

DEMOCRATIZAÇÃO, PERMANÊNCIA E AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS E DILEMAS SEGUNDO OS JOVENS

Fausta Porto Couto ¹

RESUMO

Este texto compartilha uma reflexão-síntese de uma pesquisa oriunda de um projeto da Iniciação Científica (IC 2017-2018), cujo objetivo é tecer aproximações entre a avaliação da aprendizagem, tema da pesquisa, e as questões que aparecem nos dados relacionadas à permanência e democratização no ensino superior. O texto focaliza os apontamentos empíricos relacionados às condições de permanência e democratização do Ensino Superior a partir das representações dos jovens, observadas e coletadas na empiria da pesquisa em três subprojetos, dois deles financiados pelo programa de IC (PICIN) da UNEB-BA e um voluntário, voltados para avaliação da aprendizagem. A base de orientação metodológica dos subprojetos apoiou-se nas orientações da pesquisa-ação e evidenciou as representações sociais a partir de questionário exploratório, roda de conversa, entrevista e observação em sala de aula no âmbito dos campi VI e XII da UNEB-BA. Para os jovens, o ambiente universitário de ensino e suas práticas guardam ainda relações com a avaliação tradicional e, se considerarmos as reflexões da sociologia da experiência social, muitas das representações expressas, de alguma forma retratam as trajetórias de permanecer que pouco dialogam com o sentido de democratização.

Palavras-chave: Democratização, Ensino Superior, Permanência, Avaliação da aprendizagem, Inclusão Social.

INTRODUÇÃO

Na síntese aqui proposta há uma consideração, e porque não dizer, a busca de uma intersecção acerca das representações sociais sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior e suas relações com as condições de permanência dos jovens universitários, problematizada com o discurso da democratização presente nas políticas públicas² nessa etapa de escolarização, amplamente divulgadas nas pesquisas e comemoradas na efetividade no contexto da Educação Superior.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação FAE-UFMG. Professora Assistente da UNEB-BA, Campus XII. faustaec@gmail.com

² Lei 12.711 de 29 de Agosto de 2012 efetiva o direito de pardos, negros e indígenas oriundos de escolas públicas a terem acesso à educação superior tornando obrigatória em todas as universidades públicas e instituições federais 50% das vagas para reserva social e racial, com prazo de cumprimento até este ano. Antes, porém, a Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005 instituiu o Programa Universidade Para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do União, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 27/12/2018.

Em seguida buscamos explicar as seguintes indagações: a inclusão/exclusão nas práticas avaliativas, segundo os jovens, passa pelo processo pedagógico de diálogo em sala de aula? A presença de uma avaliação tradicional/classificatória (LUCKESI, 2011; VILLAS BOAS, 2006; LUZ, 1997) no ambiente universitário implica nas trajetórias de permanência dos jovens no ensino superior? Seria a avaliação tradicional e classificatória no ambiente universitário um complicador das condições de permanência e sentimento de exclusão? Logo em seguida, abordamos, sucintamente, a referência metodológica das representações sociais e nos esforçamos para dialogar com as representações a partir das reflexões da sociologia da experiência de Dubet (1994)³ na dimensão da autonomia e reflexão crítica dos sujeitos. Na terceira parte, objetivamente, há um esboço de um panorama teórico sobre condições de permanência e a questão da democratização, destacando que são várias as faces da permanência, conforme a pesquisa sobre a permanência de cotistas na Universidade Federal da Bahia Santos (2009): pedagógica, material e simbólica, por exemplo. Por fim, apresentamos os resultados dos três subprojetos concluídos dos estudantes de Iniciação Científica de modo reflexivo, sinalizando as intersecções entre políticas públicas de inclusão e democratização do ensino superior e as práticas avaliativas vigentes em uma instituição de ensino superior.

A inserção de novos perfis⁴ no ambiente universitário apresenta uma série de desafios e de questões que constituem objeto de estudo de pesquisadores em todo o mundo (DIAS, 2014). Além disso, entender o modo de funcionamento das relações de integração e inserção dos estudantes no ambiente universitário, delimitado pelas políticas de inclusão social, é uma problemática presente no contexto dessas políticas no ensino superior e no cotidiano das universidades, nestes tempos de emergência da chamada inclusão social, com a obrigatoriedade de promover junto aos pobres, negros, minorias étnico- raciais o processo de acesso e permanência no ensino superior (SPOSITO, 2018). Seja como objeto teórico ou investigação empírica, compreender as relações entre democratização, permanência e inclusão (DIAS SOBRINHO, 2010; SILVA, 2013; SANTOS, 2018; SANTOS, 2009) é crucial para efetivamente tentar propor o sentido da equidade junto às minorias que carecem das políticas

³ François Dubet foi discípulo de Alain Touraine criador e divulgador da Sociologia da Ação. Dubet desenvolveu estudos com Touraine e fez pesquisas no âmbito escolar e universitário no contexto do século XX na França; discute a sociologia a ação em sua abordagem acerca actores sociais na sociologia da experiência (1994). Manteremos o termo actores no texto, conforme a tradução brasileira de 1994 de Sociologia da Experiência de Fernando Tomaz.

⁴ **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial [da] República Federativa do União, Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 27/12/2018.

públicas de inclusão social. Entendemos que pensar uma universidade pública que além de promover cotas sociais de acesso, pense também na sua organização e funcionamento ao alcance dos novos perfis, a fim de que a integração promova um encontro com uma trajetória de formação qualificada, devidamente assistidos nas dimensões financeira, simbólica, psicológica (SANTOS, 2009) e cultural, necessárias para que a universidade possa continuar de forma renovada a cumprir sua missão de combater as desigualdades sociais e, efetivamente, oferecer uma formação qualificada quantitativa e qualitativamente a todos os (as) estudantes universitários (as), aqui com destaque para as minorias que hoje habitam seu espaço enquanto egressos das escolas públicas.

É por isso que procuramos identificar, mediante as três pesquisas empíricas realizadas no período de 2017/2018, conclusões para as questões anunciadas sobre o paradigma entre democratização do ensino superior, políticas de inclusão e as relações que a avaliação classificatória sustenta, que são:

- 1- A inclusão/exclusão nas práticas avaliativas, segundo os jovens, passa pelo processo pedagógico de diálogo em sala de aula?
- 2- A presença de uma avaliação tradicional/classificatória (LUCKESI, 2011; VILLAS BOAS, 2006; LUZ, 1997) no ambiente universitário implica nas trajetórias de permanência dos jovens no ensino superior?

Estas duas indagações podem ser apuradas no contexto das três pesquisas concluídas no âmbito do projeto de Iniciação Científica⁵, as quais forneceram vários subsídios e explicações para que pudéssemos avançar nas discussões e na ampliação do entendimento, porque supomos que há uma problemática aí interseccionada: a inclusão/pertencimento. O subprojeto do estudante Silva (2017) buscou explicar como se movimenta o conhecimento e avaliação no processo educativo nos cursos dos campus XII E VI da Uneb-BA; o subprojeto da estudante Teixeira (2017) avançou na compreensão sobre quais os mecanismos utilizados pelos jovens universitários para cumprir/contrapor as exigências dos professores no que tange às avaliações e produção de conhecimento em sala de aula; e por fim, o subprojeto da estudante Santos (2017) deteve-se a analisar como a avaliação formativa implica nos processos de ensino e aprendizagem dos jovens universitários da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campi VI e XII.

⁵ [1] Projeto de Iniciação Científica – 2017/2018. Acesso aos resumos publicados nos anais da XXII JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. Consulta em 29.09.2019. Disponível: <https://portal.uneb.br/ppg/wp-content/uploads/sites/58/2018/11/Anais.pdf>.

Os dados procedentes sobre as representações sociais identificadas remete-nos a diferentes reflexões sobre a avaliação da aprendizagem nos três subprojetos, conforme explicitamos abaixo, contudo apresentando a verossimilhança do desejo dos sujeitos por uma avaliação que dialogue com seu tempo e as possibilidades de aprendizagem.

O subprojeto de Silva (2018) constatou representações que transmite a ideia e crença de uma avaliação classificatória, objeto de poder e com pouca articulação com a produção do conhecimento, considerando-se que provas e testes ou trabalhos escritos pouco se direcionam para a cocriação ou coautoria do conhecimento.

Em outra frente, as representações organizadas pela bolsista Teixeira (2018) visibilizam uma avaliação com elementos contraditórios na prática pedagógica porque se de um lado há baixo retorno do *feedback*, as representações asseguram existir um avanço no que tange à criatividade e inovação de algumas ações pedagógicas, a exemplo de seminários, rodas de conversa e atividades em grupos. Todos esses elementos talvez possam fortalecer as ações de questionamentos dos estudantes junto a professores quando se valem de mecanismos de contraposição como a conversa e o protocolo ao colegiado. Isto talvez resulte, do ponto de vista do processo de democratização do ensino e das relações aluno/professor, um avanço, pois é possível contestar em situações de conflito, embora não implique ausência das relações de poder.

Em Santos (2018), o terceiro subprojeto que objetivou compreender como a avaliação formativa implica nos processos de ensino e aprendizagem dos jovens universitários da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campi VI e XII, identificamos a avaliação na perspectiva formativa enquanto uma ideia presente no Regimento Geral das instituições participantes, objetivada nas crenças dos discentes e pouco ancorada na prática dos docentes, tendo-se a inovação e a criatividade enquanto desafio à ação pedagógica. Por isso, para os jovens, a avaliação deve ser contínua, ter função diagnóstica, ser orientadora de conteúdos e não se limitar à prova escrita discursiva e à prova objetiva, mas em artigos, trabalhos e pesquisas.

Nas explicações sobre as práticas avaliativas classificatórias identificadas observamos relações paradigmáticas com o discurso da democratização, permanência e inclusão na universidade pública, presente em seus ordenamentos e na Lei 9394/96. Isto porque na medida em que desvela como é que os jovens universitários vivem na sua condição de estudante frente às normas institucionais, inclusive as de avaliar, as experiências sociais consolidadas a partir das práticas de caráter tradicional implicam sim na condição de sujeito. Esse sujeito jovem está dizendo que o espaço

universitário, no âmbito pedagógico, não alcança práticas dialógicas conforme preconiza seus próprios princípios regimentais, no caso da UNEB(2012), a autoavaliação, por exemplo.

Observamos, então, que as pesquisas realizadas no contexto dos três subprojetos concluídos em 2018 não tinham o fim de desvelar a problemática das condições de permanência enquanto política pública de inclusão social no ensino superior. Mas, a imersão no âmbito dos espaços e as escutas que a pesquisa-ação requer, oportunizou (THIOLLENT,2002; FRANCO, 2012) e permitiu que a faceta das experiências sociais dos jovens pudessem aparecer com muita força em todos os trabalhos, em tom de denúncia de práticas contraditórias ao discurso da democratização e inclusão, presente em vários ordenamentos da Educação Superior e anúncios da necessidade do diálogo, do debate e da escuta necessária ao processo de construção da autonomia dos sujeitos, do fortalecimento do sentido de respeito à equidade.

Não temos a pretensão, e nem é possível generalizar, os resultados aqui agregados, tampouco culpabilizar os atores sociais da/na empiria, mas pretendemos, sobretudo, provocar reflexões e localizar intersecções sobre as necessárias mudanças educacionais que, de fato, possam compor tijolos de inclusão no processo de acesso, permanência e integração universitária alcançados pelas políticas públicas educacionais voltadas ao ensino superior, incluindo os modos de aprender e ensinar na dinâmica da dimensão pedagógica, donde se insere as práticas avaliativas. Os três subprojetos de pesquisa sustentaram-se no método da pesquisa- ação, ancoradas na imersão do contexto da prática pedagógica, observado por Franco e Pimenta (2012), daí ser possível várias escutas, observações formais e informais e, quanto à análise dos dados, foi feita na perspectiva das representações sociais, daí a verossimilhança entre eles, no compreender e explicar as informações segundo os jovens por essa lente.

Os três trabalhos salientam, sem o fim de generalizar o próprio contexto no que se refere as práticas tradicionais da avaliação da aprendizagem no ensino superior, contraditórias ao discurso das políticas públicas educacionais de inclusão no educação superior, que não permitem a perspectiva dialógica, formativa e instigadora da criatividade e inovação metodológica necessárias e entendidas como inerentes ao atual contexto dos espaços de construção do conhecimento, como o é a universidade, ou pelo menos deveria ser. Essas práticas contrárias ao feedback, ao diálogo constituem elemento vetor de um ensino que se quer articulado com a construção do conhecimento de modo interativo e compartilhado (MORAN, 2000). Então, tornam-se aliadas para a evasão daqueles que não têm como conciliar estudo e trabalho ou dos egressos da escola pública, que sentem dificuldades de se adaptarem à cultura acadêmica e seus ritos, destaque aqui para os exames que não são avaliações, como quer Luckesi (2011).

Esse achado focalizado pelas três pesquisas implica em refletir sobre por que prevalece no ensino superior uma avaliação tradicional, classificatória, punitiva, embora em seus ordenamentos seja possível identificar os princípios da autoavaliação, diálogo, e, sobretudo, garantias voltadas ao sucesso da aprendizagem do estudante, como é aqui o caso da Uneb (2012; 2019). Hoje não é mais possível conceber a universidade organizada para atender aos sujeitos das elites que, historicamente, a ela tiveram

acesso neste país, quando as políticas de inclusão apontam para outras demandas: dá acesso, integração, permanência e formação de qualidade à maioria da população pobre e minorias étnico- raciais que tem direito legítimo a frequentá-la. Todavia, é fato que as desigualdades educacionais na educação superior não conseguem ser reduzidas num pequeno prazo, quando a oferta do setor público não chega a 12%, estando mais de 88% nas mãos da rede privada censo Inep (2018).

Cumprido, além disso, notar que as reflexões apontadas nos resultados foram se configurando em uma questão que, gradativamente, vem sendo posta em debate no diálogo sociedade universidade: como a dimensão pedagógica do processo de permanência dos novos perfis e dos estudantes pobres vem sendo implementada? Essa indagação faz-se frente a um modelo de universidade brasileira que tem uma cultura própria e continua a funcionar para as elites (currículo, organização temporal, oferta de cursos em turnos, cursos de prestígio), e ainda mantém a seletividade geradora de exclusão na medida em que resiste em se planejar não respeitando a diversidade. Dessa forma, mantém a lógica organizacional de critérios e padrões meritocráticos, tanto de acesso, quanto de apoio ao estudante; isto resulta sempre da falta de maleabilidade do sistema que cria estratégias de acesso, mas não garante as condições de permanecer. É contraditório o anúncio das políticas de inclusão sobre uma universidade que prima pelos princípios democráticos, mas não os estende às práticas avaliativas em sala de aula ou, como dizia Freire (1996), que promova a autonomia o pensamento crítico dos sujeitos no ato de ensinar.

É incontestável a desigualdade de acesso ao ensino superior aludido a cada ano segundo o I no censo 2018: “A rede privada ofertou 93,8% do total de vagas em cursos de graduação em 2018. A rede pública teve uma participação de 6,2% no total de vagas oferecidas.” (BRASIL, 2018, p.12), mesmo diante de ordenamentos (lei 12.711/2019; PNAES 2010; PNAEST, 2010) e com avanços significativos no registro de matrículas iniciais. A oferta de Educação Superior cresceu vertiginosamente na rede privada (RISTFOF, 2014) e os números do Inep (2018) impressiona. Mas o perfil do estudante universitário brasileiro o situa na classe popular, o que é contraditório. As oportunidades de acesso a uma vaga no ensino superior público podem ter ampliado-se diante de cotas, PROUNE E SISU, mas o espaço continua a manter suas ações lógicas e estratégicas de exclusão, incluindo-se os processos seletivos e, no âmbito pedagógico, com pouca conexão com a produção do conhecimento nas práticas avaliativas, o que talvez guarde relação com a evasão, desistência ou reprovação na trajetória dos estudantes. Isso preocupa os gestores nas diferentes redes.

Este quadro do Ensino Superior, no que tange à efetividade das políticas de inclusão mostra não só as questões de permanência em sua dimensão pedagógica mas, sobretudo, do processo de democratização que passa por uma concepção e prática de avaliação que dialogue com os contextos e os sujeitos do seu tempo. Os três subprojetos arrolaram as representações da práticas avaliativas relacionadas com a criatividade, inovação metodológica, produção do conhecimento como lacunas na qualidade pedagógica do ensino que pouco se articula, por exemplo, com as possibilidades e oportunidades que a linguagem digital pode oferecer na

mediação de conhecimentos, informações e saberes e, claro, os instrumentos avaliativos adequados para isso. E isso importa na qualidade da sua permanência e formação, pois como sujeitos, as formas de diálogo com a universidade para (re) pensar suas práticas de avaliar enfrentam barreiras diante da relação de poder entre professor e aluno, entre outras. As tecnologias influenciam, segundo Ramos e Rossato (2017), quando a internet e o poder de comunicação da sua linguagem “obriga” a universidade a se “reconfigurar” acerca da dinâmica de tempo e espaço e também sobre aprendizagem.

A avaliação no ensino superior, segundo Sordi (2007), ainda está calçada e orientada por uma racionalidade técnica positivista em que memorizar é a prática essencial e a nota é o x da questão, e não a aprendizagem. É por isso que Mendes (2006) afirma que as práticas não evoluíram o suficiente para assumir o seu verdadeiro papel, conforme também reafirma Luckesi (2011), que é o de promover o aprendizado e ter cada situação diagnóstica devidamente contextualizada em sua investigação.

O estudo sobre as condições de permanecer no âmbito pedagógico ainda não evidencia o peso e os desdobramentos que as práticas avaliativas podem desencadear na trajetória dos estudantes, como também sobre o sentido de democratização que é engendrado no discurso de uma universidade que inclui. Todavia, é pertinente e necessário, e dentro das nossas limitações, pretendemos fazer algumas pontuações alicerçadas no contexto dos sujeitos da pesquisa e de suas interpretações: os jovens universitários da Uneb-BA.

OBJETIVO

Arrolar possíveis relações entre práticas avaliativas e os princípios inerentes à democratização do ensino superior segundo as representações dos jovens.

Refletir sobre a presença de uma avaliação tradicional/classificatória no ensino superior e quais possíveis relações com a permanência dos jovens.

METODOLOGIA

Esta sistematização orienta-se na perspectiva das experiências sociais (DUBET, 1994) dos jovens universitários na medida em que toma os dados e relatos empíricos dos subprojetos mencionados e analisados na perspectiva das representações sociais identificadas, os quais foram orientados e coletados sob nossa orientação acadêmica, voltados e integrados ao mesmo projeto de pesquisa de Iniciação.

O constructo de cada subprojeto agrega novos argumentos em torno da problemática para que fosse possível compreender em que medida as práticas da avaliação da aprendizagem

no ensino superior dialogam com a criatividade, a inovação na produção do conhecimento, e os mecanismos de contraposição dos estudantes. Em duas outras atividades de pesquisa de IC anteriores com o tema avaliação da aprendizagem, Farias(2016); e Coelho (2016) desvelam que há dificuldades de se estabelecer um diálogo entre cibercultura e todos os seus artefatos de comunicação e expressão articulados às práticas de avaliação na sala de aula universitária. Isso expresso pelos estudantes dos quatro cursos (Administração, Enfermagem, Educação Física e Pedagogia) do campus XII, que consideram a avaliação realizada ainda classificatória, destinada a punir e medir, embora a realidade exija mudanças frente às nuances do contexto histórico e político, é o que aponta os jovens.

As investigações dos três bolsistas (2017/2018) foram organizando-se em torno de três problemas específicos, o que gerou aproximações entre eles para poder pesquisar, fazer grupos de estudos, coletar dados, analisar e focar na especificidade do problema de cada subprojeto, requerendo assim implicação. Essa implicação pela imersão permitiu-lhe aprendizados singulares à pesquisa-ação (THIOLLENT, 2002) nas etapas de planejamento, escuta e avaliação do andamento das atividades e do entendimento da temática a partir dos participantes e do referencial teórico ora proposto. Ainda nesse contexto, a proximidade com as práticas pedagógicas ampliou o sentido da pesquisa-ação no campo da educação como práxis na perspectiva de Franco e Pimenta (2012) para os bolsistas do curso de licenciatura em Educação Física.

Observamos ainda as contribuições de Tripp (2005) sobre a pesquisa: “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora da sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (p. 446). Esses autores convergem no que tange ao sentido de diálogo e interlocução com os participantes, como também o pressuposto dos pesquisadores estarem implicados no contexto da pesquisa.

Os lócus das três pesquisas realizadas pelos bolsistas foram dois campi: VI, em Caetité, e XII, em Guanambi, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), os quais integram a Rede Interdepartamental -RGD⁶ Anísio Teixeira com o campus XX em Brumado, no sertão da Bahia. Os dois primeiros campi têm algumas coisas em comum: a maioria dos seus acadêmicos são de outras cidades ou da zona rural, muitos vivem a itinerância no processo de ir e vir todos os dias para os campi, pois não reúnem condições de manterem-se na cidade sede, e outros ainda utilizam das bolsas oferecidas pelo governo/instituição para se manterem na universidade, entre

⁶ A UNEB está organizada em seis Redes de Gestão Departamental em toda a Bahia. O campus XII insere-se na RGD Anísio Teixeira

outras coisas, sendo oriundos de classes populares e grande parte negros e pardos. Cumpre além disso notar que na pesquisa de TCC no campus XII, Santos e Muniz (2018) revela que muitos dos acadêmicos são oriundos da zona rural e que viram-se obrigados a mudar para a zona urbana, para conseguir conciliar trabalho e estudo e, nesta “conciliação”, deixar de estudar uma prova para pagar as contas e ter seu desempenho acadêmico mingüado, é corriqueiro.

O desdobramento das etapas dos três projetos contou com instrumentos de recolhimento de dados a partir da aplicação de questionário em aproximadamente 300 sujeitos; observação direta em sala de aula; realização de roda de conversa em grupo de estudo e oficina para socializar os resultados; atividade de grupo de estudo dos dados.

Ocupamo-nos de uma análise dos dados chancelada pela frequência das representações sociais de Moscovici (2003), o que permitiu retratar as crenças, ideias, conceitos acerca do fenômeno da avaliação da aprendizagem no ensino superior, seus elementos objetivados e ancorados no contexto da universidade. Essas crenças insinuam uma realidade que dialoga significativamente com as discussões sobre os dilemas de acesso e permanência, bem como a postura dos sujeitos e os modos de se relacionar nesses lócus.

Todas as palavras abaixo elencadas de alguma forma costuram-se às representações sociais dos jovens universitários participantes. Essas palavras estão postas aqui de modo aleatório, ou seja, sem seguir a sequência de respostas do questionário, roda de conversa ou entrevista. Os termos nele contido se relacionam com as categorias: concepção de avaliação, universidade, conhecimento e inovação.

Quadro 01 - Seleção aleatória de termos que compõem as representações dos estudantes.

SUBPROJETO 01: Silva	SUBPROJETO 02: Teixeira	SUBPROJETO 03: Santos
Prova escrita discursiva; não acolhimento de sugestões; barreiras da permanência;	Excludente, processual, contínua; medir, classificar, reprodução; pouco acolhimento de sugestões, prova, medo da reprovação, pressão docente;	Contínua, métodos, formativa, função diagnóstica, práticas rígidas, ensino tradicional, avaliação, produção do conhecimento, feedback; prova escrita;
Discussão; plano de ensino; roda de conversa, inovação, extensão, trabalhos em grupo, eventos científicos, produção do conhecimento, artigos;	Trabalhos em grupo, onversa, queixa no protocolo, diálogo nas reuniões de colegiado, abaixo-assinado pedindo providências, internet, cobrança; conversa;	Diagnóstica, mediação, reproduzir e classificar, concepção de avaliação, trabalho em grupo, prova escrita, modificar as práticas de avaliar;
Escuta e dialogo, avaliação contínua, <i>feedback</i> no processo de formação, percepção de si, cibercultura, internet, papel da universidade;	Busca de soluções, reprodução, trabalhos em grupo, pesquisa, ensino e extensão, percepção de si, grupos; permanência na universidade;	Trabalho em grupo, sentimentos, inquietações, experiências de avaliação, mediação, feedback; Universidade e avaliação formativa;
Projeto Político Pedagógico, democratização, avaliação institucional, qualificação da formação, diálogo com a comunidade;	Conhecimento, formação profissional, transformação, sugestões, barreiras, estratégias, paradigma, mudanças, formação política;	Novos conhecimentos, paradigma de avaliação, regimento, avaliação formativa, ator social na produção/elaboração do Conhecimento, ser coautor;

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto da sociologia da ação, Dubet (1994) afirma que as experiências marcam os indivíduos em sua individualidade, pois para o autor não é só as instituições que socializam os sujeitos com suas estruturas, mas elas também são construídas nas interações entre si. Assim, esse actor social age e interage na sociedade com problemas e realiza as buscas de soluções para um contexto marcado por novos instrumentos de controle pelo processo de modernização.

Dubet (1994), em seus estudos, destaca como o indivíduo constitui a si mesmo e o outro explicando a complexidade do indivíduo, a exemplo da identidade, pautando, por exemplo: a construção de si mesmo; o indivíduo dentro de uma ordem social em que o papel não é uma dimensão única, pois há uma relação com os diversos suportes para compreender os sujeitos quando o grau de incerteza na modernidade amplia-se.

Isto na visão do autor expressa a noção de experiência e apresenta como características: heterogeneidade dos princípios culturais, sociais que organizam as condutas, pois o indivíduo pode adotar vários pontos de vistas ao mesmo tempo; distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema, pois a conservam na crítica das normas; construção de experiências coletivas substitui a noção de alienação no centro da análise sociológica.

Cumpram então dizer, segundo o autor, que toda a experiência construída no processo de socialização se dá pela interação com outros actores em diferentes lógicas inerentes ao contexto da modernidade, de modos distintos. Essas interações podem possibilitar ao sujeito a autoavaliação de si mesmo, uma reflexão crítica e distanciamento para admitir a condição de sujeito construída na heterogeneidade das lógicas e das racionalidades de ações que podem trazer respostas singulares. Essas ações lógicas sociais (integração, estratégia e subjetivação) de atuação dos actores junto aos outros permite-lhes a construção de si mesmo. Sinteticamente, elas traduzem em:

“Assim, na lógica da integração, o actor define-se pelas suas pertencas, visa mantê-las ou fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada então como um sistema de integração. Na lógica da estratégia, o actor tenta realizar a concepção que tem os seus interesses numa sociedade concebida então como um mercado. No registo da subjetividade social, o ator representa-se com um sujeito crítico confrontando com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação”. (DUBET, 1994, p. 113).

Esta breve incursão no sentido da experiência social reafirma a natureza das interações, pois que moldam as experiências atravessadas pelos sentidos e ideias das representações sociais dos jovens universitários nas três pesquisas concluídas. Todos essas nuances outorgam observar as lógicas (subjetivação e estratégica) que nas interações e vivências com as práticas avaliativas

são acionadas retratando a experiência deles. Reiteramos que no processo de recolha dos dados para a análise de representações foi possível aos sujeitos participar de rodas de conversas, entrevistas e oficinas, no sentido de garantir o princípio do respeito ao sujeito que tem voz e busca também compreender-se no processo da pesquisa e o papel que dentro dela ocupa. Há aí antes um princípio de verossimilhança entre as impressões dos actores e as interpretações do pesquisador. E isso talvez possa implicar em uma apreensão dos sujeitos sobre a pesquisa, pois eles conhecem os seus protocolos, e está livre para participar, interagir, perguntar e/ ou questionar, conforme prevê as resoluções 466/2012 e 510/2016.⁷

Retomamos aqui as questões levantadas no início, que são:

1. A inclusão/exclusão nas práticas avaliativas, segundo os jovens, passa pelo processo pedagógico de diálogo em sala de aula?
2. A presença de uma avaliação tradicional/classificatória no ambiente universitário pode implicar nas trajetórias de permanência dos jovens no ensino superior?

Acerca das condições de permanência no estudo do bolsista Silva (2018) sobre avaliação da aprendizagem, criatividade, produção do conhecimento e inovação metodológica, o autor aponta que apenas 26,3% dos 150 dos jovens participantes conseguem permanecer dentro da universidade sem trabalhar. Isto resulta da permanência ser ainda uma barreira muito grande para a produção do conhecimento, pois: como um jovem irá conseguir obter o conhecimento se não tem como chegar à universidade, se não tem onde morar, se não tem dinheiro para alimentação, já que ficará o dia todo (caso dos cursos de Educação Física e Enfermagem que são diurnos) na universidade? Dentro dessas condições de permanência há ainda outras barreiras como a crescente pressão psicológica que muitas das vezes a avaliação é uma das causas e tem como consequência o adoecimento (depressão, ansiedade).

Nas situações das rodas de conversas foi possível observar como a lógica da integração exige estratégias para pertencer e continuar nas instituições quando a questão é permanência.

Jovem1: [...] então quando a gente entra aqui é uma dificuldade que Ave Maria e como a colega disse esses tempos atrás eu também tive crises de ansiedade, que eu tive que tomar remédios e tal, por pressão... por mais que a gente não queira dizer isso, mas a gente sente pressão também dos professores, dos alunos; é um ambiente que um pouco retrai nós estudantes. Então, só agora que a gente percebe o quão difícil é a nossa permanência aqui. . E, então a juventude que a gente fala é essa juventude que tem que lutar pra permanecer, tem que lutar pra ter seus direitos [...]. Estudante de Educação Física.

⁷ O projeto foi aprovado Comitê de Ética da Uneb, observando as resoluções 466/2011 - <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> 510/2016. <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

As investigações e estudos no campo da avaliação da aprendizagem no ensino superior em diálogo com a produção do conhecimento têm sido pequenos e podem ser compreendidos a partir das reflexões de Alencar (2010), quando revela que o ensino superior tem sido pouco propiciador de condições para o desenvolvimento da criatividade de seus estudantes, constatando que isto é um desafio para universidade do presente e do futuro. Adicionando-se a isto, Masseto (2004) considera que ensino e pesquisa na graduação precisam estar integrados com as Tecnologias de Informação e Comunicação, inovação e uma relação plena de parceria entre os envolvidos no processo de aprendizagem.

Para os estudantes, a avaliação deve ser formativa (VILLAS BOAS, 2006), o que contrapõem com a prática de sala de aula em seu cotidiano, apontando que independente de ser licenciatura ou bacharelado, avaliação deve acontecer de forma contínua, assim como determina o próprio Regimento da Uneb (2012), no seu parágrafo único do *artigo 215*. Isto resulta que as experiências dos jovens estão marcadas por uma avaliação não dialogada, algo ainda próximo da reprodução do poder, de uma pedagogia da transmissão e que fazer prova é mesmo uma provação. E, é por isso que para eles a avaliação tem que ter uma função diagnóstica por ser de fundamental importância no processo de aprendizagem, de permanecer.

O bolsista Silva (2018) revela ainda que os jovens estão na rede, estão construindo experiências sociais na cibercultura pelas possibilidades de inserirem-se em redes sociais, fazer pesquisa, estudar e compartilhar os conhecimentos. No entanto, há uma parcela que de fato só tem acesso à internet no campus, porque lá tem *notebook*, a ser emprestado na biblioteca. O que inferimos é que há outras formas de produzir conhecimento e ser avaliado com as tecnologias hoje disponíveis, que impulsionem a criatividade, a inovação e, sobretudo, uma rede de aprendizado. Por assim ser, Teixeira e Brandão (2003) bem como Ramos e Rossato (2017) tratam a democratização do conhecimento por meio de acesso à internet, afirmando que “o universo da cibercultura exige dos educadores um repensar sobre as formas de apropriação dessas tecnologias, em todos os setores e, especialmente, no ensino superior” (p.1037).

1. A inclusão/exclusão das/nas práticas avaliativas segundo os jovens passam pela pelo processo pedagógico de diálogo em sala de aula?

Para Masseto (2004), ao discutir a inovação no ensino superior, alguns pressupostos devem estar presentes: uma avaliação formativa de modo colaborativo e com feedback; inovação e criatividade na educação superior; metodologias que favoreçam a participação e o aprendizado do estudante; conceito atualizado de avaliação da aprendizagem; formação comprometida com

a inovação, etc. Nos resultados do subprojeto de Teixeira (2018), as questões sobre o que é discurso e o que é prática aparecem conforme explicita as reflexões de Lessa, Souza & Santos (2017), quando diz que o aluno não deve apenas ter acesso de forma isolada, mas permanecer e pertencer, quando aponta que:

“[...] mas é preciso que esta política esteja acompanhada de ações que permitam que o estudante efetivamente participe do cotidiano da instituição formadora, das aulas, atividades acadêmicas, que acesse os livros, que tenha frequência e participação nas atividades de lazer e cultura, que conviva com rotinas, que possa conhecer dinâmica institucional, por exemplo, e que isto ocorra de modo a enriquecer a sua experiência [...]” (p.7).

Ocupamo-nos nas reflexões acerca das representações dos jovens Teixeira (2018), que enfatiza ser necessário o acesso, vir acompanhado das condições para que os jovens consigam permanecer nesse espaço, partindo do princípio de que a universidade é um espaço de encontro de várias gerações, povos e crenças, etc. Em resumo, os acadêmicos destacam que a informatização na biblioteca é fundamental, para se ter acesso ao acervo virtual, assim como mais *notebooks*, porquanto muitos não têm esse instrumento em casa, e os livros são poucos para a quantidade diante das demandas. A manutenção dessa lógica organizacional (estratégica) influencia no processo de formação dos acadêmicos; a exemplo são os jovens universitários que costumam realizar os trabalhos do semestre inteiro pelo celular. Com o aparelho eles estudam a prova, leem artigos, pois os pais não têm condições de adquirir um *notebook* para eles, além de ser o canal para conversar com familiares e se articular nas redes. É isso ou ser reprovado!

Os 267 jovens participantes no subprojeto de Teixeira (2018) evidenciaram em suas representações que, às vezes, as suas sugestões são consideradas, quando do processo de planejamento com os professores, ao solicitarem sugestões para um determinado componente curricular, mas isso não significa acolhimento do docente. Percebemos, assim, que os acadêmicos não estão em silêncio, na medida em que apresentam argumentos, talvez tentando dialogar com o corpo docente sobre as práticas avaliativas, indicando caminhos ou atividades que podem fluir melhor, ou algo que esteja errado e/ou que poderia se ter um diálogo ampliado na relação discente e docente, incluindo-se o conteúdo.

Sobre os mecanismos para contrapor o modelo de avaliação instituído nas possíveis discordâncias entre a avaliação do professor e a concordância do jovem em torno de um instrumento de avaliação, constatamos que a conversa aparece como representação objetivada, ou seja, é a ação primeira na busca de solução do conflito *estudante, professor e avaliação*, como disposição de uma iniciativa de diálogo quando há conflito acerca de um dado instrumento (nota) ou situação de avaliação (atestado, segunda chamada, trabalho...). Não

obstante, eles se utilizam também de outros instrumentos, quando a conversa não surte os efeitos esperados, a exemplo do protocolo de queixa junto ao colegiado ou abaixo-assinado. São situações cotidianas, mas que podem polemizar e/ou ganhar repercussão quando não são ouvidos diante das solicitações ou sugestões. Pode ainda ocorrer que o medo de desafrenta, numa relação de poder em que hierarquicamente o professor tem o poder de decisão, muitos se calarem ou não levarem adiante suas dúvidas e questionamentos.

Mesmo com ações de contraposição através de conversas, protocolos de queixas e diálogos no colegiado, as representações dos jovens evidenciam um receio e medo da reprovação, por isso o não tentar de outras alternativas, como, o abaixo-assinado. Daí, antes chamar a uma conversa, pois a insegurança de ser marcado ainda se faz muito presente no contexto da universidade. Nesse cenário, o campus de VI quase não se utiliza do protocolo de queixas ou um abaixo-assinado, embora não tenha sido possível investigar mais a fundo se o diálogo resolve todas as circunstâncias ou se há temores de agravos.

Talvez, como aponta os estudos de Silva & Mendes (2017), a avaliação tenha uma parcela na evasão dos jovens no ensino superior, por isso é preciso debater tanto a teoria quanto a prática da avaliação da aprendizagem, pois esta pode ser usada tanto para a democratização bem como dificultar a permanência.

As representações mostram, por fim, que os jovens universitários, ao adentrarem o mundo acadêmico da universidade, vivem experiências individuais e coletivas totalmente diferentes daquelas do ensino médio, quando passam a ser cobrados acerca de: uma escrita acadêmica padrão, utilização de *notebook*, internet, leitura constante, vocabulário padrão, entre outras habilidades. E, assim, ao que parece, a universidade pública mantém sua organização, seus ritos e suas estratégias para incluir sem ter que se modificar a fim de dialogar com as condições dos sujeitos.

2. A presença de uma avaliação tradicional/classificatória no ambiente universitário pode implicar nas trajetórias de permanência dos jovens no ensino superior?

Nos resultados da bolsista Santos (2018), as representações dos 300 jovens universitários participantes sobre a avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2006) no ensino superior evidenciaram que embora no próprio Regimento da Uneb (2012) esteja posto como um pressuposto a sistematização da avaliação da aprendizagem, no cotidiano das instituições pesquisadas esta é uma crença, uma ideia presente na concepção dos estudantes, contudo pouco objetivada nas experiências dos docentes. Ademais coloca-se como desafio para uma avaliação formativa a inovação e a criatividade.

Nessa perspectiva, Pires e Pires (2014) enfatizam que a avaliação da aprendizagem no ensino superior tem função formativa na medida em que a criatividade desenvolve o pensamento. Portanto, “[...] deverá ser constituída por questões, problemas, e situações que propiciem o desenvolvimento do potencial criativo do aluno, na emissão de juízos alternativos, soluções, reformulações, e elaboração de novas problemáticas”. (PIRES e PIRES, 2014, p.11).

Nas reflexões da bolsista Santos (2018), as representações sobre professores rígidos e transmissores colocam em evidência o sentido da formação de professores e a relação com o conhecimento em momento histórico e político que a literatura apoia-se na ideia de um professor mediador, seja de conflitos, de tecnologias, aprendizagens. Em resumo, entendemos não ser mais viável sustentar uma prática avaliativa de ensino e de aprendizagem sob a base classificatória (LUCKESI, 2011), quando temos jovens universitários que estão em rede e transitam pela cibercultura (LEVY, 1993; 2009), enquanto autores de sites e cocriadores de novos conhecimentos compartilhados em suas comunidades, como também no ambiente universitário. Inovar, por exemplo, nas representações dos participantes, implica em modificar as práticas de avaliar para além de provas escritas.

Então, continuam válidas as investigações no campo de estudo do ensino superior (RISTOFF, 2014) que vêm mostrando a permanência e a democratização, mas sem foco na equidade, como eixo fundador e estruturante de mudanças no âmbito das políticas destinadas a essa etapa educacional, com vistas a incluir e efetivar um ensino e educação de qualidade para os novos perfis e minorias étnico-raciais. Cumpre lembrar portanto que o desafio de pensar e discutir democratização exige pautar a equidade nas políticas, e não só como elas estão sendo vividas.

A pesquisadora e estudiosa Paula (2017), por exemplo, ao resgatar as políticas instituídas no país, a partir de documentos oficiais materializados em leis, decretos e programas, aponta limites e desafios da democratização do ensino superior, com foco nas universidades federais, problematizando os dados sobre as políticas de cotas, acesso, permanência, evasão, baixa inclusão das camadas subalternas e minorias étnicas em cursos de maior prestígio e/ou demanda. E, frente a isso, ela destaca que o processo de privatização do ensino superior a partir dos dados do censo 2015 revela que somente 24% das matrículas estão na rede pública, em instituições que são 8% universidades e 7% de centros universitários públicos.

Observamos que a meta escalada no Plano Nacional de Educação -PNE (2001/2010), de ampliar em 30 % as matrículas para o público de 18 a 24 anos não chegou a ser concretizada, mostrando uma educação superior que ainda não cumpre sua atribuição de oferecer ensino superior de modo democrático e igualitário com qualidade. Por esse viés, “Na verdade, ela

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

permitiu a expansão do setor privado e não criou a “verdadeira universidade”, com a sua proposta de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, então alardeada” (PAULA, 2017:4).

Isto permite supor que vem prevalecendo uma lógica de educação como mercadoria nas políticas de ensino superior, o que se afasta do sentido de uma democratização que de fato possa abranger “...quatro dimensões: a do acesso/ingresso, a da permanência/conclusão, a da formação com qualidade e a da inclusão das camadas subalternizadas socialmente na educação superior...” (ibidem, p:5).

Deduzimos, pelo o que aponta Dias Sobrinho (2004), que aos universitários brasileiros das classes desfavorecidas vêm lhes sendo negado o direito de fazer um percurso universitário com uma formação de boa qualidade, pois o sistema promove e naturaliza a baixa qualidade e a autoexclusão. Conforme Dias Sobrinho (2010, p.1231), “[...]A sociedade democrática é fundada no princípio ético da equidade[...] se [...] amplia a marginalização social não pode ser de qualidade, do ponto de vista dos princípios de bem público e equidade. [...]”

Embora haja elementos de exclusão dos estudantes no âmbito da educação superior, segundo esse autor (2010), em decorrência da baixa qualidade nas instituições de ensino superior privado, onde a quantidade de vagas é muito maior e a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão é fato, a implementação de ações afirmativas através de cotas sociais e raciais não amplia a presença das minorias étnicas nos cursos mais frequentados; a concessão de bolsa permanência e demais ações de assistência estudantil objetivam prioritariamente complementar a questão econômica.

Mesmo assim, o autor confirma que a ampliação de matrícula, criação de ações afirmativas, programas e assistência estudantil destinadas aos estudantes pobres mobilizou a ideia de democratização da educação e tem implicado em mudanças significativas na vida dos mais pobres; no entanto, não elimina o vício fundamental da hierarquização social reforçada na dinâmica da Educação Superior, quando os grupos já favorecidos reúnem as melhores condições de aproveitar as oportunidades criadas pelas evoluções do ensino superior e da sociedade em transformações.

Apesar de avanços, como mostra a pesquisa de Flacso⁸, a realidade é que o Educação Superior no Brasil ainda não considera as condições do sujeito que a acessa: “Uma geração de

⁸ A publicação *Faces da Desigualdade no Brasil* constitui uma das contribuições ao *Programa Agenda Igualdade* desenvolvido pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, FLACSO Sede Brasil, e o Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, CLACSO, e contou com apoio da Fundação Ford. As análises abordadas nessa publicação buscam reter parte dos avanços brasileiros na redução das desigualdades durante o período 2002-2015, além

jovens conquistou o lugar dos primeiros membros de suas famílias a terem acesso à universidade. Mas, [...]“ As condições que foram dadas aos mais pobres não os igualou por baixo. ” (CAMPELLO, 2017:22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Bauman (2001), o processo de liquefação da sociedade pós-moderna é perverso para os pobres, os imigrantes, os homossexuais, feios, gordos e estrangeiros, pois a lógica que vigora propõe uma inclusão perversa desses, e isso pode estar presente nas instituições, seja nos relacionamentos, seja no modo de promover as políticas públicas de inclusão social (BAUMAN, 2007).

O percurso realizado pelos três subprojetos de IC (SILVA, TEIXEIRA & SANTOS, 2018) dos estudantes de Educação Física, indica representações que forjam experiências sociais dos jovens universitários acerca das problemáticas estudada. Essas experiências constituídas de representações decorrentes dos jovens desvelam as seguintes questões: consegue a universidade pública promover políticas de inclusão, garantir a integração e permanência dos novos perfis que adentram seu ambiente acadêmico sem mudar o modelo de avaliação tradicional? Quais os paradigmas que precisam ser rompidos na dimensão pedagógica da permanência para que os (as) jovens pobres e as minorias étnico- raciais possam integrar-se ao ambiente acadêmico e realizar seu curso com a qualidade necessária?

É incontestável que estas são questões amplas que nascem das provocações que as experiências sociais no âmbito do fenômeno da avaliação suscitaram. Os universitários do campus XII participantes das pesquisa evidenciaram o quanto puderam refletir sobre seus conhecimentos vivenciados na graduação, puderam distanciar –se das vivências para compreendê-las e explicá-las paradigmaticamente, foram capazes de revelar as estratégias para contrapor os conflitos movidos pelas contradições da avaliação da aprendizagem e aprendizado junto ao professor ou instituição, entenderam que a relação entre avaliação da aprendizagem e inclusão enquanto dimensão da permanência (SANTOS, 2009) pode e deve ser objeto de estudo. Inferimos, diante do que dito, que as experiências avaliativas estão no âmbito da relação de poder do professor, da instituição enquanto constructo social hierarquizado mesmo.

da perspectiva de renda. É um olhar para a parte meio cheia do copo. Os dados sobre o Brasil refletem transformações relevantes ocorridas e partem do reconhecimento que ainda somos um dos países mais desiguais do mundo.

http://flacso.org.br/files/2018/03/online-faces_da_desigualdade_no_brasil_12mar.pdf.

Consulta em 04/04/2018

Os participantes apontaram em suas representações sociais que faltam às práticas de avaliação da aprendizagem inovação, criatividade e, sobretudo, o diálogo do ensino em sala de aula com as TICs, quando eles estão construindo outros conhecimentos (SANTOS, 2008), porque vivenciam experiências sociais/culturais no âmbito da cibercultura em uma lógica da integração com seu modo de ser, pensar, estar no mundo e aprender.

Quando uma parte dos jovens afirmam que são produtores de conhecimento, que a universidade é um espaço de inovação metodológica, criatividade e, que isso cabe nas práticas avaliativas, supomos que o sentido de permanência, integração e assistência estudantil situam-se na dimensão qualitativa das políticas de inclusão que ainda estão em processo de implementação no âmbito da universidade brasileira. A universidade pode, deve e precisa contribuir para encontrar soluções diante dos problemas locais, nacionais e globais (SANTOS, 2008) porquanto as experiências sociais que forjam os actores em suas ações atestam o quanto podem atuar e interagir nas distintas realidades.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade na educação superior: fatores inibidores**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p. 201-206, jul. 2010.

BAUMAN, Zygmunt (2001). **Modernidade Líquida**. Título Original: Liquid Modernity. Tradução: Plínio Dentzien, autorizada da edição inglesa publicada em 2000 por Polity Press, Oxford, Inglaterra. Jorge Zahar Editor, 2001. 258 p.

BAUMAN, Zygmunt, **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007, 190p.

DIAS José Sobrinho. **Democratização, qualidade e crise da educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão**. Educação & Sociedade [em línea]

2010, 31 (Outubro-Diciembre): [Fecha de consulta: 2 de abril de 2018] Disponible em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816010>> ISSN 0101-7330

DIAS, José Sobrinho. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES**. Avaliação: Revista da avaliação da Educação Superior, Universidade de Sorocaba, Brasil vol. 15, núm. 1, pp. 195-224, março, 2010

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Trad. De Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FRANCO, M.A.S. **Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis**. In: PIMENTA, Selma Garrido & FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). Pesquisa em educação investigativas/formativas da pesquisa-ação. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

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

LESSA, Simone Eliza do Carmo; SOUZA, Rafaella Peres Ennes; SANTOS, Thamires Pereira. **Precisamos falar sobre cotas e permanência estudantil: democratização e degradação da universidade contemporânea**. Londrina PR. 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1993.

- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Avaliação (Campinas)* [online]. 2017, vol.22, n.2, pp.301-315. ISSN 1414-4077. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000200002>
- MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PIRES, Osmarina Oliveira da Silva; PIRES, Luiz Gonzaga. **Funções da avaliação: pressupostos e recomendações para uma avaliação formativa**, 2002.
- RAMOS; Wilsa Maria; ROSSATO Maristela. **Democratização do acesso ao conhecimento e os desafios da reconfiguração social para estudantes e docentes**. Revista Eletrônica de Educação, v.11, n.3, p.1034-1048, set. /dez., 2017
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no Século XXI: **Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida (org.). A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova. Coimbra, outubro 2008
- SANTOS, Dayane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes Negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Tese Doutorado, UFBA-2009.
- SANTOS, Graciele Silva dos MUNIZ, Roberta de Jesus. **Travessias da educação de jovens E adultos ao ensino superior: percursos de vida e trajetórias de formação**. 2018
- SANTOS, Jutânia Teixeira. **Compreender como a avaliação formativa implica nos processos de inovação metodológica e a produção do conhecimento dos jovens universitários**. Bolsista Voluntária -2017/2018- Uneb.BA
- SILVA, Natália Luiza; MENDES, Olenir Maria. **Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 271-297, mar. 2017.
- SILVA, Vanessa Juliana Da. **O presente vivido e o futuro pensado: condição juvenil e estudantil de jovens universitários dos/nos Vales do Mucuri e Jequitinhonha**. 2013.
- SILVA. Maílson Santana **Como se movimenta o conhecimento e avaliação no processo educativo nos cursos dos campi XII e VI da Uneb -BA**. Bolsista PICIN -2017/2018- Uneb BA
- SPOSITO, Marília Pontes. SOUZA, Raquel SILVA, Fernanda Arantes. **A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e170308, 2018
- TEIXEIRA, Adriano Canabarro; BRANDÃO, Edmilson Jorge Ramos. **Internet e democratização do conhecimento: repensando o processo de exclusão social**. Novas Tecnologias na Educação, V. 1 Nº 1, Fevereiro, 2003.
- TEIXEIRA, Ediane Mendes **Se os jovens universitários se organizam nas suas relações de interação/colaboração e produzem conhecimentos, como “contrapõem” os modelos de produção do conhecimento e avaliação em sala de aula?** Bolsista PICIN -2017/2018- Uneb.BA
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2002.
- TRIPP, David. **Pesquisa-ação. Uma introdução metodológica**: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, set. /dez. 2005.
- UNEB, **Regimento Geral, 2012**. Disponível em: <http://www.Uneb.br/files/2009/10/RegimentoGeral- Uneb -2012.pdf> Acesso em 28 de julho de 2018.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio.** Linhas Críticas. Brasília. v. 2, jan./jun. 2006.

RISTOFF, Dilvo. **O novo perfil do campus brasileiro: Uma análise do Perfil**

socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior [en línea] 2014, 19 (Noviembre-Sin mês): [Fecha de consulta: 4 de abril de 2018] Disponible en: ISSN 1414-4077.

RAMOS; Wilsa Maria; ROSSATO Maristela. **Democratização do acesso ao conhecimento e os desafios da reconfiguração social para estudantes e docentes.** Revista Eletrônica de Educação, v.11, n.3, p.1034-1048, set./dez., 2017

SILVA, Natália Luiza; MENDES, Olenir Maria. **Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 271-297, mar. 2017.

SORDI, Mara Refina Lemes de. 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.

LUZ, Araci Asinelleda. **A avaliação no ensino superior.** Educar nº13, p.55-66. Curitiba: editorada UFPR, 1997.

BRASIL. Lei nº9.394/96, no Programa Nacional de Assistência Estudantil das Universidades Estaduais (PNAEST)

UNEB. Resolução nº 701/2009 do Programa de Assistência Estudantil (PAE) da Uneb.

UNEB. RESOLUÇÃO Nº 1.367/2019 Publicada no D.O.E. 26-07-2019, p. 17 Aprova as normas e procedimentos a concessão do Auxílio Emergencial destinado aos estudantes matriculados nos cursos de primeira graduação presencial da Uneb.

BRASIL. Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

BRASIL. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005** institui o Programa Universidade Para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do União, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 27/12/2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas.* Brasília, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial [da] República Federativa do União, Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 27/12/2018.

COUTO, Fausta Porto. Projeto de Iniciação Científica Avaliação na sala de aula universitária e juventude: criatividade e inovação metodológica segundo os jovens da Uneb –BA– 2017/2018. Consulta em 30.09.2019.

<http://www.sip.uneb.br/acompanhamentoProjeto/viewAcompanhamento/33094>

UNEB Acesso aos resumos publicados nos anais da XXII jornada de iniciação científica.

Consulta em 29.09.2019. Disponível:

<https://portal.uneb.br/ppg/wp-content/uploads/sites/58/2018/11/Anais.pdf>