

A CONTRIBUIÇÃO DO *FEEDBACK* PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Naiara Sousa Vilela
naiara_vilela@hotmail.com
Universidade Federal de Uberlândia

Geovana Ferreira Melo – orientadora – UFU
geovana.melo@gmail.com
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: O trabalho tem por objetivo analisar as contribuições das ações formativas para a prática pedagógica de professores universitários de uma Instituição Federal localizada no triângulo mineiro. O desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores e docente mediador, possibilitou a revisão de concepções tradicionalistas arraigadas na avaliação de aprendizagem dos docentes. Os questionamentos norteadores para a investigação foram: Qual a contribuição do *feedback* para a avaliação da aprendizagem no contexto universitário? Mediante a participação professores em ações formativas, quais foram as principais mudanças ocorridas no que se respeito à avaliação de aprendizagem? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, em que grande parte dos dados foram obtidos por meio de questionários e entrevistas realizadas junto aos docentes. Os resultados indicaram que a participação em ações de formação continuada, contribuiu de forma efetiva para o aprimoramento de saberes pedagógicos dos docentes, dentre eles, a avaliação. Os professores universitários a pontuaram como um desafio a ser superado, já que muitas vezes, suas práticas são baseadas naquilo que vivenciaram enquanto alunos.

Palavras – Chave: Docentes universitários. Formação Continuada. Avaliação da aprendizagem.

Introdução

A atuação do professor na docência universitária é permeada por exigências citadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) nº 9.394. É o que cita o art. 66º: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

Em análise da lei citada, percebe-se que não há exigências quanto à preparação do professor no que se refere aos aspectos relacionados à prática pedagógica, pelo contrário, exige-se dele inúmeras publicações para que possa atuar e permanecer nesse nível de ensino. Logo, para tornar-se professor universitário, é necessário ter uma grande quantidade de artigos publicados em eventos, revistas, anais, dentre outros. Tudo isso quantificará e contribuirá para a inserção e permanência do docente no contexto acadêmico universitário.

Junto a isso, faz-se necessário destacar a dissonância dos aspectos formativos dos cursos de bacharelado e licenciatura. Pois, enquanto o primeiro confere ao diplomado um envolvimento mais relacionado à atividade profissional, o segundo submerge-se mais nas questões didático-pedagógicas.

Assim, na busca de titulação e formação para atuar na condição de docente universitário, aqueles que se formaram em bacharelado – ou mesmo os que já tenham passado pelos cursos de licenciatura – investem em cursos de mestrado e doutorado. De acordo com Behrens (2007, p. 441), “preocupados com a formação pedagógica, alguns docentes acabam procurando caminhos para sua prática docente”. Porém, a autora afirma que “os cursos de mestrado e doutorado em educação, em função das vagas limitadas, acolhem poucos docentes que procuram uma qualificação pedagógica para exercer a docência” (BEHRENS, 2007, p. 441), junto a isso, há de se considerar que muitos deles concluem o mestrado, o doutorado ou o pós-doutorado, mas se sentem mais pesquisadores que professores, uma vez que a formação verticalizada do ensino tem se apresentado como forte viés dos cursos de *lato sensu* e *stricto sensu*.

Ao assumirem as aulas, professores universitários se defrontam com a complexidade do campo educativo e sentem-se totalmente despreparados para atuarem na profissão. Muitos se veem sozinhos diante de tal situação e, sem nenhum respaldo da universidade, abandonam a carreira. “Em geral, os professores que ingressam na docência em uma universidade são acolhidos pela administração da instituição de ensino no início do ano letivo, recebem boas-vindas e depois são deixados sozinhos” (BEHRENS, 2007, p. 449).

Ainda nessa perspectiva, entendemos que o desempenho pedagógico do docente universitário não se resume apenas a publicações de artigos, textos em livros, participação em seminários, dentre outros elementos, mas também à prática pedagógica. Segundo Vasconcelos (1998, p. 86), há “pouca preocupação com o tema formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido “alimentada” por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”.

Dentre as exigências do professor universitário, está o domínio específico do conteúdo a ser ministrado, mas isso não basta. São necessários, interligados a isso, os conceitos pedagógicos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, vale ressaltar que um saber desvinculado da realidade apresentada pela futura profissão de nada acrescentará para o desenvolvimento profissional do discente. De acordo com Vasconcelos (2009):

O docente universitário, certamente conhecedor do conteúdo da disciplina sob sua responsabilidade, deve adotar uma atitude bastante característica frente ao

conhecimento, questionando-o, recriando-o, estabelecendo as interligações entre os diversos conhecimentos e efetivando, dessa forma, a real iniciação científica de seus alunos, criando neles o gosto pelo aprender e incitando-os a buscar conhecimentos e novos caminhos. (VASCONCELOS, 2009, p. 40).

Cunha (1998) menciona que a prática profissional possibilita relacionar os conteúdos curriculares com a vida na futura profissão. Essa mesma prática auxilia o professor a ser exemplo, permitindo a proximidade entre o contexto acadêmico e o futuro profissional do aluno.

Ainda nesse contexto, Vasconcelos (2009) acrescenta que, ao professor, não basta saber “dar aulas”, imbricados a esse processo, devem estar:

- a) os objetivos gerais e específicos da instituição e da disciplina;
 - b) saber identificar a turma com a qual irá trabalhar;
 - c) conhecer o mercado de trabalho no qual o aluno irá trabalhar;
 - d) os objetivos do processo de ensino – aprendizagem;
 - e) selecionar as mais adequadas estratégias de atividades e recursos para que o ensino aprendizagem seja alcançado;
 - f) avaliar as aprendizagem dos alunos e verificar seu desempenho docente a fim de retomar os objetivos iniciais almejados para determinada turma;
 - g) uma relação – professor-aluno que abarque os aspectos de parceria e interação.
- (VASCONCELOS, 2009, p. 42- 43).

Diante dos inúmeros desafios atinentes à docência universitária, compreendida em sua complexidade como uma prática social e, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), permeada de compromissos éticos, políticos e sociais para com os alunos, a Divisão de Formação Docente¹ da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) propôs um espaço onde professores obtivessem respaldo durante a inserção e a permanência na universidade, para que, assim, pudessem refletir e reconstruir novos saberes.

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa maior intitulada: “Desenvolvimento Profissional de Professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa”. Também aprofunda discussões referentes a uma investigação de mestrado “Docência universitária: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores” que teve como temática os processos formativos de professores universitários.

Apresentaremos dados obtidos a partir da segunda edição do curso de formação continuada propiciada pela Divisão de Formação Docente (DIFDO) aos docentes da instituição pesquisada.

Tivemos como questionamento primário: Qual a contribuição do *feedback* para a avaliação da aprendizagem no contexto universitário? Mediante a participação professores em ações formativas, quais foram as principais mudanças ocorridas no que se respeito à avaliação de aprendizagem?

Das ações formativas, fizeram parte cerca de trinta docentes universitários das áreas de ciências humanas e exatas. A formação continuada foi proporcionada pela Divisão de Formação Docente (DIFDO), que integra a Pró-Reitora de Graduação da Universidade de

¹ O Programa de Formação Continuada Docente UFU é um espaço interdisciplinar de divulgação, circulação e produção de conhecimentos sobre a docência universitária. O programa fomenta a troca de experiências, a discussão e a reflexão sobre as condições que nos colocam a respeito dos processos de ensino e aprendizagem na universidade pública brasileira, tais como a relação professor-aluno-conhecimento, as metodologias e ferramentas de ensino, as novas tecnologias. Mais informações podem ser obtidas no endereço: www.difdo.diren.prograd.ufu.br.

Uberlândia (UFU). A proposta foi desenvolvida com o apoio de estudantes de iniciação científica, estudantes dos cursos de mestrado da Faculdade de Educação (FACED), como também docentes mediadores das ações.

O curso foi amplamente divulgado no site (página inicial) da universidade. Além disso, mediante a colaboração das secretarias dos cursos de graduação da instituição, os docentes foram convidados por meio eletrônico (e-mail) para participação das ações formativas. Ocorreram oito encontros com os respectivos temas: Identidade docente/História de vida e Ensino superior; Aspectos gerais da docência universitária; Planejamento na Educação Superior; Metodologia ativa e Ferramentas de ensino-aprendizagem; Técnicas de ensino e Recursos didáticos; *Avaliação em Educação Superior*; Instrumentos de avaliação e Concepção de Educação.

Os encontros abrangeram uma carga horária semanal de 4 horas, totalizando 32 horas. A metodologia utilizada foi à aula dialogada, com recursos multimídia, dinâmicas de grupo, discussões, debates e filmes que possibilitam aos docentes ampla interação com os pares, assim como com os professores mediadores das discussões. Em cada encontro, havia um professor da Faculdade de Educação da UFU ou mesmo convidado de outra unidade acadêmica para mediação das discussões propostas, todas elas partindo das necessidades formativas apresentadas pelos docentes participantes.

Em síntese, as ações formativas visaram à produção de novos conhecimentos e à análise das diversas dimensões dos processos de ensinar e aprender no âmbito da realidade universitária, tendo como objeto de investigação a docência universitária e os saberes inerentes à profissão. A motivação para a execução dessa pesquisa se respalda, sobretudo em, analisar as possíveis modificações das concepções da avaliação de aprendizagem após a participação no curso de formação continuada. Além de, avaliar as contribuições dos programas de formação docente para a construção e reconstrução dos saberes pedagógicos do professor universitário, a citar, a avaliação de aprendizagem.

A avaliação de Aprendizagem no Ensino Superior

Diante o exposto, e as discussões expostas nas ações formativas é necessário compreender que, uma formação técnico – científica, desprovida de conhecimentos didáticos – pedagógicos muitas vezes reverbera em uma prática avaliativa de aprendizagem com lógica somativa e punitiva. Avaliar é algo natural da condição humana, porém, no ambiente universitário, esta questão passa a não ser tratada com tanta naturalidade, sendo evidente certo desconforto tanto dos discentes, quanto de docentes no que diz respeito ao avaliar e ser avaliado. De acordo com Vasconcellos:

A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática. É a forma de acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades. (VASCONCELLOS, 1995, p. 43).

Nesta perspectiva, a avaliação deve ser analisada como uma atividade que valoriza o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, não podendo ser imitada a meras aplicações de provas e atividades com vistas a resultados quantitativos, de caráter punitivo.

Desse modo, cabe ao professor acompanhar todo o processo de desenvolvimento de seus alunos, promovendo a aprendizagem a partir da superação de suas limitações, mas ao mesmo tempo necessita ter uma postura crítico-reflexiva de suas práticas para o desenvolvimento do processo avaliativo.

Para que a avaliação assuma seu caráter formativo, alunos e professores devem trabalhar em conjunto durante todo o processo de ensino e aprendizagem. O momento da avaliação deve ser propício a aplicações de *feedbacks* construtivos, a fim de nortear o aluno para desenvolva o processo de ensino – aprendizagem. Conforme Romanowski e Wachowicz:

(...) A avaliação formativa consiste na prática da avaliação contínua realizada durante o processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de melhorar as aprendizagens, por meio de um processo de regulação permanente. Professores e alunos estão empenhados em verificar o que se sabe, como se aprende e o que não se sabe, para indicar os passos a seguir, o que favorece o desenvolvimento pelo aluno da prática de aprender. (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2003, p. 126).

Corroborando com a afirmação das autoras Sant’Anna afirma que:

Formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar; apontar; discriminar deficiências; insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las, proporcionar *feedback* de ação (leitura, explicações, exercícios) (SANT’ANNA, 2001, p.34)

Neste sentido, o processo contínuo da avaliação enquanto processo formativo reforça a ideia de que a prova não pode ser entendida como a única ferramenta capaz de definir ou não a aprendizagem dos alunos. Todos os “erros” observados durante esse percurso devem ser considerados e entendidos como situações favoráveis de diagnóstico ao processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

A aprendizagem só será efetivada a partir mobilização dos alunos pelo aprender e apreender. Isto não acontecerá se o professor se preocupar em enfatizar seus erros ou acertos. Além do mais, é preciso romper com a prática que prioriza a lógica somativa da avaliação da aprendizagem e compreender que os erros são importantes indicadores para superação das dificuldades, revisão do trabalho e modificação da realidade.

Em detrimento de uma formação específica para questões didático-pedagógicas, muitos docentes universitários sentem-se despreparados para o processo de avaliação de seus alunos. Muitos avaliam da forma que foram avaliados em sua trajetória escolar, e a partir de suas experiências vão criando estratégias para superar esses encontros, mas que muitas vezes partem de uma postura tradicional do ensino.

A questão da avaliação é a mais complexa e pode estar a revelar uma certa incompreensão dos objetivos da proposta (inovadora) por parte dos alunos e/ou uma certa indefinição quanto à forma e ao modo de avaliar numa proposta diferente por parte do professor. Ambos os sentimentos são próprios à construção do novo. (CUNHA, 1998, p.32).

Frente ao exposto, cabe as universidades criar espaços para reflexões coletivas dos docentes universitários, os proporcionando meios para compreender e refletir os processo de avaliação do ensino. Tais ações possibilitam aos a construção de saberes pedagógicos, que favoreçam uma compreensão sobre o exercício da docência, principalmente no que diz respeito ao processo de avaliação da aprendizagem.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, em que grande parte dos dados foi obtida por meio de questionários respondidos no início e no final das ações formativas, como também, a partir de depoimentos dos docentes.

Conforme apontam Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é descritiva e permite que os dados sejam obtidos por meio de palavras. “A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 79).

Para o trabalho almejou-se o desenvolvimento profissional de professores e, adentramos em um processo complexo que remete a múltiplos modelos teóricos e estratégicos (DIONNE, 2007). Trata-se de uma dialética da ação, com suas possibilidades, precariedades, necessidades e urgências, na qual os atores envolvidos se unem para buscar meios de se desenvolverem profissionalmente. Nesse contexto, surge a necessidade de buscar estratégias metodológicas possíveis e viáveis para a formação continuada de docentes universitários. Para responder a grande parte desses desafios, compreendemos que

A pesquisa-ação é principalmente uma modalidade de intervenção coletiva inspirada nas técnicas de tomada de decisão, que associa atores e pesquisadores em procedimentos conjuntos de ação com vista a melhorar uma situação precisa, avaliada com base em conhecimentos sistemáticos da situação inicial e apreciada com base em uma formulação compartilhada de objetivos de mudança (DIONNE, 2007, p. 79).

A pesquisa-ação é principalmente uma modalidade de intervenção coletiva inspirada nas técnicas de tomada de decisão, que associa atores e pesquisadores em procedimentos conjuntos de ação com vista a melhorar uma situação precisa, avaliada com base em conhecimentos sistemáticos da situação inicial e apreciada com base em uma formulação compartilhada de objetivos de mudança (DIONNE, 2007, p. 79).

No final do percurso, foram também realizadas entrevistas com cinco docentes universitários das áreas de ciências humanas e exatas. Os dados relatados no presente artigo foram construídos mediante seleção de depoimentos tanto dos questionários iniciais e finais quanto das entrevistas, que melhor contribuíssem para a discussão proposta.

Principais Análises

A participação dos docentes universitários nas ações formativas, especificamente no módulo referente à “Avaliação da Aprendizagem” os possibilitou a discussão referente à avaliação de aprendizagem no contexto sala de aula. Um dos docentes relatou sua experiência ao apreender e compreender a importância do *feedback* na avaliação da aprendizagem no contexto universitário: “*Eu faço isso muito com meus alunos, quando devolvo a prova discutimos e o aluno diz: nossa professora mais eu errei só isso? Eu logo digo: por causa desse erro seu, muita gente morreu (sujeito 4 – entrevista)*”. Nessa perspectiva, Gaetta e Masetto (2013, p. 94) afirmam que o *feedback*

Permite verificar se a aprendizagem está sendo alcançada, ou não, e por quê, e por uma dimensão prospectiva, quando oferece informações quanto ao que o aluno poderá fazer dali em diante para um contínuo reiniciar do processo de aprendizagem até atingir os objetivos finais, e, enquanto ele atua continuamente durante o aprendizado, realiza a dimensão de avaliação formativa.

Para Gaetta e Masetto (2013), o *feedback* é uma relevante ferramenta que pode contribuir com a aprendizagem do aluno, retomando os objetivos iniciais, e diagnosticando junto aos discentes, os aspectos a serem melhorados. Além de propiciar o diagnóstico da turma, a avaliação também fornece *feedback* para o professor. Conforme Gil (2012, p. 246) “a informação do desempenho é fundamental para a obtenção de mais elevados níveis de eficácia profissional. Se bem estruturada, constitui uma das poucas maneiras de verificar a pertinência do ensino que ministra e validade das ações”. Ainda sobre isso, Fernandes (2008, p. 354) também acusa que, não se pode “relativizar o papel do feedback que, por si só, não garante o desenvolvimento das aprendizagens”.

Nessa dimensão, ainda no que diz respeito ao *feedback* na avaliação da aprendizagem, outra docente relata algumas de suas experiências:

Tem alunos que fazem provas ruins e tem alunos que fazem provas excelentes, mas se no final do semestre eu for contar e pedir para discutirem o conteúdo que foi apreendido ao longo do semestre, terão casos em que esses alunos cujas provas ruins, possuem uma melhor capacidade de compreensão do todo. Eu acho que tem alunos que entram com técnicas de redação e conseguem captar as coisas do conteúdo e colocar no papel. Outros têm mais dificuldade de fazer isso, e no final das contas, acredito que estou sendo injustas com esses discentes (sujeito 1 – depoimento).

Para a professora, não é possível medir a capacidade do aluno a partir de uma mera avaliação de caráter somativo. A mesma cita que há diversas formas para se avaliar o discente. Mas, ao mesmo tempo, a docente não se exime em relatar suas dificuldades, e menciona que “é quase um crime jogar a gente na sala de aula”. Ela ainda afirma que:

Quando dou uma prova e começo a corrigir, vejo que não é a resposta que eu esperava. Fico confusa, porque eu não disse para ele na questão a resposta que eu estava esperando, assim estou colocando um cabresto, ou seja, quero que você me responda dessa maneira (sujeito 2 – depoimento).

Dessa forma, é possível compreender as limitações da professora no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, já que nunca havia discutido questões referentes à avaliação, mesmo tendo perpassado pelos cursos de mestrado e doutorado.

Outra professora reconhece o quanto à avaliação de aprendizagem, precisa ser analisada com cautela por parte do professor, já que, há diferentes casos.

Tenho um exemplo marcante. Como sou professora de medicina veterinária e sou bastante pequena, quando ia fazer aulas de prática com as vacas, meu braço não alcançava o útero da vaca, assim meu professor avaliou que eu não podia ser avaliada daquela maneira, assim me avaliou de outra forma. (sujeito 3 – depoimento).

O relato do professor universitário que ministra aulas na área de medicina, reafirma a importância do *feedback* na avaliação da aprendizagem, visto que, muitos docentes analisam a avaliação como ferramenta meramente somativa e, a descaracterizam como meio de reconstrução da aprendizagem do aluno.

Corroborando para a compreensão acerca do depoimento do sujeito 3, os dizeres da autora Gatti (2013, p. 166) ao afirmar que “não se pode perder de vista que a avaliação deve ser dedicada a pensar ações em sua realidade, em seus constituintes na dinâmica cotidiana”.

Em suma, ao elaborarmos o questionário final, várias foram as respostas elaboradas pelos docentes após a participação nas ações formativas.

Consegui compreender a real diferença entre avaliação somativa e formativa e, isso ampliou minha concepção sobre avaliação. (sujeito 1 – questionário)

A partir do curso me despertei para a prática de auto *avaliação* mais constante de minhas ações enquanto docente. (sujeito 2 – questionário)

Ao conhecer novas metodologias de ensino, a necessidade, de um bom planejamento e avaliação, me levou a reavaliar as minhas práticas docentes, e o contato com a realidade de outros professores me deixou claro a necessidade de maior capacitação didático-pedagógica pelos professores da universidade. (sujeito3 - questionário)

Os docentes universitários puderam perceber o quanto a reflexão crítica dos processos de avaliação da aprendizagem reverbera no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. Além do mais, compreenderam a importância da formação continuada para a reflexão de suas concepções profissionais, principalmente no que diz respeito à avaliação de aprendizagem. Porém, percebemos a enorme dificuldade dos docentes com as questões referentes aos aspectos didáticos - pedagógicos e por isso, as atividades relacionadas à avaliação da aprendizagem perpetuam como proposta da Divisão de Formação Docente da Universidade Federal de Uberlândia.

Considerações finais

Aos analisarmos os depoimentos dos docentes universitários participantes do curso de formação continuada propiciado pela “Divisão de Formação Docente” da UFU, verificamos que os professores relataram que, através do curso puderam rever concepções profissionais, além de elaborarem e reelaborem os saberes inerentes à profissão.

Podemos mencionar também que, os docentes puderam discutir e reconstruir saberes referentes a avaliação da aprendizagem, a destacar o *feedback*. Os docentes fizeram leituras de diversos textos referentes à temática da avaliação, antes mesmo de estarem presentes nas ações formativas. Estes textos, os quais foram selecionados pelo professor mediador e equipe da DFDO corroboraram para que os professores acessassem questões cotidianas vivenciadas no espaço sala de aula.

O diálogo entre os professores das mais diversas áreas do conhecimento contribuiu para que juntos pudessem compartilhar experiências e, estabelecer um diálogo sobre questões que permeiam a realidade universitária, principalmente no que diz respeito a avaliação da aprendizagem.

As discussões contribuíram para que os docentes pudessem aprimorar e inserir novas ações em suas práticas pedagógicas. Ficou evidente a necessidade de promover continuamente ações formativas para os docentes, tendo em vista o seu pleno desenvolvimento profissional e a conseqüente melhoria de suas práticas pedagógicas. Muitos docentes mesmo tendo participado das ações formativas, requisitaram pela frequente participação contínua em ações que corroborem com a discussão de saberes relacionados à prática pedagógica, pouco discutido durante todo o percurso formativo, seja em cursos stricto-senso ou latu-senso.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 22 jun. 2017.

BEHRENS, M. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários.** Educação, Porto Alegre, n. 3, p. 439-455, 2007.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação.** Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local.** Traduzido por Michel Thiollent. 1.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FERNANDES, D. **Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos em Avaliação Educacional**, v.19, n.41, set./dez. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v19n41/v19n41a02.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2017.

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

GARCIA, J. **Avaliação e aprendizagem na educação superior. Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago., 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1489/1489.pdf>. Acesso em 22 de junho de 2017.

GATTI, B. A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente. In: **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias.** Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior.** 1. ed. 7. Reimp. São Paulo: Atlas, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU L.G.C. **Docência no Ensino Superior.** 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

ROMANOWSKI, J.P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES; Leonir Pessati. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Joinville: UNIVILLE, 2003, p. 121-139.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** 7. ed. Vozes. Petrópolis 2001.

VASCONCELOS, M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior.** Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2009.

VILELA, Naiara Sousa. **Docência universitária: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores.** 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.