



A avaliação formativa na sala de aula universitária: desafios e conquistas

GARCIA, L. T. S. 1; GONÇALVES, M. F.2; CARVALHO, W. J.3

Resumo

Tradicionalmente, as práticas de avaliação da aprendizagem, em nível universitário, enfatizam os resultados educacionais que determinam a aprovação ou reprovação dos educandos. Entende-se, no entanto, que a avaliação formativa, que confere maior centralidade à formação humana, pode auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem desses graduandos. Dessa forma, este artigo analisa a implementação de práticas de avaliação formativa em um componente curricular do Curso de Pedagogia da UFRN. Para tanto, realizou-se uma pesquisa-ação com o objetivo prático de tornar a avaliação um subsídio para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, e com o objetivo teórico de analisar as concepções dos educandos acerca do processo empreendido. Como procedimentos de pesquisa, foram realizados: revisão da literatura, análise documental e aplicação de questionários aos estudantes. A pesquisa-ação desenvolvida forneceu informações necessárias à melhoria do ensino-aprendizagem, pois possibilitou a participação e o diálogo dos envolvidos no processo e o desenvolvimento de responsabilidades coletivas.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; avaliação formativa; ensino superior.

¹ Coordenadora. Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação. UFRN. Email: itsgarcia@gmail.com

² Discente. Curso de Pedagogia. UFRN. Email: fatimamare@bol.com.br

³ Discente. Curso de Pedagogia. UFRN. Email: wilza.ca@gmail.com

Introdução

A importância da universidade na atualidade tem sido realçada quer como instância de formação de profissionais de qualidade para atuarem na sociedade do conhecimento, quer como responsável por resolver problemas sociais por meio de suas atividades de pesquisa e extensão. O fato é que as mudanças socioeconômicas, políticas e culturais ocorridas em âmbitos global e nacional vêm impulsionando reformas nos marcos regulatórios desse nível de ensino, reestruturações dos cursos e dos seus currículos, bem como mudanças nas relações interpessoais e de poder que acontecem em seu interior.

Como parte desse contexto, as práticas pedagógicas que se desenvolvem no interior das universidades, em particular, em suas salas de aula, também devem ser repensadas. Nesse sentido, torna-se essencial (re)pensar a prática docente daqueles que formam os futuros profissionais, considerando a formação humana em sua multidimensionalidade (o homem deve constituir-se como ser ético, político, criativo, crítico e produtivo) assim como a necessidade de construção do conhecimento em diversas áreas e de busca da coerência entre a teoria e a prática, entre o pensar e o agir.

O ensino universitário se caracteriza pela indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão, mas, a despeito dessa afirmação, Cunha (1997, p. 82) considera que, em especial no que se refere ao ensino e à pesquisa, essa indissociabilidade ainda é algo distante da realidade. Isso ocorre porque o ensino se constrói sobre uma concepção de conhecimento como produto, em que o professor reproduz o conhecimento, transmitindo-o ao aluno. Conforme a autora, as práticas docentes de ensino e de avaliação punem a dúvida, o erro, o pensamento divergente. Suas relações com os estudantes podem até ser afetivas, mas são pouco emancipatórias. De suas pesquisas (quando existem) traz para o ensino só os resultados, suas “mais novas certezas” (CUNHA, 1997, p. 83).

A esse respeito, De Sordi (2007) afirma que a avaliação em nível universitário tem se orientado por uma racionalidade técnica positivista, que a torna um meio de reafirmar os conteúdos dogmáticos que devem ser

memorizados e repetidos pelos estudantes para obter uma nota, muitas vezes, comprometendo o próprio interesse do educando pelo ato de conhecer. Nesse caso, a avaliação deve considerar o produto do processo educativo e também tornar-se um instrumento capaz de auxiliar o seu desenvolvimento. Essa perspectiva rompe com a concepção de avaliação historicamente desenvolvida nas salas de aula universitárias, em que se condenam a dúvida e o erro e, além disso, tem a prova como o único instrumento capaz de validar o resultado da aprendizagem.

Avaliação educacional: o modelo normativo e o formativo

O significado original da palavra avaliação refere-se à atribuição de juízo de valor. Neste artigo, entendemos a avaliação da aprendizagem como um processo de investigação e acompanhamento da qualidade das ações empreendidas para que as informações obtidas auxiliem no alcance dos resultados almejados. Como processo histórico, a avaliação transformou-se no decorrer do tempo, em razão das mudanças sociais. Desde o século XVI, a avaliação escolar tem possibilitado a classificação dos alunos, crescendo-se gradativamente de funções de medida, de diagnóstico, de controle e de acompanhamento da aprendizagem. Atualmente, tem sido compreendida como uma atividade complexa, por abranger uma multiplicidade de objetivos, funções, processos, indivíduos e efeitos que se relacionam ou diferem de acordo com a concepção de educação e com o processo avaliativo que a norteia.

Esse complexo dinamismo é responsável pela produção dos paradigmas de avaliação, os quais, segundo Dias Sobrinho (2003), possuem objetivos, funções e efeitos

próprios. Cada enfoque é composto por um corpo teórico e metodológico próprio, com determinadas funções e finalidades que correspondem aos interesses dos que as elegem, pois, “[...] a avaliação é um mecanismo ligado a tantos outros para obtenção, manutenção ou ampliação da hegemonia” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 95), podendo ser utilizada a favor da sociedade para a efetivação dos interesses hegemônicos.

As mudanças político-sociais, a necessidade de obtenção de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, visando ao atendimento da demanda educacional promovida pelo sistema taylorista/fordista de produção, levou ao desenvolvimento do paradigma de avaliação normativo, no início do século XX. Este adquiriu grande repercussão a partir da preocupação com a elaboração de testes com base científica e da constituição da Psicologia enquanto ciência. Luckesi (2000) analisa esse período como sendo de aperfeiçoamento dos instrumentos de testagem da aprendizagem. O modelo normativo de avaliação apresenta como característica predominante a utilização de testes como medida de precisão na comprovação da aquisição de conteúdos escolares por meio de práticas de mensuração realizadas de modo pontual. Esse paradigma exerce forte influência nas práticas avaliativas universitárias, uma vez que, para Coimbra (2002, p. 80), estas ainda seguem “[...] o modelo de atribuição de notas, exames e provas, servindo o resultado para promover (aprovar) ou reter (reprovar), em uma ou várias disciplinas, de acordo com o regime adotado”.

Essa realidade pode estar associada à visão da universidade como uma instituição que se utiliza do rigor em seu processo de ensino-aprendizagem como garantia de uma boa formação, em que apenas os que se apropriam satisfatoriamente de todo o programa disciplinar obtém aprovação. Essa perspectiva leva os estudantes que não alcançam êxito a refazer todo o programa disciplinar, desconsiderando, como alega Coimbra (2002, p. 80), “a ‘bagagem’ obtida pelo universitário”.

Esse tipo de avaliação, portanto, privilegia os resultados, a construção técnica dos instrumentos de aferição da aprendizagem e a ação do professor em detrimento da compreensão da aprendizagem empreendida

pelos sujeitos. Em contraposição ao modelo normativo, o formativo confere maior centralidade à formação humana, por meio da democratização das relações de poder e da construção de melhorias nesse processo.

Conforme Villas Boas (2011), esse modelo foi desenvolvido na década de 1960, quando os Estados Unidos delineavam reformas curriculares incentivadas pela necessidade de acompanhar os avanços da União Soviética na corrida espacial. Na ocasião, colocava-se a necessidade de incentivar o aluno a pensar como cientista e não somente utilizar os conhecimentos científicos. A avaliação formativa tinha, então, o propósito de favorecer a tomada de decisões, contribuir para o fortalecimento da prática pedagógica e possibilitar ajustes no processo educativo (VILLAS BOAS, 2011).

Uma série de características diferencia o paradigma normativo do formativo. O primeiro considera o produto educacional; incide, principalmente, sobre o aluno; tem a prova como o principal, senão, muitas vezes, o único instrumento utilizado para atestar a aprendizagem; aponta a promoção como a principal finalidade da avaliação. A avaliação formativa, por sua vez, analisa o processo educativo para que as informações obtidas subsidiem a busca dos resultados esperados; promove o diálogo entre os envolvidos; desenvolve-se utilizando diferentes instrumentos de coleta de dados para atender às especificidades individuais; analisa a atuação de todos os participantes, assim como o processo desenvolvido, continuamente.

O diálogo entre os envolvidos na avaliação contínua democratiza as relações de poder na sala de aula e potencializa a educação dos sujeitos. A comunicação baseada em uma relação de igualdade dos envolvidos

no propósito da construção da aprendizagem possibilita uma maior compreensão do que se estuda, pois todos têm a liberdade para defender seus posicionamentos, expor fragilidades e dúvidas, assim como compartilhar aprendizagens. Além disso, a negociação entre aqueles que possuem posicionamentos políticos, experiências e aprendizagens diversas permite a definição de acordos e o compartilhar de responsabilidades comuns.

A comunicação contínua entre os sujeitos deve possibilitar a análise do processo e de todos os implicados, visando à melhoria do que se realiza. A autoavaliação, por conseguinte, constitui-se em valioso meio de conscientização acerca da responsabilidade compartilhada pelos que participam da ação educativa e de orientação das futuras ações. Para Villas Boas (2006), a autoavaliação dos educandos deve basear-se em objetivos, para que estes tenham condições de perceber as evidências da aprendizagem e se responsabilizem pelos resultados desse processo. Assim, compreendemos que, sabendo o que dele se espera, o educando pode melhor analisar-se e dar o feedback necessário para que o professor planeje as ações subsequentes, visando ao alcance dos objetivos.

Dessa forma, o professor tem melhor condição de realizar os ajustes necessários na metodologia de ensino e no vocabulário empregado, conduzindo as discussões em função das necessidades dos educandos. Entendendo a importância desse processo, desenvolvemos uma experiência de avaliação formativa no projeto de monitoria intitulado “A avaliação formativa como instrumento de melhoria do ensino-aprendizagem”. Assim, realizamos uma pesquisa-ação, no componente curricular Fundamentos Socioeconômicos da Educação do Curso de Pedagogia – UFRN, com o objetivo prático de tornar a avaliação um subsídio para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e o objetivo teórico de analisar as concepções dos educandos acerca do processo que estava sendo empreendido, que também é o objetivo deste artigo.

Caminho metodológico

O desenvolvimento da pesquisa-ação demandou os seguintes procedimentos de pesquisa: revisão da literatura, análise documental e aplicação de questionários aos estudantes. A avaliação documental considerou as regulamentações que norteiam a avaliação da aprendizagem no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e do Curso de Pedagogia. Assim, foi analisada a Resolução 227/2009-COSEPE (UFRN, 2009), de 03 de dezembro de 2009, que regulamenta o funcionamento dos cursos regulares de graduação, definindo como a avaliação da aprendizagem deve acontecer. Nela, a avaliação é compreendida como um “[...] processo formativo de diagnóstico, realizado pelo professor [...]”, sendo responsabilidade deste escolher os instrumentos a serem utilizados (UFRN, 2009, p. 15). Explicita ainda que o rendimento escolar deve ser expresso em valores de 1 a 10 e que em uma das unidades de aprendizagem a nota deve ser composta de atividade individual. Embora a avaliação seja vista como um processo formativo, a resolução demonstra uma notória preocupação com a mensuração do rendimento do aluno como meio de atestar a qualidade do processo educacional empreendido na instituição.

Apesar disso, o projeto pedagógico do curso de Pedagogia define a avaliação formativa como o referencial que deve pautar as ações dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Conforme esse documento, a “[...] avaliação formativa representa um esforço para superar formas autoritárias e centralizadoras de verificação do desempenho do aluno, tendo em vista sua natureza inclusiva e democrática [...]” (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 48). Apesar do que está definido na proposta pedagógica do Curso de Pedagogia, construir

a vivência da avaliação formativa nas salas de aula ainda se constitui em um desafio para muitos professores.

Vivenciar em um componente curricular o que o Projeto Pedagógico do curso prevê implica compreender quem são os alunos do curso e pôr a avaliação a serviço da transformação social, o que somente pode ser alcançado por meio de contínuo diálogo oral e escrito, bem como baseando as decisões pedagógicas em acordos construídos entre o professor, os monitores da disciplina, que participam de todo o processo pedagógico (do planejamento à execução e avaliação das atividades), e os alunos, de forma que as decisões tomadas sejam assumidas coletivamente, porque foram acatadas em conjunto. Consultou-se, portanto, a turma acerca da participação em um contínuo processo avaliativo, em que deveria analisar sua aprendizagem, em função dos objetivos definidos para a aula, o trabalho do professor e dos monitores e a metodologia de ensino. Isso porque, conforme Villas Boas (2006, p. 195), planejar a avaliação formativa “[...] significa ter como foco não apenas o aluno, mas cada atividade desenvolvida, o trabalho e a atuação de todos os profissionais. Além disso, é necessário que sejam analisados todos os momentos do processo e seu produto final”.

O objetivo da utilização dos questionários era compreender as concepções dos educandos a respeito do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação que vivenciavam; analisar as ações dos implicados e a metodologia desenvolvida; coletar informações para melhorar esse processo. Foram aplicados três tipos de questionário: o primeiro tinha o propósito de levar o educando a avaliar sua aprendizagem em função dos objetivos definidos pelo professor, bem como os fatores que interferiram positiva ou negativamente na aprendizagem, definir os pontos nos quais que ainda tinham dúvidas para que fossem revistos na aula seguinte e sugerir melhorias ao trabalho desenvolvido. O segundo questionário visava coletar informações acerca da efetividade da metodologia utilizada na aplicação da prova e o terceiro, aplicado ao final do semestre, tinha como objetivo o replanejamento da disciplina. Com base nesses dados, passamos a relatar a sua análise.

A avaliação como instrumento de construção da aprendizagem

A análise dos dados coletados por meio dos questionários formativos respondidos a cada aula mostrou que, em sua maioria, os alunos afirmaram ter alcançado os objetivos previstos. A disciplina de Fundamentos Socioeconômicos da Educação foi considerada difícil pelos alunos, por trazer textos e temas complexos, com uma linguagem com a qual não estavam acostumados. Mesmo assim, o fator mais indicado pelos futuros pedagogos, como facilitador da aprendizagem, foi o interesse pelos assuntos da aula. No entanto, somente 28,2% da turma afirmou realizar as leituras prévias dos textos e, em média, 5,5% dos alunos se dispuseram a fazer leituras complementares, para auxiliar na compreensão da temática discutida.

Isso demonstra que os educandos não têm o hábito de ler ou tempo para isso, sendo essa realidade ainda mais difícil para os do turno noturno, que, em sua maioria, trabalham durante o dia. Muitos não admitiam não ler os textos previamente, mas, quando interrogados sobre como poderiam melhorar o seu desempenho, 69,2% afirmaram que seria lendo os textos com antecedência e 35,7%, pesquisando em fontes diversas.

Mesmo que a maioria não tenha lido os textos antes das aulas, os alunos, com raras exceções, alegaram ter alcançado os objetivos da aula, porque a metodologia de trabalho adotada colaborava para que a aprendizagem acontecesse. Geralmente, a aula iniciava com a revisão dos pontos solicitados na aula anterior, relacionando-os com o tema do dia. Em seguida, o professor buscava os conhecimentos prévios ou construídos com base nos textos indicados acerca do tema a ser discutido. Os

estudantes eram organizados em grupos para debater sobre uma questão norteadora, retirada do texto em estudo, com o apoio da professora e das monitoras, que auxiliavam na compreensão das questões em apreço. Em seguida, todos debatiam a respeito de suas conclusões, cabendo à professora conduzir o processo e ampliar as discussões.

A metodologia da aula foi avaliada positivamente pelos alunos, na medida em que 41,8% ressaltaram as discussões nos pequenos grupos como fatores importantes para a construção da aprendizagem, 48,3% enfatizaram as discussões envolvendo toda a turma e 61,4%, as explicações da professora. No que diz respeito à metodologia de trabalho, 12,5% considerou-a mediana, pois, embora tenham participado da aula, para eles foi cansativa, e 6,4% julgaram a metodologia adotada desfavorável, porque os textos eram complexos, havendo, dessa forma, uma sobrecarga de informações que dificultou a apropriação do assunto. Para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, os educandos sugeriram que os debates fossem intercalados com vídeos, tirinhas, entrevistas com profissionais, slides com a síntese dos conteúdos, a fim de dinamizar a aula e aprofundar as discussões, tendo sido atendidos.

Para Villas Boas (2009), a avaliação formativa deve considerar todas as informações obtidas por meio das atividades realizadas pelos alunos e professores, a fim de que estas sirvam à reorganização do trabalho pedagógico. Dessa forma, buscávamos tanto acatar as sugestões de melhoria quanto conversar com os alunos acerca do que diziam nas avaliações diárias, o que conferia confiabilidade ao processo empreendido, pois o educando podia constatar que seus posicionamentos eram considerados. Como esses posicionamentos eram, por vezes, muito heterogêneos em virtude da diversidade das características individuais, das aprendizagens e das histórias de cada um, procurávamos atender ao que a maioria propunha.

Iniciar as aulas a partir dos pontos levantados pelos alunos para revisão levou alguns a interpretarem esse fato como compromisso profissional do professor com a aprendizagem. Desse modo, um aluno assim avaliou a atuação da professora no semestre: “[...] muito exigente, mas com uma atuação comprometida com a aprendizagem”. Quando

interrogados se a disciplina havia colaborado para sua atuação profissional, outro educando considerou que as metodologias de ensino e de avaliação dinamizaram o curso e demonstraram a responsabilidade do professor em relação aos alunos e à disciplina. O compartilhar de responsabilidades levou a uma relação de confiança entre os participantes, visando à melhoria do processo vivenciado.

Em alguns casos, porém, parecia que os educandos transferiam grande parte da responsabilidade pela sua aprendizagem para o professor, sem assumi-la na mesma proporção. Alguns sugeriam que o professor deveria apresentar um resumo dos textos ou dar, pausadamente, as respostas das questões colocadas para discussão, realizando um trabalho que deveria ser do aluno. Talvez, isso tenha acontecido por causa da imaturidade daqueles que chegaram à universidade muito jovens, especialmente considerando que a experiência foi realizada em uma turma de primeiro período. No entanto, preocupa o fato de muitos considerarem que se formarão professores apenas acompanhando a explanação do professor em sala de aula, sem o aprofundamento teórico necessário.

Com o objetivo de avaliar para promover a aprendizagem, planejamos a realização de uma prova que levasse o educando a utilizar os conhecimentos desenvolvidos na unidade de ensino para compreender a realidade de forma crítica, constituindo-se em uma oportunidade de construção coletiva do conhecimento. Assim, combinamos com os educandos que a prova seria realizada em dupla, com questões discursivas desenvolvidas em dois momentos distintos. Inicialmente, ocorreria no horário da aula, sem o auxílio dos textos utilizados na disciplina; em seguida, a dupla levaria uma cópia da prova para casa, refazendo-a com consulta ao seu material de estudo.

A realização da prova em dupla tinha o propósito de que os estudantes aprendessem uns com os outros, trocando informações e ampliando a própria compreensão teórica, de modo a incentivar a mediação recíproca da aprendizagem. Levar uma cópia da prova que acabaram de realizar, sem correção, tinha a finalidade de estimular o educando a retomar os textos e o diálogo com o parceiro para analisar o que tinham realizado, corrigindo os pontos necessários e/ou ampliando as discussões.

Na aula seguinte, a prova original, corrigida pelo professor, foi entregue aos alunos para que pudessem comparar com a própria correção. Foram atribuídas pontuações diferentes para cada uma das fases de elaboração da prova, em que a primeira teve uma pontuação maior, para que os alunos se estimulassem a realizar as (re)leituras prévias necessárias. Faz parte da cultura escolar o fato de que muitos alunos medem o esforço que despenderão no estudo conforme a pontuação atribuída às atividades, não tendo aprendido, nesse sentido, a apreciar a busca pelo saber para compreensão da realidade que se amplia.

Ao serem interrogados, por meio de questionário, a respeito do que pensavam acerca da sistemática de avaliação proposta e se tal formato auxiliou a construção da aprendizagem, os educandos responderam afirmativamente, classificando a experiência como interessante, como diferente do que já haviam realizado. Uma aluna assim se expressou acerca da realização da prova em dupla: “[...] ajudou a lembrar melhor o conteúdo através das trocas de ideias. Quando eu não lembrava uma questão poderia discutir com a colega e chegar a um consenso. Duas mentes pensando é melhor que uma”.

A reelaboração da prova também foi avaliada positivamente por quase todos. Uma estudante considerou: “[...] a atividade avaliativa nos possibilitou uma segunda chance de rever alguns conceitos e opiniões, acredito que, conseqüentemente, tivemos um melhor desempenho e aprendemos mais”. A sistemática de correção da própria prova demandou, portanto, um aprofundamento dos estudos, levando a que o educando se tornasse sujeito da própria aprendizagem. A prova deixou de ser unicamente um meio de demonstrar conhecimento para obter uma nota para tornar-se uma

oportunidade de o educando analisar seu desempenho e aprender refazendo a atividade proposta.

No entanto, nem todos viram a refacção da mesma forma. Como exemplo, na avaliação da disciplina, um aluno assim se expressou: “[...] não gostei da refacção, pois estamos aqui para estudar e não é mais do que uma obrigação estarmos preparados para uma avaliação, se o professor deu o conteúdo de forma que tenham tirado as dúvidas”. Assim, a refacção foi compreendida como auxílio aos que não estudaram, porém o estudante não atentou para o fato de que a metodologia adotada constituía-se em oportunidade de aprofundamento do conhecimento, mesmo para aqueles que haviam obtido a pontuação máxima e sido capazes de melhorar seu desempenho.

Para analisar os fatos que interferem na aprendizagem do educando, devemos considerar aspectos como: as condições socioeconômicas dos alunos, as dificuldades implicadas na necessidade de trabalhar e estudar, o tempo disponível para o estudo, a construção do hábito de leitura, as condições físicas e psicológicas dos estudantes, a história e a cultura escolar. Construir o processo avaliativo em base diversa do que vem ocorrendo historicamente implica considerar esses fatores, sem que sirvam de justificativa para o ensino aligeirado ou para a falta de compromisso com um ensino de qualidade socialmente referenciada.

Conclusão

Embora a universidade tenha como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, geralmente os educandos somente têm acesso ao produto das pesquisas realizadas pelos professores. Entendemos, no entanto, que pesquisar a prática pedagógica em cursos

de licenciatura colabora para a melhoria do trabalho desenvolvido e para que os alunos aprendam o ofício por meio das leituras e experiências possibilitadas pelo curso e pelos exemplos dos profissionais com os quais conviveram.

Ensinar o aluno a participar, a pensar autonomamente, a criticar a realidade, a interrogar e a interrogar-se deve ser um exercício cotidiano, considerando a importância da formação do professor-pesquisador. Nesse sentido, a prática da avaliação formativa não representa somente uma mudança de modelo avaliativo, mas também a oportunidade de mudança nas relações de poder na sala de aula, a fim de possibilitar o aprender coletivo. Para tanto, é necessário analisar as situações educativas como um todo, assumir compromissos coletivamente, considerar a diversidade das vozes implicadas no processo de ensinar, desenvolver instrumentos avaliativos considerando os objetivos do curso e de aprendizagem, bem como compreender o sentido político do ato de educar.

A avaliação formativa empreendida em uma turma do primeiro período do curso de Pedagogia da UFRN buscou analisar o processo de ensino-aprendizagem, considerando as regulamentações legais, as experiências dos educandos e as sugestões apresentadas pelos educandos para a melhoria do trabalho. A comunicação contínua que embasou o processo de aprendizagem possibilitou não somente a melhoria da aprendizagem, mas também o reconhecimento de que a responsabilidade por esse processo era compartilhado por todos.

Apesar disso, as marcas de uma cultura escolar autoritária ainda dificultam o posicionamento de alguns educandos e o pensamento autônomo diante do que se discutia. Isso mostra a necessidade de que, entre outros aspectos, a avaliação formativa, definida como paradigma no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, seja assumida nas práticas cotidianas dos professores. Por meio desse modelo avaliativo, constrói-se a participação dos educandos e fomentam-se a aprendizagem, o desenvolvimento da crítica e a articulação entre teoria e prática.

Referências

COIMBRA, André Luiz Martins. Revendo a avaliação dos repetentes na universidade. In: FELTRAN, Regina Célia de Santis (Org.). **Avaliação na educação superior**. Campinas: Papyrus, 2002. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

CUNHA, Maria Isabel. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise; MOROSINE, Marília (Org.). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papyrus, 1997. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. **Projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2009. (mimeo).

DE SORDI, Mara Refina Lemes. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2007. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Entrevista sobre avaliação da aprendizagem, concedida ao Jornal do Brasil**. 2000. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm#1>>. Acesso em: 02 set. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Ministério da Educação. **Resolução n. 227 – CONSEPE, de 03 de dezembro de 2009.** Aprova o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://www.prograd.ufrn.br/conteudo/documentos/resolucoes/regulamento_modificacoes.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas, Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: políticas e práticas.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2006.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras.** Campinas: Papirus, 2011.

