



## Compreensões acerca de práticas avaliativas na formação de professores

Raquel Lazzari Leite Barbosa<sup>1</sup>, Sergio Fabiano Annibal<sup>1</sup> e Rosemary Trabold Nicacio<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup>Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Av. Dom Antonio, 2100, 19806-900, Assis, São Paulo, Brasil. <sup>2</sup>Faculdades Integradas de Ourinhos, Rodovia BR-153, Km 338, 19909-100, Ourinhos, São Paulo, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: rosenicacio@gmail.com

**RESUMO.** Neste artigo, a discussão resulta de uma experiência piloto em uma licenciatura em Pedagogia de instituição privada do interior do Estado de São Paulo e decorre do projeto 'Mapeamento da Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior', financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP [Proc. 2012/18530-3] (Barbosa, 2012), sediado na UNESP. Esta reflexão se justifica pelo fato de que, ao estudarmos os processos avaliativos, temos a oportunidade de entender mais apuradamente tanto o processo de aprendizagem dos alunos quanto as representações dos professores sobre avaliação, bem como suas vinculações com as práticas pedagógicas, além de reforçar a ideia de que a avaliação não se restringe ao exame e à classificação dos estudantes, mas está atrelada às possibilidades de democratização das relações didáticas. Amparamo-nos na abordagem metodológica qualitativa, utilizando também dados quantitativos. Como resultado deste estudo, percebemos que alunos e professores consideram haver, no curso analisado, aspectos da avaliação formativa, todavia, assinalamos a manutenção de uma visão restrita das práticas avaliativas, entendendo-as como sinônimo de medida, permanecendo, portanto, um distanciamento da perspectiva de avaliação integrada e favorecedora dos processos de ensino e de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Avaliação, Formação de Professores, Ensino superior.

### Understanding assessment practices in teacher training

**ABSTRACT.** In this study, the discussion results from a pilot experience in a Pedagogy course in a private institution in the state of São Paulo and derived from the project 'Mapping of Learning Assessment in Higher Education', funded by the São Paulo Research Foundation - FAPESP (Proc. 2012/18530-3), at UNESP. This reflection is justified by the fact that as we study the assessment processes, we have the opportunity to better understand the learning processes of students and representations of teachers on the subject and its links with pedagogical practices and also reinforce the idea that the assessment is not restricted to the examination and classification of students, but is linked to the democratization of the educational relationships. The study was based on a qualitative methodological approach also using quantitative data. Our findings indicated that students and teachers consider the course analyzed has aspects of formative assessment, however, pointed out the maintenance of a restricted view of assessment practices, understanding them as a synonymous of measurement, keeping thus a distance from the integrated evaluation perspective that favors teaching and learning processes.

**Keywords:** Evaluation, Teacher Training, Higher Education.

### Comprensiones acerca de prácticas evaluativas en la formación de profesores

**RESUMEN.** En este artículo, la discusión resulta de una experiencia piloto en una licenciatura en Pedagogía de una institución privada del interior del Estado de São Paulo y proviene del proyecto 'Mapeo de la Evaluación de los Aprendizajes en la Enseñanza Superior', financiado por la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP (Proc. 2012/18530-3), con sede en la UNESP. Esta reflexión se justifica por el hecho de que, al estudiar los procesos evaluativos, tenemos la oportunidad de entender más detalladamente tanto el proceso de aprendizaje de los alumnos como las representaciones de los profesores sobre evaluación, así como sus vinculaciones con las prácticas pedagógicas, además de reforzar la idea de que la evaluación no se restringe al examen y a la clasificación de los estudiantes, sino está encadenada a las posibilidades de democratización de las relaciones didáticas. Nos amparamos en el abordaje metodológico cualitativo, utilizando también datos cuantitativos. Como resultado de este estudio, percibimos que alumnos y profesores consideran haber, en el curso analizado, aspectos de la evaluación formativa, aunque señalamos el mantenimiento de una visión restricta de las prácticas evaluativas, entendiéndolas como

sinónimo de medida, permanecendo, por lo tanto, un alejamiento de la perspectiva de evaluación integradora y favorecedora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

**Palabras clave:** evaluación, formación de profesores, enseñanza superior.

## Introdução

A discussão neste trabalho decorre do projeto intitulado ‘Mapeamento da Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior’, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP [Proc. 2012/18530-3] (Barbosa, 2012), sediado na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis/SP, Brasil. Essa pesquisa faz parte, por sua vez, de uma investigação internacional sobre avaliação, ensino e aprendizagem no Ensino Superior (Fernandes, 2009) e, atualmente, encontra-se ramificada em alguns estados brasileiros, a saber: Amazonas, Pará e São Paulo.

No caso do presente estudo, foi realizada uma experiência piloto em um curso de licenciatura em Pedagogia de uma instituição privada do Estado de São Paulo. Amparamo-nos na abordagem metodológica qualitativa, utilizando também dados quantitativos e um referencial teórico pautado nas contribuições do Projeto AVENA (Fernandes, 2009), que está sendo desenvolvido em universidades portuguesas e brasileiras, sendo elas, em Portugal, Universidade de Lisboa, do Minho, de Évora e de Coimbra e, no Brasil, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual do Pará e Universidade da Amazônia.

Para desenvolver a pesquisa, onze docentes e quarenta e seis discentes responderam a quarenta e cinco questões sobre Ensino, Aprendizagem e Avaliação. O questionário foi construído de maneira idêntica para professores e alunos, facilitando comparações entre as representações de cada um desses segmentos. Buscamos investigar os fatores determinantes de tais representações e, com isso, compreender de que forma o campo educacional refrata a ideia de avaliação, vinculada à formação de professores, e a gestão do conhecimento.

O conceito de Representação está ancorado na História Cultural que, segundo Chartier (1990, p. 17), tem por principal objetivo:

Identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. [...] As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses e grupos que as forjam. [...] As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a expor uma autoridade à

custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e conduta.

Dessa forma, tal conceito nos auxilia por esclarecer que podemos conhecer a realidade social por meio do que os indivíduos nos revelam acerca de suas práticas e entendimentos sobre o espaço onde estão inseridos. No entanto, sabemos ser necessário analisar tais revelações à luz do que Chartier (1990, p. 17) assinala sobre as representações dos sujeitos, ou seja: “[...] as representações do mundo social [...] são sempre determinadas pelos interesses e grupos que as forjam”.

O questionário utilizado decorre da matriz de referência, elaborada para o Projeto AVENA, publicada no artigo de Fernandes, Rodrigues e Nunes (2012); as questões estão divididas nas dimensões ensino, aprendizagem e avaliação, como podemos verificar no Quadro 1

**Quadro 1.** Matriz de investigação.

Objeto	Dimensão
Avaliação	Tarefas de Avaliação Mais Utilizadas
	Funções da Avaliação
	Natureza da Avaliação
	Utilidade da Avaliação
	Integração/Articulação Entre os Processos de Ensino/Avaliação/Aprendizagem
	Natureza, Frequência e Distribuição de <i>Feedback</i>
	Papel dos Professores e Alunos
	Recurso a Estratégias de Auto e Hetero-avaliação
	Percepções dos Professores
	Percepções dos Alunos
Ensino	Planificação e Organização do Ensino
	Recursos e Materiais Utilizados
	Tarefas e Natureza das Tarefas
	Gestão do Tempo e Estruturação da Aula
	Dinâmicas de Sala de Aula
	Papel dos Professores e Alunos
	Natureza, Frequência e Distribuição de <i>Feedback</i>
	Percepções dos Professores
	Percepções dos Alunos
	Ambiente de Sala de Aula
Aprendizagem	Participação dos Alunos (Dinâmicas, Frequência e Natureza)
	Estratégias de Aprendizagem
	Percepções sobre os Contributos para a Aprendiz.
	Relação Pedagógica com os Professores
	Relação dos Alunos Com os Seus Pares e Outros Intervenientes
	Satisfação dos Diferentes Intervenientes
Percepções dos Diferentes Intervenientes	

Fonte: Fernandes, Rodrigues e Nunes (2012).

Utilizamos, neste artigo, as questões referentes às práticas avaliativas para mapear as influências dessas práticas nas aprendizagens dos alunos, com o intuito de compreender aspectos concernentes a rotinas, suas funções, frequência de aplicações,

diversificações dos instrumentos e dos objetivos da avaliação, devolução de resultados aos alunos e, principalmente, articulação entre práticas de ensino e de aprendizagem e o ato de avaliar.

A investigação, além de evidenciar as questões sobre avaliação e suas implicações no ensino e na aprendizagem, permitiu conhecer as possibilidades e os limites do aplicativo eletrônico *Google Drive*, utilizado na coleta de dados. Por meio desse aplicativo, elaboramos um formulário eletrônico e o enviamos, por e-mail, aos participantes da pesquisa. As respostas recebidas foram organizadas em gráficos com percentuais estatísticos. As respostas foram de caráter obrigatório, não sendo possível avançar para outra etapa sem responder as contidas no grupo anterior. Para a análise dos resultados, foi empregada a escala tipo *Likert* (quatro opções, excluindo-se uma opção intermediária).

Nossa proposta de estudar os processos avaliativos se justifica por ela possibilitar um entendimento mais apurado tanto do processo de aprendizagem dos alunos quanto das representações dos professores sobre avaliação e suas vinculações com as práticas pedagógicas, com base na concepção de que a avaliação não se restringe ao exame e à classificação dos estudantes e está atrelada à democratização das relações didáticas.

Sabemos que há diferentes possibilidades para a discussão da avaliação da aprendizagem, como propõem Depresbiteris (2001); Raphael e Carrara (2002); Hoffman (2003, 2009); Luckesi (2005;2011); Fernandes (2009); Almeida, Gardelli Franco (2011) e Catani e Galleguillos (2011), e também da avaliação institucional, como propõem Dias Sobrinho (2000, 2010); Weber (2010); Silva & Gomes (2011); Rothen e Barreyro (2011), dentre outros. Nesse caso, tínhamos conhecimento desses estudos sobre avaliação, todavia optamos por discutir os resultados dessa exploração piloto a partir das contribuições teóricas de Fernandes (2009) na obra intitulada *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*, que traz autores de diversas nacionalidades para situar os debates sobre avaliação, no sentido de problematizá-la no âmbito das estruturas curriculares, associando-a, necessariamente, ao processo de ensino e de aprendizagem.

Fernandes (2009), retomando Guba & Lincoln, apresenta quatro gerações de avaliação que exercem forte influência sobre os sistemas educativos. Na primeira, denominada 'geração da avaliação como medida', o objeto é o conteúdo e sua função é classificar, selecionar e certificar. A segunda, avaliação como descrição, desloca o olhar para o conhecimento dos alunos, no intuito de superar as limitações da primeira geração; nesse caso, a medida

deixa de ser sinônimo de avaliação. Na terceira, formulação de juízos, surgiram os conceitos de avaliação formativa e somativa e o espectro de avaliação foi ampliado, incluindo contextos do ensino e da aprendizagem, além da definição de critérios que possibilitem a apreciação do mérito. E, por fim, a quarta, avaliação como negociação e construção, propõe uma ruptura epistemológica com as gerações anteriores por não estabelecer parâmetros *apriori*.

Consideramos essa quarta geração como opção para se pensar a avaliação de forma mais arrojada e menos reducionista, que pode possibilitar a refração (Bakhtin, 2003)<sup>1</sup> no interior de um espaço ambíguo, no qual as relações de ensino e de aprendizagem são forçadas. Essa avaliação mais arrojada prevê que os professores partilhem com os alunos o poder de avaliar, utilizem variedade de estratégias, técnicas e instrumentos e que o processo avaliativo privilegie a modalidade formativa, integrada ao ensino e à aprendizagem. Prevê, ainda, que a avaliação e seu *feedback* sejam uma construção, sirvam para ajudar as pessoas a aprender, levando em conta contextos, negociações, envolvimento dos participantes, além dos processos cognitivos, sociais e culturais da sala de aula. Finalmente, prevê que a avaliação seja, predominantemente, qualitativa e privilegie a construção do conhecimento em relação aos julgamentos e às classificações. Abre-se, assim, uma perspectiva dialética sobre o tema. Essa avaliação, denominada por Fernandes (2009) avaliação alternativa, aproxima-se do entendimento de que a avaliação deve estar sempre a serviço da aprendizagem e, para isso, deve ser compreendida como um ato conjunto entre professores e alunos, no qual todos juntos promovem a cultura de sucesso da aprendizagem.

Com base nesses pressupostos, realizamos a presente investigação sobre um curso de licenciatura em uma instituição privada do interior do Estado de São Paulo. Para o desenvolvimento da pesquisa, analisamos as respostas de onze professores e quarenta e seis alunos sobre ensino, aprendizagem e avaliação; todavia, neste artigo, ativemo-nos aos resultados sobre as práticas avaliativas que permeiam as representações de alunos e professores.

Para a análise dos resultados, consideramos a já referida matriz de investigação e, para cada questão apresentada, temos as seguintes opções de respostas: 'concordo plenamente', 'concordo', 'discordo' e 'discordo plenamente', conforme escala tipo *Likert*.

<sup>1</sup> A refração pode ser a forma como o sujeito reage não passivamente e se transforma diante das relações que estabelece com o signo. Trata-se, para uma perspectiva bakhtiniana, de uma relação sempre estabelecida entre um sujeito e outro, permeada pelo signo (Bakhtin, 2006).

As questões enviadas aos alunos e professores versam sobre a natureza das avaliações, os instrumentos utilizados, as funções e sua utilidade, a articulação entre os processos de avaliação, ensino e aprendizagem, estratégias de auto e heteroavaliação, bem como sobre o papel de professores e alunos nesse processo. No universo estudado, os alunos cursam os últimos anos; portanto, consideramos que eles conhecem as práticas pedagógicas e as relações interpessoais que orientam o curso que frequentam.

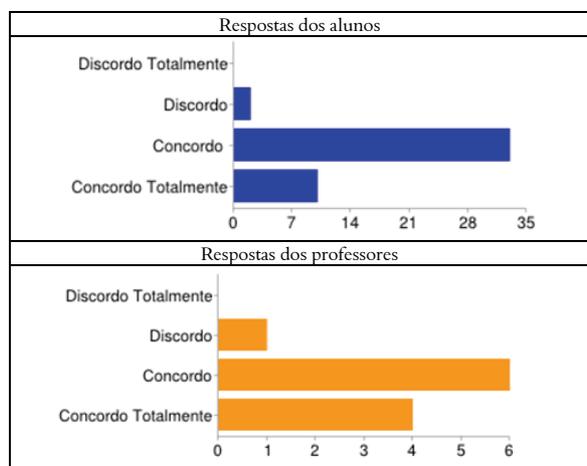
Após discussão sobre avaliação e a contextualização do corpus da pesquisa, passaremos às análises das representações sobre práticas avaliativas, realizadas por alunos e professores do referido curso de licenciatura.

### Práticas avaliativas: o que indicam alunos e professores

Para evidenciar as representações que professores e alunos têm acerca das práticas avaliativas do curso de Pedagogia, estabelecemos o seguinte percurso analítico: apresentação das questões da matriz de referência, os gráficos, indicando o número total de respostas, e, em seguida, o percentual e as discussões sobre as respostas desses alunos e professores.

As respostas dos alunos (Questão 1) acerca das avaliações realizadas ao longo do curso apontam para os seguintes dados: 73% dos alunos dizem que, na maioria das disciplinas, a avaliação ocorre continuamente, 22% concordam plenamente e apenas 5% discordam que são avaliados constantemente. Uma porcentagem um pouco menor de professores, 55%, também informa que as avaliações ocorrem ao longo do semestre, 36% deles concordam, sem dúvidas, com essa informação e 9% discordam.

**Questão 1:** “Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, a avaliação desenvolve-se de maneira contínua ao longo do semestre?”

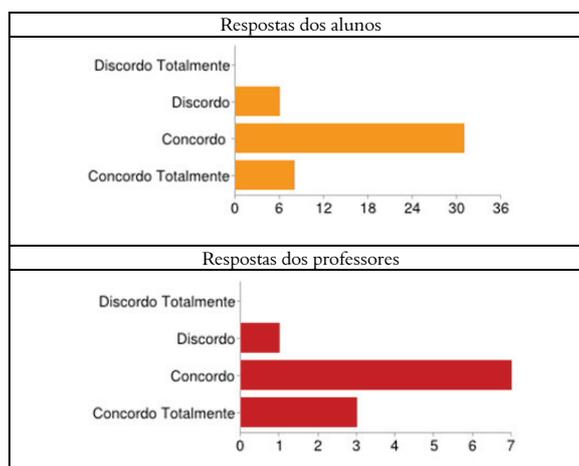


Podemos perceber que tanto alunos quanto professores consideram que as avaliações do curso são contínuas, o que evidencia, nesse caso, uma visão concordante com um dos aspectos da avaliação, denominada por Fernandes (2009) alternativa.

É necessário lembrar que essa modalidade de avaliação alternativa prevê que os professores partilhem com os alunos o poder de avaliar, utilizem variedades de estratégias, técnicas e instrumentos, *feedback*, ou seja, ela privilegia a modalidade formativa de avaliação, integrada ao ensino e à aprendizagem.

A Questão 2 versa sobre a discussão frequente a respeito da organização e do desenvolvimento do processo avaliativo.

**Questão 2:** “Os professores, ao longo do semestre, debatem com os estudantes, frequentemente, a organização e o desenvolvimento do processo de avaliação?”



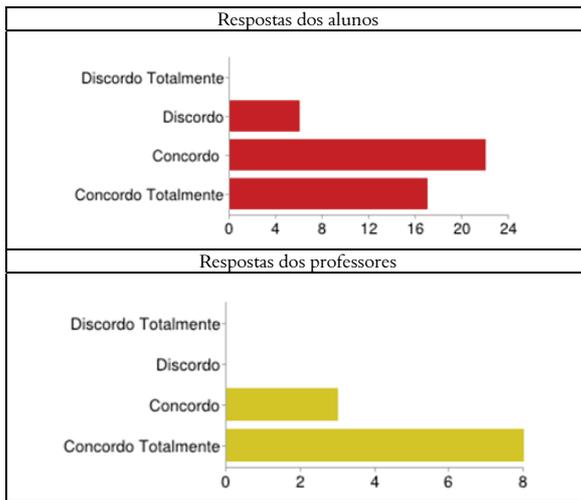
O percentual de 69% dos alunos concorda com a existência do debate sobre essa organização e desenvolvimento, 18% afirmam com certeza, e 13% discordam, isto é, dizem não haver discussão. No que se refere aos professores, 64% concordam que há discussão sobre o tema, 27% concordam plenamente com tal fato e apenas 9% discordam.

Notamos, por meio das respostas, que ambos os segmentos consideram haver debate sobre as avaliações aplicadas no curso, demonstrando, também, nesse caso, que a visão da maioria dos pesquisados vai ao encontro da existência de aspecto formativo nas práticas de avaliação.

Sobre o esclarecimento dos critérios de avaliação (Questão 3), 49% dos alunos concordam que conhecem esses critérios, 38% concordam de maneira enfática e 13% discordam.

Com relação aos professores, 27% respondem que os alunos conhecem os critérios de avaliação, 73% concordam, sem sombra de dúvidas, e nenhum deles discorda que os alunos conhecem tais critérios.

**Questão 3:** “Os critérios de avaliação, a utilizar em cada disciplina/unidade curricular, são conhecidos pela maioria dos estudantes?”



Assim, observamos que, quanto ao esclarecimento dos critérios de avaliação usados nas diferentes disciplinas, alunos e professores divergem, pois, para 13% dos alunos, essa questão não é muito clara, ao passo que a totalidade dos professores acredita que os critérios são conhecidos por todos os estudantes. Consideramos significativa a porcentagem de 13% dos alunos que afirmam não conhecer os critérios de avaliação, uma vez ser esse um critério fundante da avaliação formativa.

Sobre a diversidade de instrumentos avaliativos (Questão 4), 56% dos alunos concordam que há diversidade de instrumentos, 40% concordam, com certeza, que há essa diversidade e 4% discordam. Para 36% dos professores há diversidade, 55% concordam plenamente e 9% dizem não haver diversidade.

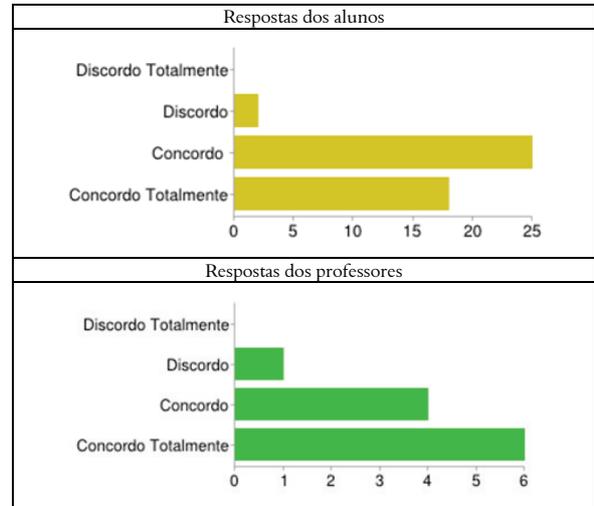
Portanto, alunos e professores consideram que é utilizada, frequentemente, uma diversidade de tarefas ou de instrumentos de avaliação. Porém, há uma porcentagem de professores e alunos que divergem, podendo-se assinalar que tal diversidade não ocorre em algumas disciplinas.

Quanto ao uso da avaliação para a atribuição de notas ou a classificação (Questão 5), 56% dos alunos concordam que as avaliações têm como função classificá-los, 29% concordam com ênfase, 11% discordam e 4% discordam totalmente. Com relação aos professores, 45% concordam que a avaliação serve para classificar os alunos, 10% concordam na totalidade e 45% discordam.

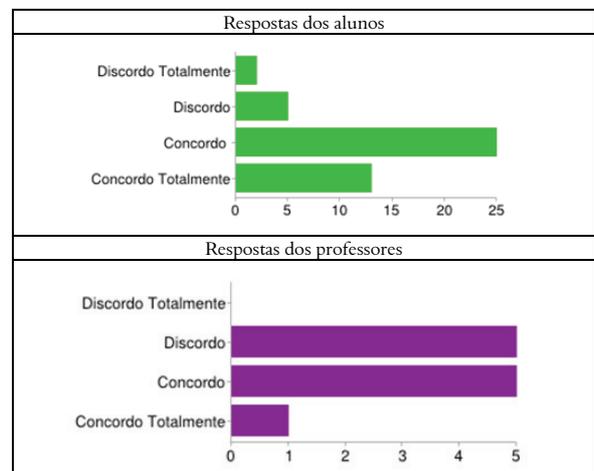
Ressaltamos que 45% dos professores discordam que a avaliação sirva para classificar e dar notas aos alunos, todavia 45% deles compartilham a opinião da maioria dos alunos de que a avaliação serve para

classificá-los. Fica claro que a função da avaliação não é vista da mesma forma por professores e alunos, mas há dissenso maior entre os próprios professores. O paradigma mais tradicional de avaliação, ou seja, a classificação, mantém-se vivo e abrange um percentual grande de professores, que, no caso pesquisado, são, também, formadores de novos professores.

**Questão 4:** “No processo de avaliação utiliza-se, com frequência, uma diversidade de tarefas e/ou instrumentos (e.g. provas, testes, trabalhos, relatórios, apresentações, pesquisas)?”



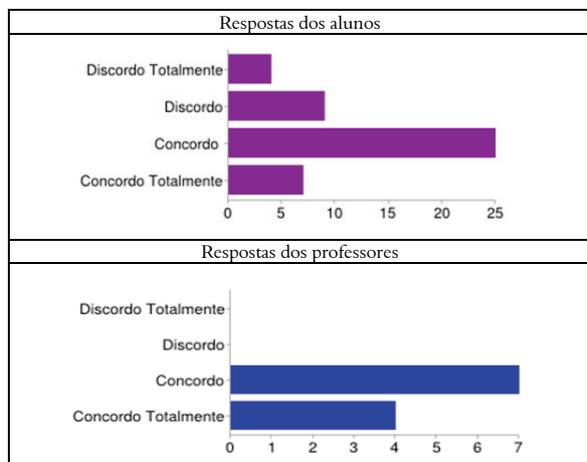
**Questão 5:** “Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, a avaliação é, sobretudo, utilizada para atribuir as notas/classificações aos estudantes?”



Na Questão 6, perguntamos se a avaliação é utilizada, com frequência, para conduzir uma melhor aprendizagem. As respostas obtidas foram que 56% dos alunos concordam, 16% dizem concordar com certeza, 20% discordam e 8% discordam veementemente. Os professores se posicionam da seguinte forma: 64% deles

concordam que a avaliação orienta uma aprendizagem mais eficaz e 36% concordam plenamente com essa orientação positiva.

**Questão 6:** “A avaliação é utilizada, com frequência, para orientar os estudantes a aprenderem melhor?”



Dessa forma, observamos que os professores acreditam que a avaliação orienta a aprendizagem dos alunos, mas 28% dos alunos não reconhecem que essa seja a sua utilidade. Há discordância entre professores e alunos, permanecendo, ainda, uma lacuna por parte dos alunos, que não percebem o uso da avaliação para uma melhor aprendizagem.

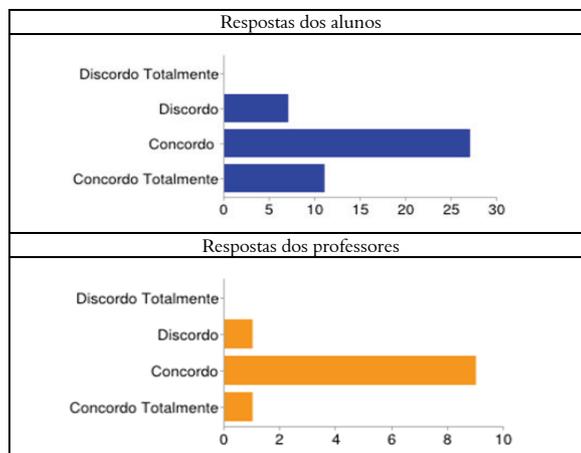
Ainda sobre a utilidade da avaliação, na Questão 7, perguntamos se os professores lançam mão do processo avaliativo para permitir que os alunos se conscientizem das suas dificuldades e de seus progressos na aprendizagem. Como respostas, tivemos que 60% dos alunos concordam que os professores utilizam os resultados das avaliações para que eles se conscientizem dos avanços e obstáculos, 24% concordam claramente e 16% discordam dessa utilização da avaliação. Dentre os professores, 82% concordam, 9% concordam na totalidade que a avaliação pode assinalar tais avanços e obstáculos e 9% discordam dessa ideia.

Há semelhança entre o que respondem alunos e professores, pois a maioria deles afirma que os resultados da avaliação são utilizados para que os alunos percebam suas dificuldades e seus progressos na aprendizagem; permanece, no entanto, uma porcentagem substancial de alunos e professores que não reconhecem tal utilidade, traço ainda marcante de uma visão restrita de avaliação.

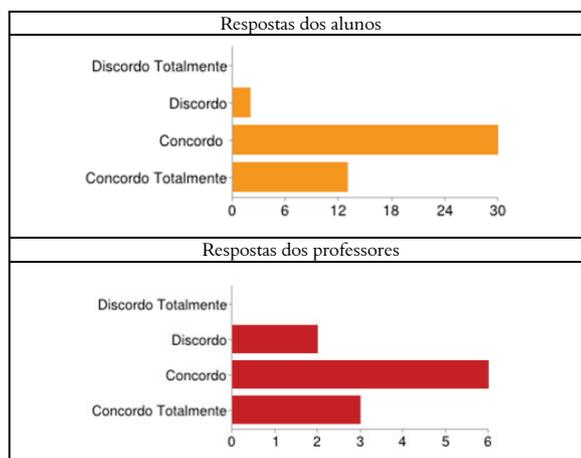
No que tange à coerência entre as avaliações realizadas e os processos de ensino e aprendizagem (Questão 8), 67% dos alunos concordam que existe tal coerência, 29% concordam totalmente e apenas 4% discordam. Os professores assinalam

concordância com esse fato em 55% das respostas, 27% manifestam concordância total e 18% discordam.

**Questão 7:** “Os professores utilizam, sistematicamente, a avaliação para que os estudantes se conscientizem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem?”



**Questão 8:** “Em regra, a avaliação realizada é consistente com o ensino e com as aprendizagens?”



Podemos, então, constatar que a maioria dos alunos e dos professores considera que, em regra, a avaliação realizada é coerente com o ensino e com as aprendizagens, o que demonstra uma interpretação construtiva de avaliação; contudo, vale ressaltar que ainda 18% dos professores discordam dessa integração, o que nos levar a concluir que existe uma parcela importante que mantém a visão restrita de avaliação.

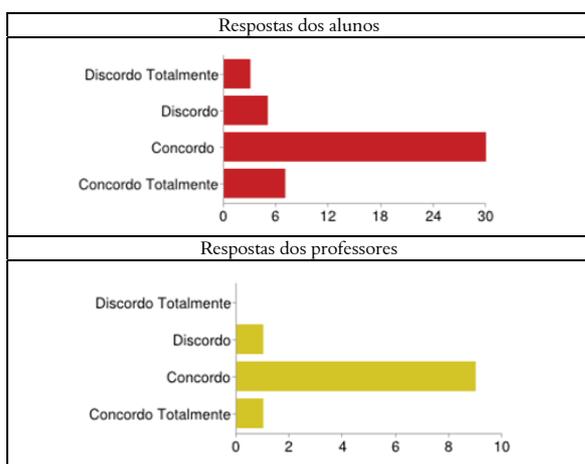
Sobre a Auto e a Heteroavaliação, perguntamos se os alunos são envolvidos em situações destinadas a avaliar o próprio trabalho ou o trabalho de colegas.

Dentre os alunos, 67% concordam com tal envolvimento, 16% concordam totalmente, 10%

discordam e 7% discordam veementemente. Dentre os professores, 82% dizem concordar que os alunos são envolvidos na autoavaliação e na avaliação de colegas, 9% concordam, enfaticamente, e 9% discordam.

Verificamos (Questão 9) que a maioria dos professores e dos alunos concorda que ocorrem essas qualidades de avaliação, nas quais os discentes avaliam os próprios trabalhos ou o trabalho dos colegas, o que denota um olhar favorável à avaliação com aspectos formativos.

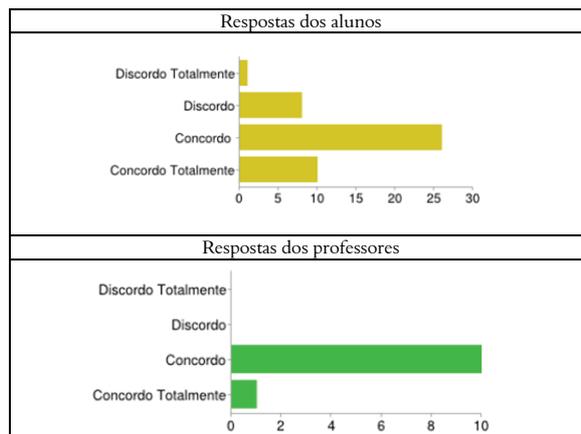
**Questão 9:** “Os estudantes são, frequentemente, envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou dos seus colegas?”



No que se refere ao papel dos professores e alunos durante o processo avaliativo (Questão 10), perguntamos se os professores criam oportunidades para que os estudantes clarifiquem ou questionem juízos formulados acerca de suas aprendizagens: 58% dos alunos concordam que há essa chance, 22% concordam plenamente, 18% discordam e 2% discordam firmemente. Dentre os professores, 91% admitem haver esse espaço e 9% concordam efetivamente.

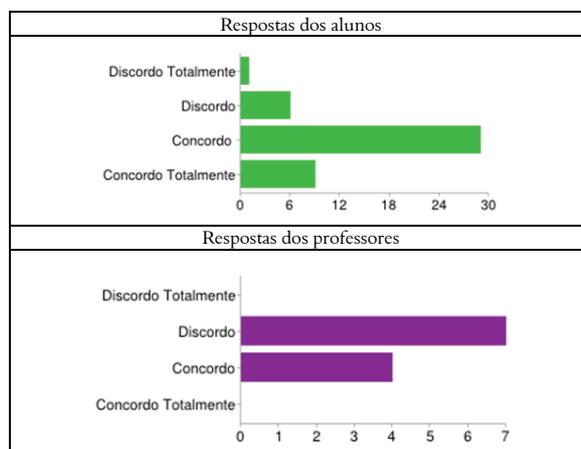
Notamos que 100% dos professores afirmam que os alunos podem questionar os juízos formulados nas avaliações, em que pese que apenas 9% concordem plenamente. Já para os alunos, cerca de metade deles concorda que há essa oportunidade, 22% concordam com certeza, mas 20% discordam. Aqui podemos verificar que a maioria dos envolvidos no processo avaliativo acredita haver possibilidade de revisão de juízos, contudo 20% dos discentes não conseguem visualizar tal chance. Cabe destacar que esse aspecto tão importante no processo de avaliação alternativa ainda permanece obscuro para uma porcentagem considerável de alunos.

**Questão 10:** “Os professores, em geral, criam oportunidades para que os estudantes clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens?”



Em relação à natureza da avaliação (Questão 11), perguntamos se, na maioria das disciplinas, os resultados obtidos pelos estudantes nas provas são os elementos mais determinantes para a classificação. Dentre os alunos, 64% concordam, 20% concordam com convicção, 13% discordam e 3% discordam com convicção. Dentre os professores, temos que 36% deles concordam e 64% discordam, número expressivo de discordância.

**Questão 11:** “Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, os resultados obtidos pelos estudantes nos testes e/ou exames finais são os elementos mais determinantes para a atribuição das suas classificações?”

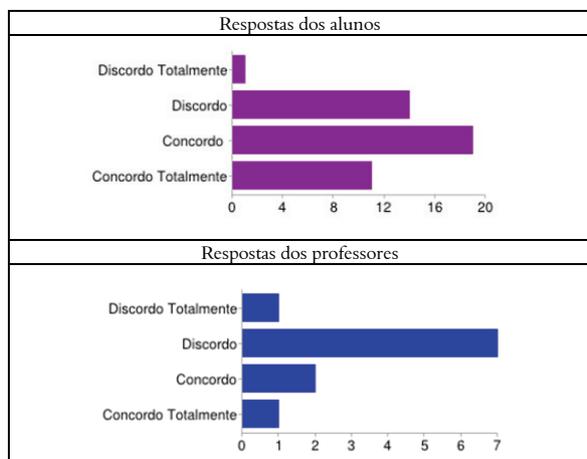


Identificamos que 84% dos alunos reconhecem que os resultados da avaliação são os elementos mais determinantes para as suas classificações; todavia, os professores dividem-se, dado que, ainda que 64% discordem que tais resultados sejam determinantes, 36% do corpo docente permanece referendando a legitimidade do uso dos resultados dos exames para classificação. A grande porcentagem dos docentes

que discordam que os exames são utilizados para classificação não indica quais seriam os outros instrumentos de avaliação.

Ainda no que se refere aos exames, indagamos aos professores e alunos (Questão 12) se consideram que os testes finais constituem a melhor forma de conhecer o que os discentes sabem e são capazes de fazer. Obtivemos como resultado que 42% dos alunos concordam que as provas finais são a melhor forma de manifestar o que eles sabem, 24% concordam com convicção, 31% discordam e 3% discordam com veemência. Dentre os professores, 18% concordam que os testes finais são a melhor forma de conhecer o que os alunos sabem, 9% concordam totalmente, 64% discordam e 9% discordam totalmente.

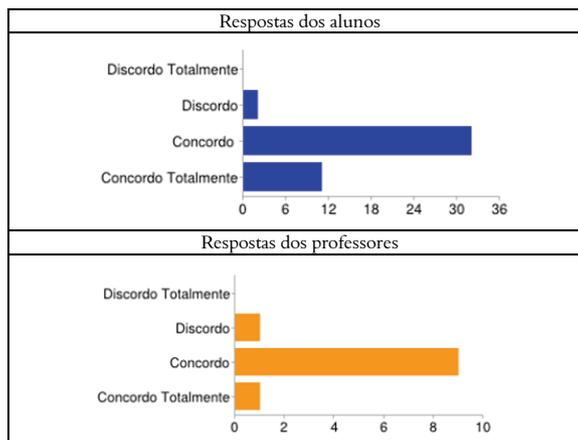
**Questão 12:** “Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, os testes e/ou exames finais são a melhor forma de conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer?”



Percebemos que 66% dos alunos concordam ou concordam totalmente que a melhor forma de se fazer conhecer o que sabem são os testes ou exames finais; todavia, 73% dos professores discordam ou discordam totalmente dessa afirmação. Há, portanto, uma discordância entre alunos e professores sobre a melhor forma de se conhecer o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Tal discordância revela que, apesar de afirmarem que os testes finais não são a melhor forma de se mapearem as dificuldades e os avanços dos discentes, os professores não reconhecem esse entendimento sobre avaliação, o que pode demonstrar uma ruptura entre o discurso docente e as práticas avaliativas desenvolvidas, denotando que há um distanciamento de uma perspectiva de avaliação formativa

Na indagação seguinte (Questão 13), foi abordado se os professores incentivam os alunos a analisar as aprendizagens efetuadas.

**Questão 13:** “Os professores incentivam, com frequência, os estudantes a analisar e/ou refletir acerca das aprendizagens realizadas?”



Obtivemos como respostas dos alunos que 71% concordam que há tal incentivo, 24% concordam plenamente e apenas 5% discordam. Nas respostas dos professores, observamos que 82% admitem que incentivam os alunos a refletirem acerca das aprendizagens, 9% concordam plenamente e 9% dizem não concordar que acontece esse incentivo.

Vale ressaltar que a maioria dos professores e alunos compartilha da ideia de que os docentes incentivam os alunos a analisar suas aprendizagens. Diferentemente da questão anterior, na qual há uma discordância entre o discurso dos professores e dos alunos em relação aos testes finais, no que se refere ao incentivo à reflexão sobre as aprendizagens, temos consonância de opiniões acerca desse incentivo. Trata-se de um ponto importante a ser considerado nas discussões por constituir um dos aspectos fundamentais da avaliação alternativa.

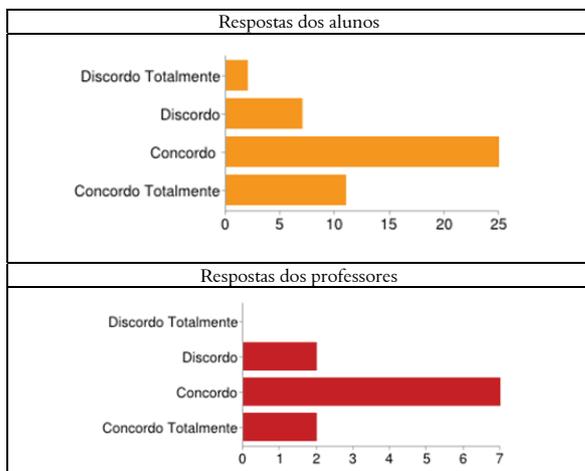
No que tange à utilidade da avaliação, questionamos se as informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para orientar e reorientar as suas formas de estudar (Questão 14).

Notamos que 56% dos alunos concordam que os resultados das avaliações servem para orientar suas formas de estudar, 24% concordam totalmente, 16% discordam dessa informação e 4% discordam plenamente. Portanto, concordam ou concordam plenamente 80% dos alunos, contudo 20% dizem que as informações resultantes das avaliações não servem para reorientar suas formas de estudo. Dentre os professores, 64% concordam, 18% concordam plenamente e 18% deles discordam.

Observamos que professores e alunos possuem percepção muito semelhante em relação à utilização dos resultados das avaliações para que os discentes

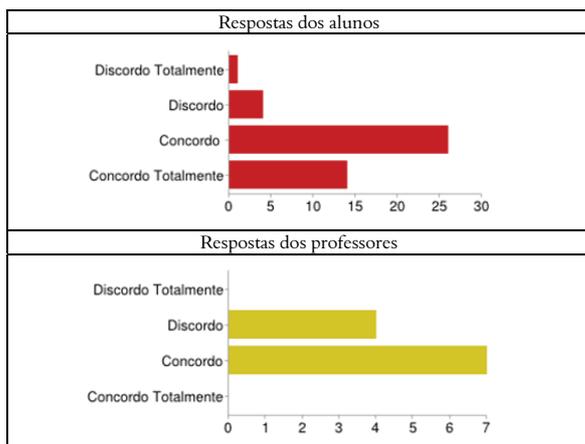
reorientem sua forma de estudar. Cabe destacar que, de um lado, cerca de 20% dos docentes e discentes não concordam que os alunos utilizam os resultados das avaliações para nortear-se em relação aos seus estudos; de outro, 80% admitem que os utilizam, o que é uma porcentagem significativa que deve ser levada em conta, pois se trata também de um aspecto fértil nas práticas de avaliação formativa.

**Questão 14:** “De modo geral, as informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar?”



A Questão 15 aborda se, para a maioria dos estudantes, a avaliação é, no essencial, um processo de administração de testes, destinados a atribuir classificações.

**Questão 15:** “Para a maioria dos estudantes, a avaliação é, no essencial, um processo de administração de testes c/ou exames destinado a atribuir classificações?”



Nas respostas, vemos que 58% dos alunos concordam que, na opinião dos estudantes, a avaliação é um processo destinado a classificar, 31% concordam com convicção, 9% discordam e 2%

discordam com convicção. Os professores se dividem: 64% concordam e 36% discordam que, na visão dos alunos, a avaliação seja destinada a atribuir classificações.

Reafirmam, professores e alunos, a percepção de que a visão dos alunos sobre avaliação permanece vinculada à classificação como ponto principal, uma interpretação afastada das concepções de avaliação alternativa.

### Considerações finais

Os resultados expressos nos gráficos, encontrados por meio do cotejamento das respostas, refletem as representações (Chartier, 1990) de alunos e professores sobre avaliação e nos permitem entender uma realidade específica, que é, possivelmente, a reverberação do que ocorre no campo educacional e que pode contribuir para o debate teórico e a produção do conhecimento sobre avaliação das aprendizagens.

Pudemos perceber, por meio das respostas ao questionário, que alunos e professores consideram haver, no curso analisado, alguns aspectos da avaliação formativa, pois há concordância no que se refere à avaliação contínua, ao debate sobre as avaliações, à diversidade de tarefas ou instrumentos de avaliação, à utilização dos resultados da avaliação para percepção de dificuldades e progressos na aprendizagem, à existência de auto e heteroavaliação e à frequência com que as avaliações ocorrem no curso.

No entanto, quando o aspecto da natureza das avaliações foi o esclarecimento sobre os critérios utilizados, observamos entre alunos e professores divergências que aparecem, principalmente, quanto à função da avaliação e sua utilidade; há, inclusive, divergências radicais entre os próprios professores acerca do esclarecimento dos critérios utilizados. Além disso, parte dos pesquisados não assinala que a utilidade da avaliação está na orientação dos alunos para uma melhor aprendizagem e diverge, ainda, quanto ao papel de professores na criação de oportunidades para que os alunos possam formular juízos, por meio das avaliações, acerca dos processos pedagógicos em que estão imersos. Outra divergência está na percepção dos professores e alunos de que a avaliação seja a melhor forma de se conhecer o que os alunos sabem e são capazes de fazer.

Nas respostas obtidas, as práticas avaliativas relatadas têm como objetivo a atribuição de notas e classificação, o que representa uma concepção de avaliação como sinônimo de medida permeando as relações didáticas dessa licenciatura.

Ressaltamos que, ao identificar o modo como as representações são geradas, não podemos deixar de considerar que elas tendem a legitimar um projeto gerenciador determinado pelos interesses dos grupos que as engendram e que os discursos podem reproduzir os interesses idealizados ou justificar para os próprios indivíduos suas escolhas e condutas.

Portanto, assinalamos a premência de uma discussão conjunta no interior desse curso de graduação, guiada pelas contribuições teóricas do campo educacional, no sentido de se desvelar a relação das práticas avaliativas com o ensino e a aprendizagem e as possibilidades de impactos positivos na cultura organizacional (pedagógica, curricular e administrativa) desse curso de formação de professores.

As práticas de avaliação como descrição e medida podem suscitar uma relação de espelhamento a ser desenvolvida nas rotinas do cotidiano escolar dos futuros professores. Dessa forma, ressaltamos a importância de um debate que problematize o discurso simplista da normatização e edição dos objetivos por interesses hegemônicos que nem sempre atendem às expectativas humanas e formadoras. Nesse contexto, podemos pensar uma formação de professores que considere as práticas avaliativas como possibilidade de construção do conhecimento e não viabilize a permanência de julgamentos e classificações simplistas e burocráticas.

## Referências

- Almeida, F. J., & Gardelli Franco, M. (2011). *Avaliação para a aprendizagem: o processo avaliativo para melhorar o desempenho dos alunos* (Educação em Ação). São Paulo, SP: Ática.
- Barbosa, R. L. L. (2012). *Mapeamento da avaliação das aprendizagens no ensino superior* (Relatório Final, Projeto de Pesquisa, Processo FAPESP 2012/18230-3). Assis, SP: Unesp.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins fontes.
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, SP: Hucitec.
- Catani, A. M., & Galleguillos, T. G. B. (2011). Avaliação da educação superior no Brasil e a expansão da educação superior em enfermagem. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 843-860.
- Chartier, R. (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand do Brasil.
- Depresbiteris, L. (2001). *Avaliação educacional em três atos*. São Paulo, SP: Senac.
- Dias Sobrinho, J. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dias Sobrinho, J. (2010). Avaliação e transformações da educação brasileira (1995 - 2009): do Provão ao SINAES. *Avaliação*, 15(1), 195-224.
- Fernandes, D. (2009) *Avaliação, Ensino e Aprendizagem em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspectivas – AVENA* (Relatório Final Projeto de Pesquisa, Processo PTDC/CPE-CED/114318/2009). Lisboa, PT: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo, SP: Unesp.
- Fernandes, D., Rodrigues, P., & Nunes, C. (2012). Uma investigação em ensino, avaliação e aprendizagens no ensino superior. In C. Leite, & M. Zabalza (Eds.), *Ensino superior: inovação e qualidade na docência* (p. 932-944). Porto, PT: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Hoffmann, J. (2003). *Avaliação mitos e desafios: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Hoffmann, J. (2009). *Avaliação mediadora: uma prática em construção, da pré-escola à universidade* (32a ed.). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Luckesi, C. (2005). *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática* (2a ed.). Salvador, BA: Malabares Comunicação e Eventos.
- Luckesi, C. (2011). *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo, SP: Cortez.
- Raphael, H. S., & Carrara, K. (Eds.). (2002). *Avaliação sob exame*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Rothen, J. C., & Barreyro, G. B. (2011). Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: 'Provão II' ou a reedição de velhas práticas? *Educação e Sociedade*, 32(114), 21-38.
- Silva, A. L., & Gomes, A. M. (2011). Avaliação Institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. *Avaliação*, 16(3), 573-601.
- Weber, S. (2010). Avaliação e regulação do ensino superior. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1247-1269.

Received on August 31, 2015.

Accepted on May 30, 2016.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.