceito “O”, ela perde o direito de qualquer tipo de bolsa né então isso as vezes influencia na nossa avaliação, principalmente quando a gente sabe que é por exemplo sócio-econômica, que as vezes o aluno depende disso para sua permanência dele, então nós temos isso de avaliação por conceitos o que mais distingue a gente de outras instituições, ainda que normalmente se adote uma prática de aplicar avaliações tradicionais atribuindo notas e converter essas notas em conceitos, né. No meu caso, eu faço avaliação por nota né, mais em todas as minhas disciplinas eu incluo uma sessão de fechamento de notas ou vista de provas, porque aí eu consigo avaliar a participação de alunos em sala a presença, interesse e aí eu fecho os conceitos, e normalmente é sempre eu faço essa avaliação, então é a forma que encontrei de adotar uma avaliação por conceito né, sem deixar os alunos apavorados, de ter um critério que eles diriam subjetivos nas provas foi esse. Foi tentar juntar a atuação e o desempenho do aluno em sala consideremos dariam subjetivas nas provas foi esse foi tentar juntar atuação né o desempenho do aluno em sala de aula como algo que modifica o desempenho em prova é que eu acho mais importante por exemplo um aluno tá em todas as aulas acompanhar fazer questionamentos, discutir, do que ele simplesmente ir bem numa prova e durante a aula tá em outro lugar, eu acho mais importante.

E1: Segunda pergunta: Quais as concepções do professor sobre avaliação da aprendizagem dos estudantes considerando um dos princípios estruturantes fundamentais da Ufabc, que no caso, é a inclusão social?

S4: É difícil a gente saber quais são os alunos que são cotistas de vagas que não são de ampla concorrência... E aí a pergunta, desculpa?

E1: É Qual a concepção do professor sobre avaliação da aprendizagem dos estudantes considerando que um dos princípios estruturantes fundamentais da UFABC é a inclusão social?

S4: Então é eu acho difícil não ser... por que a gente não é informado disso. As vezes o estudante fala pra gente, então por exemplo no último quadrimestre, eu tinha uma disciplina

que é a aula e até amanhã até as 11 horas, a gente costuma terminar antes principalmente nesses horários né, mas uma aluna me falou aí eu tenho que sair mais cedo porque, eu tomo três conduções para casa, então isso é um fator de exclusão social, mas se eu fosse inflexível poderia falar então trancar a matrícula e faz em outro horário, sabe mais eu fui flexível e contei presença dela ainda que isso seja um dilema para mim eu sei que seria importante ela acompanhar a aula, então a gente às vezes se apresentam esses dilemas para a gente, né, eu tendo a não diria aliviar mais a ter critérios menos rígido em função desses problemas. Mesmo caso é a reprovação de aluno tem bolsa socioeconômica, eu evito reprovar por falta É porque aquilo pode ter tido algum motivo externo que tá fora do controle dele e ele pode perder a possibilidade de terminar o curso por causa de uma disciplina que ele teve algum problema pessoal que ele faltou né que é um problema que a gente tem percebido aqui que é as questões de problemas psicossociais, depressão, né vários tipos de problemas, tivemos caso suicídio de dicentes... são coisas que a gente não sabe, então eu acho que talvez pudesse ser mais bem informado. A gente é informado por exemplo, de alunos com necessidades especiais, mais a gente não é informado de quais alunos têm uma uma... quais alunos são cotistas, que estão recebendo auxílio que estão em condições de vulnerabilidade socioeconômica e talvez a gente não esteja informado disso justamente por uma visão de que é o mérito, tem que ser avaliado independentemente dessas... dessas, desigualdades...

E1: para coloca-lo em igualdade, na visão do professor ele tem uma...

S4: Para colocar ele em igualdade, isso, mas aí a visão é da própria pró-reitoria de graduação, que é quem... poderia passar essa informação para a gente mas, procura colocar em ainda que é tem um critério diferenciado de entrada, que tem um auxílio financeiro para permanecer aqui, isso não é informado por para quem ministra a disciplina e a gente não tem como levar em consideração. Até porque eu acho que algo que pode ser considerado constrangedor, né, que é uma informação que para alguns discentes pode... eles não querem que apareça, né, mas eu acho que seria importante para a gente. Então minha minha posição é essa né, eu procuro levar isso em consideração, né, fatores de alunos que têm uma condição mais desfavorável que outras, só que a gente não informado disso.

E1: Entendi.

E1: Terceira pergunta: Qual é a perspectiva do professor sobre avaliação diagnóstica, formativa e somativa, acreditativa?

S4: Eu não conheço esses conceitos.

E1: A forma de avaliação do professor é uma avaliação única, ou, o professor adota avaliações que vão desde o início do processo ensino-aprendizagem e vai fazendo avaliações periódicas, um modelo de avaliação contínuo?

S4: A avaliação? Acho que eu faço um misto das duas coisas, eu faço duas avaliações tradicionais ao longo do curso, normalmente uma no meio outra no final, dependendo eu faço avaliação por seminários, né, ao longo das aulas isso depende muito do conteúdo da disciplina e do tamanho das turmas, vai depender. Mas sempre é uma combinação dessa avaliação mais

formal, trabalhos, as provas aonde eu posso inclusive dar uma nota, um parecer né, é a justificativa daquela nota até que algo para que os alunos acabam exigindo, eles se apavoram quando eles sentem que o critério de avaliação não é objetivo, na verdade acaba tendo uma dose de subjetividade como tudo na vida, mas eu avalio também a participação em sala de aula, o que também pode ser um problema, né, porque eu acabo excluindo aqueles alunos são tímidos ,tenho consciência disso, mas eu acho que é algo que também você tem que aprender, é um espaço privilegiado para falar em público, a sala de aula, eles vão ter que falar na trajetória de vida deles.

E1: Quarta pergunta. Considerando a interdisciplinaridade como o outro eixo estruturante, quando a gente falou foi à inclusão social: Quais as relações que o professor estabelece entre a interdisciplinaridade e a processo de avaliação?

S4: Basicamente eu costumo dar aulas para dois públicos diferentes, né alunos do bacharelado interdisciplinar e alunos dos cursos específicos né da área de políticas públicas, mas tem na sala alunos de economia, de relações internacionais, mas são cursos relacionados a políticas públicas. Os cursos do bacharelado interdisciplinar em geral, eu dou Ciência Tecnologia e sociedade e eu procuro por estimular por exemplo, quando eu peço trabalhos, ensaios, para eles relacionarem alguma coisa de interesse deles... tecnológico, científico, com aquele conteúdo que é mais no caso dessa disciplina, de sociologia da ciência, e de política da ciência e tecnologia né, então eu valorizo esse, inclusive das experiências deles né, experiência pode ser de trabalho, experiência de algum projeto que participou, de relacionar isso com o trabalho, de utilizar objetos de outras disciplinas, mas é uma disciplina que favorece isso, essa área de estudos sociais da Ciência e Tecnologia. Mas na disciplina de políticas públicas, eu costumo ser mais focado na disciplina não é na área mais disciplinar, mas como a gente recebe alunos de outros cursos né, eu avalio também trabalhos com enfoque mais em economia, com enfoque mais em relações internacionais, eu não limito a tem que ser políticas públicas. Procuro sempre dar uma abertura e isso pensando na nossa característica né da instituição.

E1: Quinta pergunta. Considerando que a Universidade Federal do ABC estabeleceu uma ruptura com o modelo tradicional, modelo pedagógico tradicional, o professor considera que a UFABC se enquadra em um modelo tradicional ou progressista de avaliação?

S4: Eu não diria que aconteceu uma ruptura, porque a ruptura, ela talvez tenha sido institucional, formal, mas o nosso corpo docente ele, é formado na... tem uma cabeça disciplinada, a gente sempre fala isso né, e a gente tende a ter uma continuidade das práticas não é? dos professores, e aí a pergunta? Desculpa...

E1: Então, é saber se o professor entende que a UFABC se enquadra em um modelo tradicional ou progressista de avaliação!?

S4: Isso é muito solto entre os docentes, então têm docente que é muito, muito tradicional. Então isso é uma coisa que a gente discute! Por exemplo, a gente tem feito, recebido avaliações das disciplinas né dos docentes, que são compiladas pelas coordenações de curso, então, têm docente que reprova 90% da sala desde que está aqui. Então você tem, é um perfil tradicional... e não muda a prática, e não percebe que algo está errado com a avaliação dele ou com o método de ensino dele né, que a aprendizagem não tá dando certo, mantém aquilo, então, é eu acho... convivem os modelos. Até porque o professor tem muita autonomia, eu

acho que é esse, essas avaliações né, que a gente publica, não aparece o nome dos docentes mas quem é do curso, sabe quem é... isso acaba sendo uma forma de controle de prestação de contas, (ééé) mas institucionalmente né tem esse instrumento, a gente não tem muito controle sobre como são feitas as avaliações. Então tem de tudo aí, desde o mais progressista né, então disciplinas que os alunos fazem uma autoavaliação, por exemplo, é uma avaliação do curso até disciplinas que é aquela prova com exercício desafio, que poucos conseguem resolver.

E1: Sexta pergunta: Nessa questão da formação dos professores, os professores da UFABC são majoritariamente formados em instituições tradicionais de educação superior, em alguns tendo em consideração os processos de internalização até que fizeram pós-doutorado e instituições fora do país: o professor considera que o corpo docente da UFABC tem formação pedagógica e didática para lidar com essa questão da interdisciplinaridade e avaliação da aprendizagem, em consonância com os princípios inovadores da matriz institucional?

S4: Eu não sei se eu tenho elementos para dizer isso para a instituição como um todo é mais do que eu percebo, é muito e do que a gente ouve, né pelos alunos, eu acho que não. São algumas pessoas, algumas áreas talvez, mas não existe nenhum mecanismo para que isso aconteça. Como eu disse o professor é independente, tem autonomia para aplicar seu próprio método de avaliação né e e como a pergunta diz, a maioria é formada em instituições tradicionais né, muitos tem um foco muito maior na pesquisa também, do que no... a maioria tem um foco maior na pesquisa do que no ensino né, do ou extensão né, isso não é uma coisa só da UFABC, porque ainda que a gente seja inovador aqui né, nas práticas, a nossa pesquisa é avaliada da forma tradicional, nosso sistema de recompensas ele é tradicional. Então, isso é uma teoria que eu tenho né, o professor ele tende a concentrar mais naquilo que ele é mais cobrado, e que gera recompensas para carreira, porque o ensino ele ministrou a disciplina não interessa como ele ministrou, não existe um “qualis” para a disciplina como existe um “qualis” para publicação, então eu acho que não tem um estímulo a isso. Mas isso é além da UFABC, é o sistema de recompensas do sistema de ciência tecnologia brasileira.

E1: Até pelo que agente observa na literatura, a tendência é o professor formado ele reproduz aquilo que ele... a forma como ele foi formado, então o que a gente observa muito é que não existe nas instituições, nenhuma preocupação com o currículo a formação do currículo, ou da matriz de disciplinas, é uma preocupação com a questão da avaliação até mesmo na formação continuada de repente algo que qualifique o professor para a questão da avaliação, ele avalia como foi avaliado.

S4: É, exato!

E:1 Sétima pergunta: Quais os obstáculos que o professor identifica, os obstáculos e dificuldades que se colocam a afirmação de uma avaliação de aprendizagem em incoerência com o princípio da interdisciplinaridade e da inclusão social?

S4: Acho que primeiro essa nossa autonomia relativa, a gente tem uma dependência de instituições externas por exemplo, então todo professor ele quer ser credenciado a um curso de pós-graduação por exemplo, para isso ele tem que ter uma produção regular, tem que ter todos esses critérios que tomam tempo de uma reflexão e mesmo de se capacitar em práticas pedagógicas, eu acho que esse é um obstáculo da instituição. O outro é uma formação, talvez muito, ahhh uma noção muito elitista que vem da formação e que acaba gerando opiniões

como por exemplo, a ideia de que, um aluno cotista ele pode prejudicar o andamento de uma turma, a gente tem colegas que pensam assim e isso é um problema e a formação. E com relação a interdisciplinaridade né, essa dificuldade de transição né da cabeça disciplinar, para a cabeça interdisciplinar ou multidisciplinar pelo menos, tem que sair um pouco da própria caixinha né e perceber que o aluno ele não está lá para aprender a tua disciplina, a tua área, aquilo é parte de um todo né isso não acontece.

E1: Oitava pergunta: Qual a porcentagem de sucesso e insucesso dos alunos, na área de ensino do professor?

S4: Olha, nas minhas disciplinas, reprovações né são assim no máximo 30%. Eu costume... Meus alunos costumam ir bem nos cursos, não fiz esse levantamento ao longo do tempo, né... turmas menores a proporção é maior de insucessos né, para o tamanho da turma, então tem alunos que abandonam o curso ou reprovam por falta... eu colocaria aí considerando essas turmas menores, 30% né na média considerando turmas grandes e pequenas, mas é, são situações diferentes, então os alunos do bacharelado interdisciplinares estão menos tempo na universidade e os alunos dos cursos específicos estão a mais tempo, são turmas menores, as turmas dos bacharelados interdisciplinares são turmas grandes, então são situações diferentes.

E1: Considerações gerais: Tem alguma coisa que o professor gostaria de acrescentar relacionado a essa questão da interdisciplinaridade e a inclusão social, relacionando com a avaliação da aprendizagem dos alunos? Aí fica a critério do professor.

S4: Eu acho que talvez a gente devesse ser capacitado para lidar melhor com isso, duma maneira que tivesse incluído na nossa carga de trabalho né, senão em função das próprias avaliações externas a gente acaba não tendo como fazer isso né, mas talvez um período, mesmo uma redução de carga didática, vamos dizer a cada dois anos para cada professor se dedicar um tempo que ele daria um curso à fazer um curso e aprender isso. Então você daria uma dispensa de carga didática, vamos dizer, eu tenho que dar 4 horas por semana num quadrimestre, 8 horas por semana num quadrimestre de aula, a gente periodicamente eu vou ser dispensado 50% disso para me capacitar a fazer aquilo, mas usando o tempo que seria daquilo com suas cargas didáticas, mas uma carga didática convertida em capacitação. Aí teria que ver a viabilidade disso, mas eu acho que é viável, né se fizer com poucos professores, com intervalo da para abrir mão desta oferta didática que eles dariam, para eles adquirirem conhecimento sobre isso... pedagógico. Outra, não sei como você avaliaria, né incluir alunos de extensão em vagas ociosas de graduação, isso seria uma mudança na dinâmica de aula, então você teria alunos da graduação convivendo com alunos de extensão, por exemplo que trabalham em prefeituras, ou de qualquer outra instituição ou mesmo pessoas da sociedade convivendo com alunos né... eu acho que seria uma... é uma ideia que eu estou tendo e estou formatando aqui com alguns colegas para implementar nos cursos de políticas públicas né... só para registrar.

E1: Bom professor eu agradeço mais uma vez!

S4: Eu que agradeço o interesse!

E1: O professor contribuiu muito e nós vamos agora processar tudo e incluir na análise.

S4: Peço desculpas na demora pelo retorno e pelos contratempos.

E1: Imagina.

Sujeito 05 (S5)

Entrevista realizada em 04 de dezembro de 2018

Local foi na UFABC Campus Santo André

Entrevistador 01 (E1)

Tempo: 1h e 00m

E1: Primeiramente Professora muito obrigado né, por me receber, por contribuir com a nossa pesquisa. A nossa pesquisa, como eu já deixei mais ou menos adiantado, é a respeito da avaliação da aprendizagem no ensino superior. Na verdade, o objeto é a avaliação da aprendizagem, e, nós precisamos verificar na percepção dos professores da Universidade Federal do ABC, essa questão da avaliação da aprendizagem, pensando na inclusão social e a interdisciplinaridade. E aí, pensando nisso, os nossos questionamentos:

E1: Primeira pergunta. Quais as diretrizes institucionais sobre avaliação da aprendizagem, relacionado com os princípios estruturantes da UFABC?

S5: Tá, eu acho que você precisa ampliar essa [...deixa só fechar essa porta aqui...] Então assim, os princípios estruturantes... o que você quer dizer com isso... deixa eu ver se te entendi, quer dizer, a ideia de ser uma universidade interdisciplinar e como que eu avalio isso pensando nas disciplinas que o ministro. É essa a questão?

E1: Sim, pensando especificamente na inclusão social e na interdisciplinaridade.

S5: Então é assim, primeiro que acho que em relação a interdisciplinaridade, as disciplinas que o ministro já tem um caráter interdisciplinar, por exemplo, trabalho com meio ambiente e física de Meio Ambiente, então o público que vai são os alunos que vão desde as ciências naturais até as humanas especificamente os alunos lá da filosofia, tal então, que vem para fazer uma discussão sobre meio ambiente, então como é que eu faço avaliação desse sujeito, então tem um conjunto de coisas que não se reduz só a prova ou aquela avaliação individual, ela existe mas ela não é a única. Então como é que eu faço isso com os meus alunos? e então no primeiro dia de aula eu abro o plano e aí independe do curso, faço isso para todos das duas disciplinas, eu abro o plano de aula e mostro para ele como é e o que que vai acontecer, e qual que é a minha proposta e aí eu mostro como que eu vou avaliar então vai depender um pouco do quanto que esses alunos respondem ao tipo de avaliação. Então no geral, eles têm atividades que pode ser um seminário, atividades gerais, aí tem atividades de leitura de texto, discussão em sala, e, tem a prova individual. Eu não abro mão da prova individual em nenhuma circunstância, desde práticas de ensino de física até física de Meio Ambiente. Então

para mim, essas coisas elas.... então tem sempre esses três parâmetros né, E aí o que combinam com ele só as porcentagens então por exemplo tem um aluno tem uma sala que define que 60% da prova individual e 20% e 20% vai nas outras atividades. Tem turma que prefere ter 30 ou 40 no geral não muda muito tá, então 40% da prova e o restante dividido entre as atividades, então, ter essa negociação no começo é brincadeira que eu digo para eles é assim olha, a proposta que eu faço é a proposta que já foi negociada e testada com os alunos, então no geral é 40% da prova e o restante é 60% dividido com outras atividades e aí eu conto isso e peço para que eles se posicionem e troquem esses valores, então, eles já chegaram a trocar mas no geral eles confiam muito na autoridade do professor, o que é muito legal porque ele não..., mas se você já testou isso e já testei mesmo né, então a gente prefere isso então no geral fica em torno de essa é a divisão, e aí as atividades elas vão acontecendo, e aí por exemplo, o que eu tenho clareza é a prova, quer dizer eu sei mais ou menos as questões que elas são fundamentais ali, então isso eu tenho logo lá no início, mas as discussões elas vão depender os trabalhos vão depender muito da dinâmica da sala, então eu tenho, tive salas que os alunos fizeram uma atividade, que agora vou te dar um exemplo, essa foi na turma maior que foi para o BC&T, então eles tinham que fazer uma apresentar um seminário em que eles tinham que discutir um tema... de... porque era sobre a Ciência, o desenvolvimento da ciência, então é sobre a ciência atual e aí é a forma que eles queriam a gente precisava negociar, então teve, aí os alunos se juntaram em grupos da licenciatura bacharelado e Engenheiros, e, essa mistura é excelente, porque os engenheiros eles querem organizar o mundo e o pessoal da licenciatura querem a teoria, então isso foi muito legal. E aí eles montaram desde seminários mesmo, apresentaram no power point, uma coisa que a gente já conhece, mas teve grupo que fez teatro, então eles se espalharam na sala e eles estavam falando... eles chegavam a falar de Vygotsky nesse dia e aí eles começaram a pipocar pela sala fazendo Teatro para discutir a questão da importância social política e história tá, histórica é de uma sociedade. Então é isso vai depender muito, mas no geral são esses parâmetros que eu coloco, mas é negociável... muito negociável. E aí eu acho que em relação a interdisciplinaridade, acho que relatando já me pareceu muito, como que eu contemplo isso na avaliação e no geral é a experiência mais legal que eu tenho aqui na UFABC, dos engenheiros trabalhando com os licenciandos, ainda que eles não tenho muita certeza do que eles vão fazer, mas eles, nesse momento em que eu dou aula, eles tem um pouquinho de clareza né, e aí as características elas vão surgindo isso é legal. Acho que é isso.

E1: Segunda pergunta. Quais as concepções da professora, sobre avaliação da aprendizagem dos estudantes, considerando, acredito que... considerando um dos princípios estruturantes fundamentais da UFABC que é a inclusão social? Acho que basicamente a professora já responde... mas na inclusão social especificamente.

S5: No que se refere à inclusão social, então, eu acho que ela tá muito clara na avaliação que eu faço quando esse sujeito, ele pode falar, certo? Então quando a gente define o que é essa avaliação, e mesmo a avaliação isso eu não tô negociando nota, nem dó... não estou falando de nada disso, é que esses sujeitos são competentes, eles são muito competentes, então o que que a gente percebe é que talvez há uma ou outra falha, uma dificuldade, mas que elas se a gente identifica isso e ajuda o sujeito, ele também está procurando, não acha que ele tá lá sentado e achando... a minha vida é uma lástima... de forma alguma, então quando eles percebem isso eles vão atrás e assim, eu posso te dizer que as maiores notas, não estão relacionadas diretamente com a questão de inclusão do sujeito ter um problema econômico, sócio-econômico, não tem nada a ver, as minhas disciplinas não tem nada a ver com isso. A minha disciplina para mim é muito clara, então a inclusão eu acho que elas têm mais a ver com, da oportunidade desse sujeito de se expressar e durante as aulas a gente vai ajudando.

Não tô dizendo que a gente resolve o problema do mundo e, não sei se esse essa é a melhor forma, mas eu vejo vários alunos, que foram alunos de inclusão que se expõe e eu acho que esse é o primeiro momento, se expor, reclamar por que eu acho que minha aula tem muito disso, né, de reclamar da aula, de vamos melhorar isso, então tem os momentos que a gente pára para discutir com todo mundo, e aí não tem essa essa diferença, porque todo mundo sente dificuldades muito próximas.

E1: Terceira pergunta. Qual que é qual a perspectiva da professora sobre avaliação diagnóstica, formativa, somativa e acreditativa?

S5: Então, eu não sei se eu conheço da acreditativa (risos), essa eu não conheço! Acho que é assim, quando a gente fala da somativa, é eu acho que a avaliação, ela não pode ser num extremo e nem no outro, certo. Então quando eu digo que eu quero que o aluno, no final do processo, saiba os conceitos de física do não equilíbrio para discutir o meio ambiente, porque senão ele não vai ter um discurso pautado no conhecimento científico para chegar para um político e discutir, então eu acho que a somativa também é importante, entende? Nesse sentido de que, ao longo desse tempo eu fui dando a oportunidade para esse sujeito é, discutir tais conceitos e eu quero que ele (ééé) no momento da minha disciplina, ele faça uma prova, uma avaliação sobre aquilo e a prova de fazer conta mesmo, acho que tem que ter entende? Então, em relação a formativa eu acho que meu curso, ele já está organizado para isso. Então, ele está estruturado para isso, então eu acho que isso é fundamental e eu não abro mão disso em nenhum curso, nem que seja física 1,2, é que aqui a gente não tem, mas eu não abro mão disso. Por outro lado também, não abra mão de uma prova para o cara demonstrar... e eu acho que esse trabalho é muito importante, assim, a gente quando professor, olhar para os dois lados não é? tanto é, que também na minha disciplina não tem tanta reprovação, por conta dessas oportunidades, e isso não significa que o sujeito não aprendeu, pelo contrário, acho que eles aprenderam muito bem articulados. E aí eu acho que também é importante olhar porque... aqui na UFABC não sei se já te contaram, mas tem é... os alunos avaliam os professores, eles têm um grupo fechado e isso é legal de saber os alunos vem contar como é que tá, a gente está sendo avaliado, acho isso importante. Ainda que a gente não faz parte, mais para os outros alunos perceberem como é que essas coisas são (ééé), acho que esse diálogo aberto é fundamental e eu acho que a avaliação é o espaço para isso né, mas não é aquela avaliação a última... aí, não é desse ponto de vista que eu enxergo a avaliação como algo importante.

E1: Quarta Pergunta. Considerando a interdisciplinaridade como um outro eixo estruturante da UFABC, a gente falou primeiramente da inclusão social: Quais as relações que a professora estabelece, entre a interdisciplinaridade e a avaliação, o processo de avaliação?

S5: Então acho que é assim: c Eu acho que a que mais se aproxima disso, tem a ver com a disciplina de física de Meio Ambiente, mas só tê-la, também já é interdisciplinar. Então se eu contemplo isso nas minhas aulas, então por exemplo, se eu quero que o sujeito trabalhe física determinista para discutir a questão ambiental, eles vão fazer isso (ééé) porque eu vou dar lá os argumentos para eles trabalharem isso, se eu quero que ele use aspectos de complexidade para discutir o tempo, eles também irão fazer. Então que eu tô querendo te dizer nessa bagunça toda, é que ééé por eu dar uma disciplina que me dá essa abertura, todos os aspectos possíveis são colocados, então desde a questão social, porque acho que falar da questão ambiental do ponto de vista da física, é fundamental também falar do ponto de vista socioeconômico e político que está posto. Não dá para discutir a questão ambiental, sem falar desses elementos e isso aparece. Eu te digo que ele não aparece naquela prova individual, que eu te falei com tanto tanta ênfase, mas ele aparece no seminário quando eu peço para que eles

discutam, ou que eles façam uma discussão com a sala, a respeito dos projetos dos cientistas cépticos e ortodoxos, porque aí eles percebem que tem um jogo político por trás, então também você inclui o sujeito, a interdisciplinaridade do outro ponto de vista. Quando eu falo... é que assim, as outras disciplinas que eu dei nos últimos anos tem a ver com didática, com formação, formação de professores, então também é muito difícil falar que é mil maravilhas a interdisciplinaridade por conta das disciplinas que eu dou, ela mais fácil, eu tô dando as disciplinas mais duras, vamos dizer assim.

E1: Quinta pergunta. Considerando que a UFABC estabeleceu uma ruptura né com o modelo tradicional de ensino, a professora considera que a UFABC se enquadra em um modelo tradicional ou progressista de avaliação?

S5: Então, aí eu acho que essa essa questão, precisa tomar muito cuidado na hora de fazer análise dela, porque se a gente está falando dos cursos que os professores da licenciatura eles dão, as disciplinas, eu acho que a gente evoluiu muito, não é? do ponto de vista da avaliação, quer dizer eu acho que, negociar avaliação no primeiro dia de aula, os alunos se assustam: o que que você tá fazendo? Mas depois eles percebem que isso é um espaço crítico para eles e de autonomia, e que eles precisam cuidar, e aí eles reclamam que isso não acontece com os outros professores, entende? Então quando você... vou te responder, mas pelo meu ponto de vista, que é esse ponto de vista muito muito sussa, (risos) muito tranquilo, porque eu estou no espaço em que eu não tenho essa dificuldade. Mas o que eu vejo dos relatos dos alunos é que os professores, assim não o fazem né, que você não tem essa abertura, que a prova é uma prova de física tradicional. Então acho que assim, do meu ponto de vista, das coisas no que eu faço há essa abertura. Eu acho que você chamou de progressista, eu não sei se é progressiva, ainda mais nos dias atuais a gente chamar de progressiva, é perigoso, mas eu acho que ela passa ser do meu ponto de vista muito aberta, muito rica, muito rica nesse sentido né de poder abordar muitas coisas dentro de um processo avaliativo.

E1: Sexta pergunta. Os professores da UFABC são na maioria, formados em instituições tradicionais educação superior, acho que muitas vezes em universidades federais, alguns tendo em consideração os processos de internacionalização da educação superior, e especificamente da UFABC, fizeram estágio pós-doutorado... como é o caso inclusive da professora né fora do país, a professora considera que o corpo docente da UFABC tem formação pedagógica e didática para lidar com a interdisciplinaridade e avaliação da aprendizagem, em consonância com os princípios inovadores da matriz institucional?

S5: Parcialmente! Isso eu te falo com clareza, eu acho que dá para identificar quem são as pessoas que trabalham desse ponto de vista, talvez por isso que o Daniel tenha dito que era pra você (?) porque assim, eu consigo dizer que eu não acho que a fazer um pós-doc fora resolva o problema, pelo contrário, as instituições fora são extremamente tradicionais certo? Então não é isso, assim, você tem que ir... se a gente vai lá para ver, tem universidades específicas que fazem coisas distintas no mundo, acho que Sevilha é um exemplo disso e aprendi muito lá, então acho que a universidade de Sevilha é, Barcelona estou indo para conhecer, para ver se é tal... mas Sevilha eu acho que é um bom exemplo de olhar a avaliação, mas também, ela sofre a mesma coisa que a gente aqui na UFABC, mas um corpo de professores específico. Um pouco dá impressão que eu tenho é que na UFABC também é isso, mais pelos relatos dos alunos e menos por eu estar... é que eu nem posso comentar dos professores né? mas relatos dos alunos, que eles têm essa abertura para conversar nas minhas aulas e de relatos de colegas professores mesmo inclusive de professores que tenham essas disciplinas quadradas “quadrada você entende né” de conteúdos é... que vem me pedir

ajuda você podia nos dar um curso de didática para gente, por conta... porque a gente tem que olhar o quanto é difícil para essas pessoas, você falou ai né na tua questão não sei, se bem é uma instituição super tradicional. Acho que o pessoal da licenciatura, também não é maioria mas uma parte tem uma visão diferenciada, diferente sobre o que é um ensino e aprendizagem e a avaliação. E aí por você ter estudado isso e ter estudado isso e ter vivido fora algumas coisas e mesmo Brasil, então você consegue aplicar e parece natural. Agora para quem sempre esteve numa bancada é um desafio muito grande. Então a impressão que eu tenho é que a gente tem um corpo pequeno que o faz adequadamente ou bem, do meu ponto de vista bem, porque abre para o aluno, diz vamos avaliar... como é que a gente faz isso? né de um outro de um ponto de vista mais crítico, reflexivo, seja lá a palavra que você queira dar, a impressão que eu tenho é que o corpo que faz isso né a interdisciplinaridade e que tem preocupação tal e tal é pequeno é um grupo bem pequeno, mas eu não tenho esses dados para te dizer, é só impressão.

E1: Sétima pergunta. Quais os obstáculos e dificuldades que se colocam a afirmação de uma avaliação de aprendizagem em incoerência como princípio da interdisciplinaridade e inclusão social?

S5: As dificuldades? Eu acho que isso tem a ver com o professor estar aberto, porque você avaliar esse sujeito, você tem que estar aberto a mudanças e olhar, se colocar do ponto de vista do outro, inclusive quando fala de inclusão social não é? Porque se você acha, que aluno bom é o aluno que sabe integrar, estou dando um exemplo, integrar e somente integrar muito bem, você não consegue olhar do outro ponto de vista. O aluno tem que saber integrar, mas ele tem que saber fazer outras relações, Entende? Então avaliar só o integrar, não me diz nada sobre a capacidade daquele sujeito de atuar no mundo. Então para mim, essa avaliação qualquer a formação do sujeito tem que estar vinculado a isso não é então acho que é importante então acho que a dificuldade é essa do professor se por no lugar do outro.

E1: Oitava pergunta. Qual os índices de sucesso e insucesso dos alunos na sua área de ensino?

S5: Então, não tem muita reprovação. Acho que entre 90 a 95%.

E1: Tem mais alguma coisa que quer acrescentar sobre a questão da avaliação da aprendizagem relacionadas com os princípios estruturantes da UFABC?

S5: Não, creio que não tenho nada mais... Risos.

E1: Então muito obrigado professora mais uma vez pela entrevista.

S5: Eu que agradeço a oportunidade de te ajudar. Não sei se era isso que você precisava, mas espero ter ajudado.

Sujeito 06 (S6)

Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2019

Local foi na UFABC Campus Santo André

Entrevistador 01 (E1)

Tempo: 1h e 10m

E1: Bom professor, agradeço de novo pela oportunidade e por estar contribuindo com a gente, então vou ser mais sucinto. Bom a nossa entrevista, então, pensando na avaliação da aprendizagem e na questão dos princípios estruturantes da Universidade Federal do ABC, e aí a gente meio que, faz um recorte na questão da excelência acadêmica e ficamos então com a interdisciplinaridade e a inclusão social e pensando nisso, professor os questionamentos:

E1: Primeira pergunta. Quais são as diretrizes institucionais sobre avaliação da aprendizagem relacionadas aos princípios estruturantes da UFABC?

S6: Bom, primeiramente nós temos na UFABC, nós temos as CPA (Comissão Própria de Avaliação) não é, então ela acaba abarcando todos os professores, diga-se de passagem, principalmente professores, em termos de avaliação. E ela também, hoje está pensando mecanismo de converter as avaliações dos alunos, que eles alunos também fazem e são ouvidos, hãaa para que esses dados sejam convertidos, para que o professor possa utilizá-los em sua progressão em sua vida funcional. Então, ainda não tem exatamente como se faz funcionar, não está bem estruturado, não está bem definido, mas hoje já existe nos formulários de avaliação dos docentes, o qual, os quais eles solicitam a progressão funcional, existe um campo onde eles têm um indicador, né em relação a sua avaliação, a avaliação por parte dos alunos, em relação às suas aulas. Então a gente pensa nessa questão, e é claro, a gente pensa sempre hãaa em formar algo que reflita diretamente na vida do nosso educando, que propicie melhorias para esses alunos, para que eles possam ser melhores lá fora, do que meros reprodutores. Né, mas que sejam também pensadores, porque a avaliação, querendo ou não ela tem que ser pensada, de uma maneira mais orgânica e dinâmica, principalmente.

E1: Segunda pergunta. Quais as suas concepções sobre avaliação da aprendizagem dos estudantes, considerando que um dos princípios estruturantes fundamentais da UFABC é a inclusão social?

S6: Temos hoje na UFABC uma preocupação muito grande com as minorias, aquelas que são deixadas à deriva, à espreita né, que são como se diz né, arejado do processo, aqueles que não há acesso, então por exemplo, nós temos hoje alunos surdos, cadeirantes, nós temos alunos... claro, vou falar dos refugiados, temos cotas para refugiados no nosso ingresso, nós temos cotas para negros, cotas para alunos da escola pública, então assim, porque o nosso ingresso... quer dizer cotas, não seria cotas exatamente, por que a UFABC ela se preocupa em é oportunizar o acesso a todos e ela vem muito preocupada também em oportunizar a permanência. Nós temos em nossas áreas 50% são para alunos de Escola Pública e 50% são da ampla concorrência. É o ideal na universidade? Não é, visto que, nós temos no Brasil em torno de 14 e 16% dos alunos de estudo em escola privada, e o restante ou seja, 84 a 86% em escolas públicas. O mais correto, o mais coerente seria que fosse obedecido esse mesmo critério, porém nós sabemos que já é um avanço, ter sim e existem outras universidades públicas, como é o caso da Federal da Fronteira Sul, que tem 90% para alunos de escola pública e 10% para escola privada, e nós aprovamos no final do ano passado de 2018, cotas para alunos transgêneros, então isso também é um marco. A gente sabe que muitas pessoas não entendem, porque essa situação das cotas, porém, quando nós olhamos a nossa história e nós começamos observar que somos o último país, vamos dizer assim da América Latina a

abolir a escravatura, fizemos um... cometemos um crime muito grande, por quê, quando nós na época permitimos, ou quando foi promulgado e sancionada a Lei do Ventre Livre, ao mesmo tempo houve uma reestruturação do acesso à escola. A primeira.. uma das primeiras de você, quando começa pensar a universalização do acesso ao ensino porém nessa mesma época, também foi decretado que só podia acessar a escola pública, quem fosse filho de ventre livre, isso quer dizer o que? Todo aquele que era ventre livre, não podia acessar a escola pública e para onde esse negro foi? para a periferia. Então nós temos uma dívida social muito grande e essa dívida ela se reflete, continua. Por mais que as pessoas não percebam, não compreendam a necessidade, não vou dizer pra você que o modelo de cotas é o melhor, mas é o que a gente pode fazer para tentar diminuir um pouco essa lacuna, esse abismo que existe, porque quando nós olhamos o nosso redor e observamos que: quantos negros são médicos, quantos negros são professores aqui na UFABC? É um número muito baixo. Sabendo que nós somos um país de maioria negra, então onde eles estão? Dizer para mim que aíiii é porque ele não se esforça, isso não! Hoje eu não posso aceitar esse tipo de justificativa, nós temos um problema e a gente tem que atacar e tem que resolver esse problema. E como a gente resolve? Com a inclusão, só que não apenas inclusão certo é ter a inclusão e garantir a permanência, oferecer condições que ele permaneça acertando. Como é o caso por exemplo dos nossos cadeirantes, que a gente tem, hããã teve adaptar... A UFABC ela tem, não é o ideal, mas é vamos dizer assim, ela tenta, se esforça para oportunizar o acesso a todos os espaços para esses alunos para sala de aula por exemplo, as salas do primeiro andar, que são em forma de plenária vamos dizer assim, todos todos eles têm espaços para cadeiras de rodas tem os locais específicos para que cadeirantes possam acessar, mesmo que seja em forma de graus vamos dizer assim a sala, na frente existem espaços para que eles possam acessar. Nós temos professores de LIBRAS, então também que trabalham com deficientes no caso de surdos e é claro, e aí a gente tem as diversidades né, porque hoje todos podem acessar o ensino superior a gente pelo menos acredita nisso.

E1: Terceira pergunta. Qual a perspectiva do professor sobre avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação somativa e acreditativa?

S6: Eu sempre começo em qualquer atividade com uma avaliação diagnóstica, para saber onde eu estou pisando, para saber como devo agir e quais estratégias podemos utilizar. Porque uma coisa é sabida, todos aprendem de forma diferente eu não posso sob hipótese alguma acreditar que, todos os alunos que eu tenho, se eu tivesse 120 alunos como já tive, acreditar que os 120 irão aprender da mesma forma. Então eu preciso oportunizar formas diferenciadas, tanto é que, como eu trabalho na parte da licenciatura em matemática, na prática de ensino, disciplinas específicas da licenciatura, que virão vamos dizer assim para sala de aula, eu me preocupo muito com essa questão da diversidade ou seja em variar ao máximo as estratégias didáticas, as modalidades didáticas hoje, por que cada vez a gente utiliza termos distintos, acabam re-modelando e tal, mas faço uso de modalidades didáticas distintas para que possa atingir o máximo dos meus alunos. E aí eu entendo que a avaliação diagnóstica é substancial, para que eu consiga fazer um trabalho mais eficiente, ou seja, você consiga atingir a todos e é claro, ao longo do processo as outras avaliações vão aparecendo, avaliação formativa, avaliação somativa, avaliação acreditativa, porém eu entendo que a avaliação somativa, né, lá no final, que vai me dar um panorama de tudo aquilo que eu fiz ao longo... as avaliação pontuais, as avaliações em cada aspecto, de cada módulo, de cada item como eles foram estruturados, porque ela vai poder me dar um panorama geral, se aquela avaliação diagnóstica me serviu e se realmente pude atingir o que eu esperava, que a gente sempre espera atingir 100% é claro que a gente não atinge, mas a gente acredita nisso e é nesse aspecto que a gente tenta trabalhar, então a gente faz uso das diferentes avaliações, em diferentes momentos, para

que no final, háá tem aí uma coisa importante né, ao final de cada disciplina, uma das questões que eu não abro mão, é que o aluno fale... não precisa falar necessariamente, mas que escreva... faça uma autoavaliação, onde ele se atribui um conceito, nós trabalhamos com conceito, um conceito que ele acha pertinente para ele naquela disciplina e justifique o porquê, ele acredita que aquele conceito importante, e a mesma coisa para mim como professor, peço para que ele me avalie e aí ele me avalia como professor, coloca pontos negativos e positivos, aspectos a serem melhorados, porque ninguém é tão bom que não tem nada para melhorar. E aí dentro dessa perspectiva, eu entendo que essa avaliação que ele faz minha disciplina, da minha aula, é uma coisa muito positiva por que me permite uma reflexão e eu acredito muito nessa questão, de você olhar para sua prática. Olhar para suas avaliações e você se enxergar, se você for de refletir sobre aspectos que você precisa melhorar, para poder atingir um número maior de alunos.

E1: Quarta pergunta. Considerando a interdisciplinaridade como outro eixo, nós falamos da inclusão social outro eixo estruturante da UFABC: Quais as relações que o professor estabelece, entre a interdisciplinaridade o processo de avaliação?

S6: Bom, como digo a avaliação tem que ser entendida como processo amplo, dinâmico né, orgânico flexível e tá acontecendo o tempo todo. Ser interdisciplinar uma coisa muito complexa, porque na realidade ninguém nasce interdisciplinar e ninguém é interdisciplinar o tempo todo, nós como professores como Ivani Fazenda, nós temos uma postura interdisciplinar vamos dizer assim, nós nos pré dispusemos a trabalhar dessa forma. Existem problemas e dificuldades? existem por que nós somos especialistas, nós não temos ainda na nossa formação, nós temos uma formação de especialistas a maioria dos professores da UFABC. E aí qual é a questão interessante? O interessante é que por exemplo nós não somos professor de uma disciplina, nós somos professores da UFABC. Então nós ministramos disciplinas das mais variadas, porém a primeira disciplina que ministrei foi Bases Epistemológicas da Ciência Moderna, então você automaticamente também provoca uma instabilidade e uma ruptura com aquele modelo tradicional que você... não eu sou da cadeira tal então só vou ministrar essa disciplina, você obrigatoriamente você precisa estar o tempo todo, aí vamos dizer assim, em evolução... se é que eu posso usar esse termo, mas você precisa estar o tempo todo melhorando e se cobrando para poder avançar. Então por exemplo, ser interdisciplinar para nós professores da UFABC é um obstáculo eu diria, é um dificultador porque? Porque nós somos especialista. Agora, nós já temos professores da UFABC que foram formados pela UFABC, para esses professores é diferente, eles já vem com essa formação então ele já tem uma outra visão a esse respeito, porque você observar uma atividade, vou pegar um exemplo: atividade da matemática e você conseguir transitar pelas outras áreas de uma maneira salutar, de uma maneira segura, é bem complicado e requer um bom planejamento e se você fizer um bom planejamento, você pode ter essa postura, você pode desenvolver atividades assim, mas não quer dizer que necessariamente você é interdisciplinar tempo todo. Agora, o que é interdisciplinarizar, desculpa o que a interdisciplinaridade facilita em termos de avaliação... ela melhora porque ela te dá um panorama geral de tudo que você tá fazendo. Você consegue ter uma visão mais ampla e você consegue associar onde aquela aquele tema está provocando instabilidade nos alunos de mudança, vamos dizer assim na postura, no comportamento, nas atitudes desses alunos. Então você trabalhar com atividades interdisciplinares, nas diferentes disciplinas e depois construir um instrumento de avaliação que é algo mais complexo. Como avaliar? né, você conseguir fazer isso é um movimento muito denso e um movimento muito lento. Nós por ser uma universidade de 12 anos, nós ainda temos muito que aprender porque como disse e reitero, nós somos especialistas, nós não somos interdisciplinar. Nós não somos especialistas em aspectos

interdisciplinares e muito menos em avaliação interdisciplinar, mas nós estamos tentando aprender andando né para conseguir estruturar para conseguir buscar aproximar principalmente o professor dessa prática e eu acredito que a UFABC oportuniza muito isso.

E1: É até, pensando nessa questão que o professor está falando, os professores normalmente não avaliam... não existe uma formação, alguma disciplina, algum algum curso que torne o professor também avaliador né? ele avalia de acordo com que ele... da forma como ele foi formado, ele reproduz aquilo como ele foi avaliado.

S6: Exatamente! E aí nós temos situações onde temos reprovações altíssimas em disciplinas. A gente sabe que são disciplinas mais pesadas, onde realmente há uma cobrança maior mas é porque, houve um retrato, porque o professor não se forma do dia para noite, professor se forma em toda sua vida, ele nunca é formado suficiente como dizem né, eu sempre começo minhas aulas usando uma analogia interessante né: nós tanto falamos vamos nos formar, só que quando nós nos formamos, nós temos que sair da forma para sermos diferentes. Então a questão do formar é bem complicado, que tipo de formação nós queremos? Hoje nós temos ainda aqui dentro da própria UFABC nós temos... pegando os exemplos da licenciatura, das licenciaturas, a diferença. Nós temos professores que não trabalharam na Educação Básica, nunca! E hoje formam professores. Então é um contraponto, não quer dizer que eles trabalhem mal, não é isso, mas a vivência da Educação Básica ela propicia você compreender os processos e como é a dinâmica da educação básica, para daí você conseguir acessar o ensino superior e aí a gente tem vários vários modelos né, agora saindo das licenciaturas, a gente tem uns professores que repetem exatamente aquilo que passaram, as avaliações são as mesmas, a postura é a mesma do professor que ele teve. E aí não há um curso específico para avaliar. Quem está correto? e que tipo de avaliação é a melhor. É subjetivo! Depende do referencial teórico que eu uso, e aí é que são elas.

E1: Quinta pergunta. Professor, considerando que a Universidade Federal do ABC estabeleceu uma ruptura com o modelo pedagógico tradicional, o professor considera que a UFABC se enquadra no modelo tradicional ou progressista de avaliação?

S6: Eu penso que em ambos. Nós temos ambas as situações né? Porque nós temos... (ããã) ela ela foi realizada para ser progressista, é o seu âmagô, no seu íntimo, ela foi idealizada para ser progressista e ela é! Ela é muito mais progressista do que tradicional diga-se de passagem. Porém, nós temos a convivência de ambos os fatores, como falei antes, nós temos o professor que é tradicional mas temos o professor que é diferente, nós não temos um professor específicos para uma disciplina. Não, ele é professor da UFABC e conseqüentemente ele vai ministrar disciplinas diferentes. Isso faz que ele tenha que sair da sua zona de conforto, o que também é positivo, porque ele se forma na sua prática isso faz com que ele melhore, e aí é claro, agora em termos de ideais a gente sabe que a gente ainda tem um longo caminho pela frente, a gente precisaria de repente oportunizar oferecer cursos pros próprios docentes, só que eu também não posso obrigar o docente a fazer um curso, ele tem que se sentir atraído para fazer e aí é que estamos com um problema. Porque como eu faço pro curso ser atrativo, para que os professores façam esse curso, para que a gente consiga conversar de uma maneira sem medos né? porque nós sabemos que toda vez que nós temos um curso, nos cursos os que têm maior resistência, são os cursos que querem ensinar algo e não constrói em parceria, porque, quando os cursos são ofertados de forma colaborativa, a gente também tem uma devolutiva maior, porém quando são de forma impositiva, a gente já tem uma resistência. Então eu entendo que ela é mais progressista, voltando voltando a sua questão, mais progressista do que tradicional. Porém, ambos os modelos convivem dentro da UFABC. Nós temos modelos

tradicionais, e temos modelos extremamente diferentes. Eu sempre uso por exemplo pegar lá dentro da minha da minha prática, nas minhas aulas eu utilizo vários tipos de avaliação, eu não fico em ma avaliação apenas. Eu costumo orientar muitos muitos alunos, para que eles tenham uma boa oralidade, porque nós como futuros professores... eles precisam ter uma oralidade boa para se fazer entender, porque eles precisam ser entendidos pelos alunos os ouvirão, então consequentemente a gente fala muito, pede para fazer muitas apresentações e aí a gente faz alguns apontamentos de conversa, não de maneira punitiva, porque eu acredito que, se estou falando da educação, se eu estou falando das licenciaturas, estou auxiliando na formação do professor e automaticamente essa formação tem que ser preparada, vir sendo de acordo né vamos dizer assim a questão da pluralidade de ideias e que ele tenha convicção do que está fazendo, ou seja, que dentro da sala de aula há uma diversidade muito grande e essa diversidade precisa ser respeitada.

E1: Sexta pergunta. Os professores da Universidade Federal do ABC são majoritariamente formados em instituições tradicionais de educação superior, em alguns casos até, considerando o processo de internacionalização na educação superior, a UFABC tem professores que fizeram estágio de pós-doutorado fora do país. O professor considera que o corpo docente da UFABC tem formação pedagógica e didática para lidar com a interdisciplinaridade e a avaliação da aprendizagem, em consonância com esses princípios inovadores da matriz institucional?

S6: Vamos dizer assim, todos os nossos professores são doutores, porém, nem todos tem algum curso de... quer dizer a minoria trabalha com avaliação e a minoria também tem um aspecto interdisciplinar muito forte, porque? Normalmente os aspectos interdisciplinares estão mais associados às áreas de ensino e consequentemente não as áreas específicas. Então consequentemente nós temos um grupo de docente sim, eu diria assim, da licenciatura diria que praticamente todos né, tem essa visão do trânsito que é necessário da questão dos aspectos interdisciplinares a preocupação com a avaliação. Nós temos das outras áreas específicas também professores preocupados com a avaliação, isso é sabido, porém a gente sabe que nós temos também, como dito anteriormente, eles são especialistas e nós não fomos formados para agir com essa novidade. Ela foi criada, foi sonhada e automaticamente nós estamos aqui para fazer esse trabalho, por que não há profissionais formados pela estrutura que a gente procura ainda, para dar... atender a demanda toda. Mas eu acredito que o movimento lento, tem muitas coisas que a gente observa que já começaram acontecer, ou seja, 12 anos que a gente conseguiu montar, temos esse corpo e hoje nós temos professores, como eu falei todos são doutores nós temos alguns pós-doutorado fora do Brasil, outros no Brasil, alguns em avaliação, alguns foram para área específica, depois foram buscar formação na parte da avaliação. É bem dinâmico, eu diria, sabe é um processo assim, como você disse inovador. E é eu diria bonito, porque isso mostra como nós temos muito que aprender né, é uma universidade diferente, o aluno entra de maneira diferente, ele tem que pensar sua estrutura, ele tem os projetos de apoio né, que ele fica aqui dentro, tem o professor acaba o PEAT acaba oferecendo apoio, eu mesmo, auxiliei ai na orientação de alguns alunos, que entram dentro de instituição tradicional né e entra aqui, é completamente diferente por que ele constrói o próprio currículo, e aí como fazer? Então a gente tem pensado muito e existem esses programas de apoio ao aluno, acho que isso é muito positivo.

E1: A evolução no ensino superior assim na essência não é?

S6: Não vou dizer para você que é o ideal já, não é a gente sabe disso, mas é um primeiro passo. Eu acho que é um primeiro passo, acho que são provocações que são necessárias e que precisam acontecer e aos poucos a gente vai caminhando.

E1: Sétima pergunta. Quais os obstáculos e dificuldades que se colocam à afirmação de uma avaliação de aprendizagem em em incoerência com o princípio da interdisciplinaridade da inclusão social?

S6: Eu acho que é... eu diria para você assim, olhando por diferentes prismas, eu acho que o maior problema é a formação específica é a nossa formação como especialistas. Porque é difícil depois de você formado, depois você ter um no hall um período de atuação, você tem que mudar completamente, sair da sua zona de conforto e praticamente recomeçar. Então tem que buscar uma uma coisa nova isso é difícil para qualquer professor, eu diria para qualquer disciplina, de qualquer tipo de situação e a UFABC ela vem com esse propósito, de ser diferente porém, ela recebe professores que são formados nas instituições tradicionais e para ser diferente né como é que a gente faz isso? Então é um movimento... eu diria assim, é um movimento lento mas eu diria aqui na minha perspectiva, na minha visão eu posso tá pecando, mas eu diria que é justamente que é a nossa formação como especialista o maior entrave a tudo isso, que nós viemos de um modelo que foi sendo replicado que foi sendo repetido e boa parte das universidades ainda o fazem e continuam fazendo, não há uma reinvenção, uma readaptação por mais que nós tenhamos políticas educacionais porém, nós sabemos que elas funcionam de uma certa forma e o movimento é lento.

E1: Eu acho que a própria existência dessa questão da P1 e P2, a maioria das universidades elas têm, é necessário que faça duas avaliações, aí acho que, essa é... a própria existência dessas dessas provas jááá...

S6: É no nosso caso, eu com uma disciplina de práticas, eu tenho como eu disse, tenho várias avaliações então... num quadrimestre eu tenho dez avaliações, e assim as avaliações são muito distintas, eu me preocupo muito porque, tem aquele aluno que é excelente para escrever, excelente escritor, tem um aluno que é excelente orador, eu tenho um aluno que ele é um excelente cartunista... eu preciso pensar como vou explorar cada uma dessas situações, para que todos consigam e tenham um rendimento específico, um rendimento bom. Então a minha preocupação é sempre, pelo menos eu tento agregar a todos, ou seja, me preocupar com todos para que eu consiga trazê-los pra perto, que não é fácil e quando você tem P1 e P2, soma e divide ou põe um peso, é assustador sim aí depois tem a recuperação.

E1: Oitava pergunta. Professor qual a porcentagem de sucesso e insucesso dos alunos na sua área de ensino?

S6: Olha eu assim poucos alunos reprovam. eu tenho um índice muito baixo, eu diria assim de sucesso em torno de 90 e... dos que concluem, que tem gente que desiste, tem gente que tranca, então pensando nos matriculados e concluintes, eu diria que assim uma média de 98% mais ou menos, por que são disciplinas, primeiramente são específicas da licenciatura, na grande maioria das vezes falta alguns momentos que não são tantos no bacharelado, mas assim do modo geral são em torno de, fica em torno... vamos usar 95% tá, mais em torno desse índice sim que os alunos têm sucesso e aí por alguma situações que a gente às vezes desconhece, as vezes abandona, às vezes o aluno sofre algum trauma, porém a gente tenta mesmo que o aluno sofre algum trauma a gente tenta buscar o que foi que aconteceu, porque com educação a gente sempre se preocupa demais com uma questão humana... sim, porque se

for para ser apenas mais um, não vale a pena. Você tem que se preocupar com a individualidade, mesmo que o aluno, que a gente tenha turmas grandes às vezes, mas a gente precisa e conhecer o aluno é importante.

E1: Tem alguma coisa que o professor gostaria de acrescentar, alguma reflexão sobre avaliação da aprendizagem, interdisciplinaridade e a inclusão social?

S6: Eu diria assim de um modo geral, nós temos aqui na UFABC, assim como temos outras universidades pelo Brasil que também faz um trabalho muito bom, fazem um trabalho diferente, mas temos cursos de extensão, por exemplo no programa de pró reitoria de extensão e cultura, que abarca os diferentes, bom, a diversidade no contexto mais amplo. Nós temos a EP que é a Escola Preparatória que é somente para alunos de escola pública, é gratuita, então nós temos em torno de 400 ou 600 vagas, agora não me recordo, para alunos de escola pública que estão terminando o ensino médio, para acessar, para conseguir fazer o ENEM depois, uma espécie de curso preparatório que é ofertado por alunos da graduação e assim, o que é bacana é que muitas vezes nós temos mudança né, alunos que vêm para fazer engenharia e que acabam saindo daqui licenciado. Eles não fazem engenharia, ele se descobre como professor e isso eu acho que é muito bacana, porque é a ação transformadora da universidade, que é o universo, ganhar a universalização, como a gente poderia usar vários outros jargões né, mas eu diria assim que todas as pessoas deveriam ter acesso ao ensino de qualidade. Não digo para você que nós estamos, somos a melhor? Não sei, mas a gente está caminhando, tá tentando construir algo diferente tá, a gente tenta respeitar a diversidade? Sim. A gente tenta oferecer acesso? Tenta. A permanência? A gente tá lutando para conseguir, porém, não é fácil. É um trabalho lento, é um trabalho árduo, é um trabalho literalmente é um trabalho porque, é um trabalho de convencimento, eu tenho que convencer a comunidade, como disse no início da nossa conversa, eu tenho que convencer a humanidade do que foi feito. Porque a impressão que se tem, é que as pessoas esquecerão o passado, não olham para o passado e vem as mazelas que ocorreram... o que aconteceu. Ela não sabe por exemplo, que nós temos um índice de analfabetismo altíssimo que não compreendem o que lê, isso é muito preocupante e que tipo de profissional eu to jogando lá fora no mercado, que tipo de pessoa estou formando, uma pessoa que não consegue, se não se incomoda com o aquecimento global, uma pessoa que não se incomoda com o vizinho cortando uma árvore ou então melhor né que olha pro lixo e acha que o lixo não é seu. Então essas são as preocupações que eu diria nós temos que priorizar, porque de nada adianta nós termos boas universidades se não tivermos o mundo para nós cuidarmos, então a gente precisa cuidar melhor do que a gente tem aí, tá bom?

E1: Professor obrigado mais uma vez! Deixa eu dar uma checada no audio.

S6: Por nada que isso.