UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Avaliação da aprendizagem no ensino superior: tessituras sobre a licenciatura em educação física

RAQUEL STOILOV PEREIRA MOREIRA

São Paulo
2021

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Avaliação da aprendizagem no ensino superior: tessituras sobre a licenciatura em educação física

RAQUEL STOILOV PEREIRA MOREIRA

São Paulo
2021

RAQUEL STOILOV PEREIRA MOREIRA

Avaliação da aprendizagem no ensino superior: tessituras sobre a licenciatura em educação física

VERSÃO ORIGINAL

Tese apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências.

Área de Concentração: Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e do Esporte.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz.

São Paulo

2021

Catalogação da Publicação

Serviço de Biblioteca

Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

Moreira, Raquel Stoilov Pereira
Avaliação da aprendizagem no ensino superior: tessituras sobre a licenciatura em educação física / Raquel Stoilov Pereira Moreira. - - São Paulo : [s.n.], 2021.
229p.

"Acompanha um CD"

Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.
Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz

1. Educação física (Licenciatura) 2. Pedagogia 3 .Ensino superior (Aprendizagem) 4. Avaliação educacional I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor: MOREIRA, Raquel Stoilov Pereira

Título: Avaliação da aprendizagem no ensino superior: tessituras sobre a licenciatura em educação física

Tese apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências.

Data: 15/ 04/ 2021

Banca Examinadora

Profa. Dr.: Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
Instituição: Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Julgamento:_____

Prof. Dr.: Edison de Jesus Manoel
Instituição: Universidade de São Paulo (EEFE-USP)
Julgamento:_____

Prof. Dr.: Osvaldo Luiz Ferraz
Instituição: Universidade de São Paulo (EEFE-USP)
Julgamento:_____

Profa. Dra.: Vilma Lení Nista-Piccolo
Instituição: Universidade de Sorocaba (UNISO)
Julgamento:_____

Ao meu Amor, Evando, e às minhas Amoras, Beatriz e Manuela.

Obrigada pela compreensão, amor, incentivo e apoio mesmo diante de minhas ausências e turbulências.

Sempre com vocês e por vocês!

AGRADECIMENTOS

Cada palavra que teceu os parágrafos e as páginas deste trabalho estão imbuídas de sentimentos e carregam uma história que apenas as pessoas que viveram essa fase ao meu lado compreenderão seus significados.

Mas esta história não teria existido se o Professor Osvaldo Luiz Ferraz não acreditasse em mim e no tema que propus. Obrigada, Professor, pela confiança e apoio incondicional às minhas ideias e por acreditar que eu daria conta quando nem mesmo eu entendia que seria possível. Sua essência humana é uma raridade!

O enredo não foi linear! Mas todos os conflitos foram suavizados pelo amor e amizade manifestados (de forma real e virtual) por verdadeiros guardiões.

Houve momentos em que esses acolheram e cuidaram dos meus bens mais preciosos. Registro, então, agradecimento aos “Amigos da Egrégora” durante as viagens à São Paulo e à Solange e Julia pela parceria diária.

Outros cuidaram diretamente de mim. Obrigada, pai (Jacinto) e Simone, pela acolhida a mim e à Manuela ainda em meu ventre. Obrigada, mãe (Márcia), pelas orações. Obrigada, Jaqueline, por sempre cobrar que eu “lembrasse de mim mesma”. Obrigada, Vó (Terezinha), por, apesar de não entender ao certo o que significava “esse tal doutorado”, sempre perguntar como estava e dizer que “daria certo com a graça de Deus”. Obrigada, Neide e “Família Juntos e Misturados”, por me impulsionarem com palavras, gestos e orações.

Nos momentos de dúvida pude contar com a valiosa contribuição de alguns parceiros.

Obrigada, Professora Vilma Lení Nista-Piccolo, pelo apoio, amizade e carinho com o qual se posiciona. Aprendo sempre em nossos encontros.

Obrigada, Professor Edison Jesus Manoel, pelas trocas durante a disciplina, por e-mail ou telefone. Você é um ser humano especial e espero ter atendido ao que esperava de uma “tese”.

Obrigada, Professor Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, pela gentileza em aceitar participar da banca de defesa.

Obrigada, Professor Cipriano Luckesi, por me convencer a não desistir de estudar sobre Avaliação.

Obrigada, Professor Vicente Sarubbi Junior, pelas valiosas discussões e enriquecedoras orientações.

Tive também apoio com bolsa capacitação da instituição a qual tenho tanto orgulho de pertencer. Obrigada, Univag, por acreditar e me incentivar.

A história não teria sentido real se outras pessoas dela não aceitassem participar. Assim, registro imensa gratidão às IES que abriram suas portas; a todos os coordenadores de curso, professores e alunos que contribuíram no processo de coleta dos dados.

E, especificamente, essa história não teria sido escrita se Deus, com sua infinita misericórdia e amor, não tivesse colocado em minha vida um parceiro diário, um amor para a vida. Meu amor (Evando), palavras, parágrafos ou páginas jamais expressariam a gratidão que tenho por você. Obrigada por sempre estar presente e me sustentar. Obrigada por me aguentar e impulsionar. Obrigada por ser meu parceiro em nossas melhores coproduções, Beatriz e Manuela.

Bia, desculpe pelas ausências (inclusive em seu aniversário de seis anos). Pelos dias em que quis brincar, mas mamãe teve que fugir para o quarto para estudar. Obrigada pela contagem regressiva (até que enfim chegamos no número 10). Obrigada pelos lanches e abraços apertados.

Manú, papai diz que você é espoleta por conta das viagens de avião, ônibus ou metrô ainda na barriga da mamãe. Você é a certeza de que Deus existe e nem sempre tem os mesmos planos que nós, bem como de que a felicidade persiste mesmo quando dela tentamos fugir. Desculpe pelos sumiços repentinos e obrigada pelo sorriso e entusiasmo ao me ver chegar.

Obrigada a Você que lê este trabalho e busca melhorar o cenário da Avaliação Educacional. Certamente, em muitos momentos, pensei em Você ao escrever essa história!

[Esta tese não é um manual sobre avaliação da aprendizagem] [...] que, como todos os manuais, apresente em uma sequência mais ou menos ordenada, as definições, os conceitos, os instrumentos e toda uma série de exemplos, mais ou menos contextualizados, que ilustrem bons procedimentos de avaliação. Já existem [...] [no Brasil], vários manuais de avaliação desse tipo, alguns dos quais, devo salientar, de boa ou de muito boa qualidade.

É claro que certos manuais podem tender a ser concebidos como uma espécie de receituário em que os assuntos apresentados de forma supostamente neutra, por vezes até algo insípida, distante de polêmicas, de debates paradigmáticos ou de quaisquer incômodos.

Consequentemente, um manual nem sempre suscita a dúvida e a reflexão porque **as coisas são assim mesmo e, por isso, temos de aprendê-las tais como são**.

Não quis escrever um manual assim nem de outra maneira qualquer. Quis escrever [...] [um trabalho] que identificasse problemas e eventuais formas de ultrapassá-los, que discutisse perspectivas e concepções que permitisse apoiar projetos de pesquisa e de formação, que fosse capaz de ajudar a traças caminhos para o desenvolvimento de novas práticas. [...] [Um trabalho] que, no fundo, fosse capaz de fazer um ponto da situação do que existe no que se refere [...] [à Avaliação da Aprendizagem em alguns cursos de licenciatura em Educação Física]. Uma espécie de **estado da arte** que pudesse ter características analíticas e interpretativas próprias do ensaio.

Ou seja, um texto que fosse capaz de interpelar quem o ler, porventura questionando suas práticas, concepções ou conhecimentos, mas que também fosse capaz de apoiar o desenvolvimento e a melhoria de práticas que, se apesar de consideradas inadequadas, são largamente dominantes [...] [Um texto] tão fundamentado quanto possível, que pudesse constituir uma **quase-conversa** com os leitores e, acima de

tudo, que os motivasse para o desafio de avaliar para melhorar o ensino e a aprendizagem. O desafio de melhorar a qualidade do sistema educacional. O desafio de constituir uma [...] [universidade] que valha a pena ensinar, aprender e viver. Sim. Viver.

Mas, imagine o leitor, eu ainda quis que [...] [esta simples tese] fosse uma espécie de **grito.** Isso mesmo. Um **grito inconformado** perante sistemas educacionais que continuam, de todos os anos, a **permitir** que milhões de alunos percam o interesse pela escola, sejam reprovados ou, muito simplesmente, abandonem sem quaisquer qualificações dignas desse nome. [...] E todo sabemos que é possível fazer melhor. E todos sabemos que não podemos continuar a conviver com certa mediocridade que se foi instalando, com um certo **deixa andar** que nos tolhe o pensamento [..]. Todos sabemos que pode ser diferente e que tem de deixar de ser assim. E é por isso que o grito é também de esperança no futuro. Um grito de confiança naqueles que trabalham diariamente para transformar e melhorar o sistema educacional

Fernandes (2009a, p. 22-24, negritos do autor)

RESUMO

MOREIRA, Raquel Stoilov Pereira. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**: tessituras sobre a licenciatura em educação física. 2021. 310 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2021.

O objetivo desta tese de doutoramento foi analisar concepções, percepções e práticas da Avaliação da Aprendizagem nos cursos de licenciatura em Educação Física. Buscamos responder a dois questionamentos principais: Quais são as percepções dos coordenadores, professores e alunos em relação às concepções e práticas da Avaliação da Aprendizagem nos cursos de licenciatura em Educação Física? Como os cursos de licenciatura em Educação Física organizam a Avaliação da Aprendizagem? Num primeiro momento, realizamos um levantamento teórico buscando compreender o status epistemológico da Avaliação discutindo sobre: sua inserção e papel no contexto escolar; as diferenças entre a Avaliação e os Exames e a dificuldade em galgar mudanças; a trajetória da Avaliação Educacional no Brasil; e a importância da tríade composta por Avaliação, Ensino e Aprendizagem. Em seguida, abordamos de forma mais específica a Avaliação da Aprendizagem no ensino superior, apontando o cenário atual, bem como os professores universitários e alunos tendem a lidar com a Avaliação, discutindo elementos que justificam sobre o que, por que, quando e como avaliar. Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem qualitativa, que ocorreu em 06 Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas no Estado de Mato Grosso, que oferecem curso de licenciatura em Educação Física, contando com a participação de seis coordenadores de curso, 26 professores e 85 alunos. Como instrumentos de pesquisa adotamos questionários com professores e alunos (com questões abertas e fechadas) e entrevista com os coordenadores de curso, além de uma análise documental dos Projetos Pedagógicos de cada curso (PPC) e também dos documentos orientativos institucionais sobre a Avaliação da Aprendizagem. Para a análise de dados adotamos a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), tendo como apoio o software NVivo (versão 1.3). Entre os principais resultados, destacamos: os equívocos conceituais por parte dos professores em relação a questões relacionadas à Avaliação da Aprendizagem; divergências entre a concepção de Avaliação de coordenadores e professores com as concepções dos alunos; o distanciamento entre a percepção das práticas avaliativas apontadas pelos professores e pelos alunos; a limitação das informações (em alguns casos escassez) sobre a Avaliação da Aprendizagem nos PPCs e a heterogeneidade entre essas informações com os posicionamentos de coordenadores, professores e alunos. Nas considerações finais, ousamos em sugerir possibilidades para o trato da Avaliação da Aprendizagem no ensino superior, reforçando a importância de fortalecer processos de formação continuada nas IES e de repensar o trato didático metodológico desses docentes com a Avaliação, buscando ressignificar as práticas avaliativas dos futuros licenciados em Educação Física.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Educação Física; Licenciatura.

ABSTRACT

MOREIRA, Raquel Stoilov Pereira. Learning evaluation in the higher education: tessiture about the Physical Education licentiate course. 2021. 310 p. Thesis (Doctorate in Science) – Physical Education and Sport School, São Paulo University, São Paulo. 2021.

The aim of this doctorate thesis was to analyze conceptions, perceptions and practices of Learning Evaluation in the Physical Education licentiate courses. We searched to answer to two main questioning: What are the perceptions of coordinators, teachers and students in relation to the conceptions and practices of Learning Evaluation in the licentiate courses in Physical Education? How do the Physical Education licentiate courses organize the Learning Evaluation? At first, we did a theoretical survey aiming to comprehend the epistemological status of the Evaluation discussing about: its insertion and role in the school context; the differences between the Evaluation and the Exams and the difficulty in changing; the path of Educational Evaluation in Brazil; and the importance of the triad composed by Evaluation, Teaching and Learning. After that, we approached more specifically the Learning Evaluation in the higher education, pointing to the current scenery, discussing elements that justify about what, why, when and how to evaluate. It is a descriptive study, with qualitative approach, that occurred in 06 Higher Education Institutions (HEI) located in the state Mato Grosso, which offer Physical Education licentiate course, having the participation of six course coordinators, 26 teachers and 85 students. As research instruments, we used questionnaires with teachers and students (with open and closed questions) and interview with the course coordinators, beside a documental analysis of Pedagogical Projects of each course (hereby PPC) and also of the institutional orientation documents about the Learning Evaluation. To the data analysis, we used the content analysis technique proposed by Bardin (2016), having as support the software NVivo (version 1.3.). Among the main results, we highlight: the conceptual mistakes from some teachers in relation to questions related to Learning Evaluation; the divergences between the Evaluation conception of coordinator and teachers with the student's conceptions; the distancing between the perception of evaluative practices pointed by the teachers and by the students; the limitation of information (in some cases the lack of it) about the Learning Evaluation in the PPC and the heterogeneity among these information with the positioning of coordinators, teachers and students. In the conclusion, we dared to suggest possibilities to treat the Learning Evaluation in the higher education, reinforcing the importance of strengthening processes of continuing formation in the HEI and of rethinking the methodological didactic treat of these teachers with the Evaluation, aiming to resignificate the evaluative practices of the future Physical Education teachers.

Keywords: Learning evaluation; Physical Education; Licentiate course.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - The Schoolmater. 41
Figura 2 - Pastor M de La Chétardye visitando a primeira escola Lassalista em Paris. 41
Figura 3 - Etapas do planejamento de ensino. 68
Figura 4 - Fluxograma das etapas da Avaliação. 69
Figura 5 - Posição da avaliação na tríade professor, aluno e conteúdos. 70
Figura 6 - Processo de avaliação, processo de ensino e processo de aprendizagem. 71
Figura 7 - Perspectiva contínua da avalição. 95
Figura 8 - Matriz de codificação do Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem. 140
Figura 9 - Experiências dos participantes com a Avaliação da Aprendizagem no ensino superior. 174
Figura 10 - Posicionamentos negativos e positivos, considerando as contribuições no Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem. 179
Figura 11 - Matriz de codificação do Campo das Práticas da Avaliação da Aprendizagem. 185
Figura 12 - Posicionamentos negativos e positivos, considerando as contribuições no Campo da Prática da Avaliação da Aprendizagem. 208
Figura 13 - Matriz de Codificação do Campo Normativo Institucional. 214
Figura 14 - Palavras mais frequentes nos trechos dos PPCs e documentos institucionais voltados à avaliação da aprendizagem, respectivamente. 256

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual por IES de contribuições de professores e alunos à subcategoria "a avaliação mensura/quantifica a aprendizagem". 151
Gráfico 2 - Comparação entre o número de participantes, por subgrupo, que contribuíram nas subcategorias "a avaliação assiste a aprendizagem" e "a avaliação mensura/quantifica a aprendizagem". 154
Gráfico 3 - Contribuição dos subgrupos nas categorias do Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem.....165
Gráfico 4 - Tempo de atuação no ensino superior e na IES, considerando a natureza da mesma.....170
Gráfico 5 - Experiências dos participantes com a avaliação da aprendizagem no ensino superior por subgrupo.....174
Gráfico 6 - Instrumentos de avaliação adotados pelos professores. 191
Gráfico 7 - Estrutura dos Instrumentos de Avaliação. 194
Gráfico 8 - Responsáveis, segundo os professores, pela definição dos instrumentos de avaliação. 195
Gráfico 9 - Justificativas dos professores que alegam sentir dificuldade ao avaliar. 204
Gráfico 10 - Contribuições dos professores e coordenadores e curso à subcategoria "Instrumentos de Avaliação".....220

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias e agrupamento temático. 21
Quadro 2 - Agrupamento temático dos trabalhos classificados como "Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior".....22
Quadro 3 - Principais características das **dissertações** encontradas na BDTD classificadas como "Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior". 23
Quadro 4 - Principais características das **teses** encontradas na BDTD classificadas como "Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior". 27
Quadro 5 - Participantes da coleta de dados dos trabalhos identificados sobre a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior (concepções/percepções; formação inicial). 30
Quadro 6 - Concepções da escola na antiguidade e da idade média. 39
Quadro 7 - Exame escolar versus Avaliação escolar. 56
Quadro 8 - Funções e características da Avaliação da Aprendizagem. 94
Quadro 9 - IES localizadas no estado de Mato Grosso que ofereciam curso de licenciatura em Educação Física à época da coleta de dados. 120
Quadro 10 - Participantes, por IES, que contribuíram na subcategoria "ideias gerais sobre avaliação de aprendizagem". 142
Quadro 11 - Participantes, por IES, que contribuíram na subcategoria "Avaliação da Aprendizagem vista como processo". 145
Quadro 12 - Participantes, por IES e subgrupo que contribuíram na subcategoria "Avaliação da Aprendizagem vista como instrumento". 147
Quadro 13 - Participantes, por IES e subgrupo, que contribuíram na subcategoria "a avaliação mensura/quantifica a aprendizagem". 150
Quadro 14 - Participantes, por IES e subgrupo, que contribuíram na subcategoria "avaliação assiste a aprendizagem". 153
Quadro 15 - Participantes, por IES e subgrupo, que contribuíram na subcategoria "avaliação assiste o ensino". 156
Quadro 16 - Participantes, por IES e subgrupo, que contribuíram na subcategoria "avaliação assiste o processo de ensino e aprendizagem". 157
Quadro 17 - Participantes, por IES e subgrupo, que contribuíram na subcategoria "ao professor". 163

Quadro 18 - Dados sociodemográficos dos professores que colaboraram para a subcategoria "a avaliação mensura/quantifica a aprendizagem". 171
Quadro 19 - Participantes, por IES, que contribuíram na subcategoria "Plano de Ensino". 187
Quadro 20 - Contribuições dos professores, por IES, à subcategoria "critérios de avaliação". 196
Quadro 21 - Professores por IES que contribuíram na subcategoria "feedback com os alunos".....200
Quadro 22 - Professores por IES que contribuíram na subcategoria "reordenação do processo de ensino e aprendizagem". 201
Quadro 23 - Percepção dos professores, por IES, sobre sua competência para avaliar. 203
Quadro 24 - Posicionamento dos professores e coordenadores de curso sobre a existência na IES de um orientativo sobre a Avaliação da Aprendizagem. 213
Quadro 25 - Contribuições de professores e coordenadores de curso, por IES e subcategoria, ao campo normativo da avaliação da aprendizagem. 216
Quadro 26 - Conteúdos sobre a avaliação da aprendizagem identificados no PPC e na orientação institucional da IES2. 236
Quadro 27 - Conteúdos sobre a avaliação da aprendizagem identificados no PPC e orientação institucional da IES54. 243
Quadro 28 - Conteúdos sobre a avaliação da aprendizagem identificados no PPC e orientação institucional da IES5. 247
Quadro 29 - Conteúdos sobre a avaliação da aprendizagem identificados no PPC e orientação institucional da IES6. 251
Quadro 30 - Conteúdos sobre a avaliação da aprendizagem identificados nos PPCs e nas orientações institucionais de todas as IES. 254

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
2 COMPREENDENDO O STATUS EPISTEMOLÓGICO DA AVALIAÇÃO 35
2.1 O QUE É AVALIAR? É (DES) NECESSÁRIO CONCEITUAR! 35
2.2 GÊNESE DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONHECER PARA MELHOR COMPREENDER 37
2.2.1 O exame na Pedagogia Jesuítica 43
2.2.2 O exame na Pedagogia Comeniana 45
2.2.3 Da Pedagogia do Exame para a Avaliação: transição ou utopia? 48
2.3 A TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL 51
2.4 A IMPORTANTE TRÍADE: AVALIAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM 63
3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR 77
3.1 O QUE, POR QUE E QUANDO AVALIAR? 90
3.2 COMO E PARA QUE AVALIAR? 100
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 119
4.1 TIPO DA PESQUISA 119
4.2 UNIVERSO DA PESQUISA 119
4.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO 121
4.4 INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS 124
4.4.1 Entrevista com coordenadores de curso 124
4.4.2 Questionários com professores e alunos 125
4.5 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA INVESTIGAÇÃO 126
4.6 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS 128
4.6.1 Software NVivo 131
4.6.2 Análise documental 134
5 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS 136
5.1 CAMPO CONCEITUAL DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 137
5.1.1 Categoria 1 - Caracterização da Avaliação da Aprendizagem 141
5.1.2 Categoria 2 – Função da Avaliação da Aprendizagem 149
5.1.3 Categoria 3 – A Quem Serve a Avaliação da Aprendizagem 160
5.1.4 Relação entre o tempo de atuação no ensino superior (coordenadores de curso e professores) e as contribuições no Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem 167

5.1.5 Categoria 4 – Experiências Pregressas com a Avaliação da Aprendizagem 172
5.2 CAMPO DAS PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM....182
5.2.1 Categoria 5 – Por Que Avaliar 186
5.2.2 Categoria 6 – Como Avaliar 190
5.2.3 Categoria 7 – Para Que Avaliar 199
5.2.4 Categoria 8 – Competência Docente para Avaliar 202
5.3 CAMPO NORMATIVO INSTITUCIONAL....211
5.3.1 Categoria 9 – IES com Diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem....214
5.3.2 Categoria 10 – IES sem Diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem..230
5.4 ENTRELAÇAMENTOS ENTRE OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E OS POSICIONAMENTOS DOS PARTICIPANTES ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 231
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 260
REFERÊNCIAS....270
APÊNDICE A – Modelo de Carta de Anuência para Autorização da Pesquisa....282
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para coordenadores de curso 283
APÊNDICE C – Questionário aplicado com professores 284
APÊNDICE D – Questionário aplicado aos alunos....286
APÊNDICE E - Modelo de Carta de Informação ao Participante da Pesquisa entregue ao coordenador de curso 287
APÊNDICE F – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue aos coordenadores de curso 288
APÊNDICE G – Modelo de Carta de Informação ao Participante da Pesquisa entregue aos professores....290
APÊNDICE H – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue aos Professores 291
APÊNDICE I – Modelo de Carta de Informação ao Participante da Pesquisa entregue aos alunos....293
APÊNDICE J – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue aos alunos....294
ANEXO A - Parecer emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da EEFEUSP.....296

1 INTRODUÇÃO

> [...] enfrentar os problemas do ensino na universidade é uma tarefa complexa. É difícil saber por onde começar (CHAVES, 2001, p. 152).

Minha relação com o esporte durante a infância e a adolescência influenciou diretamente minha escolha profissional. É fato que houve outras possibilidades, algumas dúvidas, mas a Educação Física sempre se manteve em destaque. A intenção inicial era atuar com equipes de handebol de alto rendimento, mas, ao longo da graduação, deparei-me com um “mundo” muito mais amplo, pois naquele momento percebi que a Educação Física ia além da bola e do jogar. Entre tantas possibilidades, optei pela Educação Física Escolar.

Atuar com a Educação Física na escola, com diferentes idades e níveis de ensino era desafiador e apaixonante e tinha a certeza que atuaria nessa área por muito tempo. No entanto, a partir de 2008, com a conclusão do Mestrado em Educação Física, experimentei o ensino superior e um novo universo me foi apresentado.

Meu primeiro contato com o ensino superior foi muito intenso. Na sequência do meu ingresso na instituição, recebemos a Comissão de Renovação de Reconhecimento do Ministério da Educação. Por conseguinte, além das atividades docentes, tornei-me coordenadora do estágio do curso de Educação Física e membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE)[1].

Nessas atividades, a Avaliação, em suas diferentes dimensões/objetivos (Avaliação da Aprendizagem, do ensino e da proposta pedagógica) sempre esteve presente. Entre os anos 2010 e 2015 fui responsável por analisar as provas de todos os professores, antes de sua aplicação, na intenção de evitar questões de simples memorização, substituindo-as por estudos de casos em que os alunos, mais do que decorar, precisavam ser capazes de compreender o contexto apresentado e propor respostas. Tratava-se de uma tarefa árdua e complexa e, de imediato, os professores tiveram muitas dificuldades em adaptarem-se e, ainda hoje, exercitamos

---

[1] Composto por um grupo de docentes responsável pelo acompanhamento contínuo do processo de concepção, consolidação e contínua atualização do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (BRASIL, 2020). Optamos por adotar a expressão Projeto Pedagógico de Curso a outras existentes (como, Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica de Curso), tomando como base a nomenclatura adotada nos instrumentos que subsidiam os atos autorizativos de cursos (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento) nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância (BRASIL, 2020).

a elaboração de instrumentos[2] profícuos e que favoreçam a verificação da Avaliação da Aprendizagem.

Além das provas, também auxiliava os professores na elaboração de outros instrumentos de avaliação e planos de ensino e entendo que essa proximidade com a Avaliação da Aprendizagem justifique minhas indagações nesse cenário.

Desde 2015 estou coordenadora dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física e, constantemente, em contato com a Avaliação. Dessa forma, mergulhada em tantas inquietações e porquês, a Avaliação da Aprendizagem no ensino superior, especialmente no contexto dos cursos de licenciatura em Educação Física, colocou-se como um desafio a ser explorado e, consequentemente, tornou-se o objeto de estudo pretendido para o doutorado.

Entre os questionamentos destaco: qual a concepção de Avaliação da Aprendizagem de coordenadores, professores universitários e alunos dos cursos de licenciatura em Educação Física? Existe relação entre tais concepções? Como esses cursos organizam suas práticas avaliativas? Como apresentam a Avaliação da Aprendizagem em seus respectivos PPC? A dificuldade em avaliar, que percebia entre os professores que estavam ao meu redor, correspondia a uma realidade isolada? Será que algo pode ser feito para diminui-la?

Assim, este trabalho germina de uma necessidade real identificada no dia a dia como professora e gestora de um curso de Educação Física e a motivação pessoal ganha forças com a dificuldade constantemente verbalizada por meus pares, quer sejam do curso de Educação Física ou de outros cursos, nas situações de Avaliação.

Em meio a essa trajetória, encontrei o Professor Osvaldo Luiz Ferraz, juntos começamos a pensar sobre a Avaliação no ensino superior[3] e a idealizar um projeto com a intenção de melhor compreender esse objeto. Nesse momento, opto não mais por escrever em uma linguagem pessoal, mas por adotar um posicionamento coletivo, tendo em vista que estas linhas assim foram produzidas.

---

[2] Utilizados para diferentes formas de avaliação: acompanhamento de seminários; elaboração e aplicação de aulas, proposição de projetos, dentre outros.

[3] Ao longo deste trabalho, adotaremos propositalmente a expressão “Avaliação da Aprendizagem” em letra maiúscula, considerando-a como elemento central do mesmo, como se fossem sujeitos atuantes no contexto ora relatado.

Marin et al. (2002) ressaltam o aumento dos estudos com foco nos processos de ensino, bem como a estratégia de fragmentar essa grande área, tendo em vista a complexidade frente às inúmeras articulações estabelecidas. Nesse sentido, sem desconsiderar a relação da Avaliação no processo de ensino (discutiremos sobre isso mais adiante), optamos por focar na Avaliação tanto pela relevância adquirida por esta na sociedade contemporânea como por escolhas pessoais supracitadas (ARREDONDO; DIAGO, 2009; LUCKESI, 2011a).

Compreendemos que no contexto educacional a Avaliação não está circunscrita a um elemento, pois pode referir-se a diferentes objetos: alunos, professores, instituições, sistemas de ensino, projetos, programas, currículos, políticas, ensino, aprendizagem, ou a própria Avaliação (metacognição) (ROSADO; DIAS, 2010; AFONSO, 2014).

Neste estudo, optamos por melhor compreender a Avaliação da Aprendizagem no ensino superior, especificamente em cursos de licenciatura em Educação Física, tendo em vista a forte relação de atuação e de interesse dos pesquisadores com a formação de professores.

Para identificarmos as contribuições da pesquisa, especificamente do campo teórico da Avaliação da Aprendizagem no ensino superior, a fim de justificar a relevância de um novo estudo com o referido objeto, realizamos uma busca[4] na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT), focando em dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil.

No item “Busca Avançada”, utilizamos dois termos: “Avaliação da Aprendizagem” e “Ensino Superior”, identificando 1.000 trabalhos. Ainda que a BDTD permitisse acrescentar mais termos, optamos por não inserir o termo “Educação Física”, buscando ampliar o escopo da investigação, identificando produções em outras áreas do conhecimento. Além disso, também não realizamos especificamente um recorte temporal, o que permitiu identificar todos os trabalhos existentes na base.

A BDTD permite exportar os dados da pesquisa para o Excel, em formato de planilha, informando: título, resumo, *abstract*, autor, banca examinadora, palavras-chave, *keywords*, instituição, nome do programa de pós-graduação, ano de

---

[4] A busca ocorreu em março de 2020.

defesa e site onde o estudo pode ser encontrado. Assim, a primeira análise ocorreu pela leitura do título, momento em que identificamos a duplicidade de 23 trabalhos, reduzindo o número de trabalhos de 1000 para 977.

Classificamos os trabalhos em 9 categorias, adotando um agrupamento temático por níveis de ensino (educação básica e ensino superior), modalidade (Educação Especial e Educação a Distância), objetivo da Avaliação (institucional e larga escala) e outras que não se enquadraram nas anteriores ou mesmo que não tratavam de Avaliação, mas tomando como referência as similaridades dos elementos.

Quando o título do trabalho não deixava evidente a temática do estudo, também analisamos o resumo, buscando maior fidedignidade na classificação.

Com o propósito de melhor subsidiar a compreensão, optamos por apresentar o quadro a seguir, composto pelas categorias, agrupamento temático e a quantidade de estudos classificados.

Quadro 1 - Categorias e agrupamento temático.

CATEGORIAS	AGRUPAMENTO TEMÁTICO	QUANT.
Avaliação em Larga Escala	Trabalhos que tratavam sobre SINAES, ENADE, ENEM.	35
Avaliação Institucional	Trabalhos sobre a Avaliação Institucional no ensino superior.	09
Avaliação na Educação Básica	Trabalhos com foco na Avaliação da Aprendizagem na educação básica.	30
Avaliação no Ensino Superior	Trabalhos com foco na Avaliação da Aprendizagem no ensino superior.	73
Deficiência	Trabalhos sobre ou com deficientes (educação básica e ensino superior).	70
Educação a Distância	Trabalhos sobre a Educação a Distância (EAD).	145
Educação Básica	Trabalhos na educação básica, mas sem o foco na Avaliação da Aprendizagem.	203
Ensino Superior	Trabalhos no ensino superior, mas sem o foco na Avaliação da Aprendizagem.	358
Outros	Trabalhos que não se enquadraram na delimitação temática das demais categorias.	54

Fonte: elaborado pelos autores.

Analisamos o resumo dos 73 trabalhos classificados na categoria “Avaliação no Ensino Superior”. Neste momento, definimos três novas categorias, visto que interessavam os estudos que versassem sobre as concepções/percepções de professores, alunos e coordenadores de ensino sobre as práticas/processos de Avaliação e trabalhos com foco na relação entre a Avaliação da Aprendizagem e a

formação inicial do professor, bem como o papel e a influência da formação nas práticas avaliativas do futuro professor.

A seguir, as categorias, o agrupamento temático e a quantidade dos trabalhos:

Quadro 2 - Agrupamento temático dos trabalhos classificados como "Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior".

AGRUPAMENTO TEMÁTICO DOS TRABALHOS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR	QUANT.
Trabalhos sobre a adoção/análise de determinado instrumento de avaliação (exemplo: portfólio, mapa conceitual) no ensino superior.	23
Trabalhos sobre a adoção/análise de determinada concepção de Avaliação (exemplo: Taxionomia de Bloom, problematização, ótica Freiriana, perspectiva histórico-cultural), conflitos entre professor-aluno durante a Avaliação, “cola”, reprovação e influência das emoções nos resultados da Avaliação no ensino superior.	23
Trabalhos sobre a Avaliação da Aprendizagem no ensino superior (concepções/percepções; formação inicial).	27

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir dessa nova classificação, elaboramos um quadro com as principais características dos 27 trabalhos com a intenção de apresentar um panorama das produções acadêmicas em relação à Avaliação da Aprendizagem no ensino superior, foco desta pesquisa.

Elaboramos dois quadros a partir das informações apresentadas nos respectivos trabalhos, um para dissertações e outro para teses, destacando: autor, título, tipo do estudo e abordagem, área do estudo, universo, participantes, instrumentos e análise.

Ao não identificar alguma informação, inserimos no quadro a expressão “não identificado”. Não localizamos apenas um dos trabalhos em formato digital online (REHEM, 2008) e preenchemos o quadro com as informações encontradas no resumo.

Quadro 3 - Principais características das **dissertações** encontradas na BDTD classificadas como "Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior".

ANO	AUTOR(A)/ TÍTULO	ÁREAS/ CURSOS	TIPO E ABORDAGEM DA PESQUISA	UNIVERSO	PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS	ANÁLISE
2018	Henrique Kendi Nakamura Olhares dos discentes sobre a avaliação da aprendizagem em um curso de graduação em Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Não identificado Qualitativa	Campus de UNESP Rio Claro	213 alunos	Análise documental: planos de ensino, PPC e documentos oficiais institucionais Questionário: 196 alunos Entrevista semiestruturada: 17 alunos	Bardin (2009)
2017	Gabriela Tavares de Moura Concepção dos docentes e discentes acerca do processo avaliativo e o seu papel nas disciplinas específicas no curso de licenciatura em matemática	Matemática	Não identificado Qualitativa	Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste	13 alunos 03 professores	Questionários	Bardin (1979)
	Maria Lenilda Caetano França A avaliação da aprendizagem na formação docente: um retrato dos saberes dos concluintes e egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/Campus Sertão	Pedagogia	Descritiva Qualitativa	Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão	15 alunos 05 egressos 01 coordenador de curso	Questionário com alunos Entrevistas semiestruturadas com professores e coordenador de curso	Bardin (2004)
	Mariana Serrano Pippa Avaliação do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior: práticas avaliativas no curso de Educação Física da UFRRJ	Educação Física	Estudo de caso Qualitativa	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica	19 alunos	Questionário	Bardin (2011)

2016	Daniela Graciela Silva Brito de Mesquita Concepções e práticas dos docentes da UFC sobre avaliação do ensino-aprendizagem	Ciências exatas e humanas	Estudo de caso Quantitativa	Centros de Ciências, Tecnologia, Humanidades e Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará	129 professores	Questionário (plataforma *google docs*)	Inferência estatística análise de médias e desvio padrão
	Priscila Mazzuco Borba Barbosa Em busca de uma avaliação da aprendizagem livre de traumas: a relação entre medo e ansiedade de alunos do curso de pedagogia de uma IES pública em Fortaleza-CE	Pedagogia	Estudo de caso Qualiquanti	Instituto Público de Ensino Superior de Fortaleza	105 alunos 04 professoras 02 coordenadores de cursos	Questionário com professores e alunos Entrevista semiestruturada com coordenador de curso	*Software Statistical Package for the Social sciences* (SPSS) e Bogdan e Biklen (1994)
2015	Líviam Santana Fontes A avaliação da aprendizagem na disciplina cálculo diferencial e integral: em busca de sentidos pedagógicos	Ciências e Matemática	Estudo de caso Qualitativa	Unidade Universitária de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Estadual de Goiás de Anápolis	18 alunos 06 professores	Análise documental: Regimento Geral, PPC e planos de ensino Questionário com alunos Entrevista semiestruturada com professores	Bogdan e Biklen (2006)
2014	Abenilde Silmara de Mello Estudo sobre pesquisa acadêmica brasileira acerca da avaliação no ensino de ciências	Ciências	Estado da arte	Levantamento no Banco da CAPES de testes e dissertações sobre a avaliação no ensino de ciências, defendidas em programas de pós-graduação no Brasil, na área de ensino, no período de 2001 a 2012			

	Nilson de Matos Silva Avaliação: ponte, escada ou obstáculo? Saberes sobre as práticas avaliativas em cursos de licenciatura em matemática	Matemática	Não identificado Qualitativa	Universidade do Estado de Minas Gerais, Campus Ibirité	25 alunos	Análise documental: PPC de 26 IES públicas Entrevista semiestruturada	Bogdan e Biklen (1994)
2013	Karla Karoline Vieira Lopes A avaliação do ensino-aprendizagem nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará	Biotecnologia Agronomia, E. Ambiental, Letras, Direito, Ciências Econômicas, Enfermagem, Fisioterapia, Ciências Ambientais, Sistemas e Mídias Digitais e Gastronomia	Descritiva Qualitativa	Universidade Federal do Ceará	11 coordenadores de curso	Análise documental: Plano Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) Entrevista semiestruturada	Bogdan e Biklen (1994)
2012	Gilmara de Farias Souza Klein Avaliação no processo ensino e aprendizagem: seu significado para o estudante-trabalhador do curso de graduação em enfermagem	Enfermagem	Descritivo exploratório Qualiquantitativa	IES privada (SP)	14 alunos	Análise documental: PPC e planos de ensino Questionário e Entrevista semiestruturada com todos os sujeitos	Bardin (2011)
	Wirla Risany Lima Carvalho Da alvorada ao ocaso: estudo de caso sobre a avaliação da aprendizagem em Cursos de Pedagogia diurno e noturno em uma instituição de ensino superior da rede pública	Pedagogia	Estudo de caso Qualiquanti	IES pública (CE)	340 alunos 10 professores	Questionários	*Software Statistical Package for the Social sciences* e Bardin (2002)

2011	Flavia Damacena Sousa Silva Avaliação da aprendizagem no curso de licenciatura em ciências biológicas da UEG unidade Iporá: uma leitura das concepções de docentes e discentes	Ciências Biológicas	Estudo de caso Qualitativa	Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Iporá	80 alunos 09 professores	Análise documental: PPC, planos de ensino e instrumentos de avaliação Questionários	Bardin (2010) e Franco (2003)
	Flávia Renata Pinto Barbosa Avaliação da aprendizagem na formação de professores: teoria e prática em questão	Matemática e Letras	Estudo de caso Qualitativa	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	08 alunos 02 professores	Análise documental: PPC e planos de ensino Entrevistas semiestruturadas	Bardin (1979)
2008	Cacia Cristina França Rehem A avaliação da aprendizagem no ensino superior: práticas avaliativas dos professores do curso de Pedagogia da UESB - Campus de Jequié	Pedagogia	Não identificado	Universidade Estadual do Sudoeste da UESB, Campus de Jequié	Alunos e professores (não identificada a quantidade)	Análise documental: documentos da IES e do curso sobre avaliação da aprendizagem Questionários com alunos Entrevista com professores	Não identificado
	Luiz Santo Brogiato Avaliação da aprendizagem: mapeando concepções de professores de um curso de ciências econômicas	Ciências Econômicas	Estudo de caso Qualitativa	Universidade Estadual de Londrina	17 professores	Análise documental: PPC, planos de ensino, atas de reuniões Questionário e Entrevista semiestruturada	Bogdan e Biklen (1994)
2007	Isabel Cristina Neves Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas de formadores de professores	Química, Física, Pedagogia e Letras	Não identificado Qualitativa	Universidade Estadual do Centro-Oeste	66 alunos 39 professores	Questionário com professores e alunos e grupo focal apenas com professores	Bogdan e Biklen (1994)
	Mara Lúcia Caetano da Silva Dimensões da avaliação de aprendizagem: o lugar ocupado no curso de Pedagogia	Pedagogia	Não identificado Qualitativa	03 IES privadas (SP)	04 professores 03 alunos	Análise documental (plano de ensino) observações de aulas e entrevistas	Bogdan e Biklen (1994)

2004	Rosilda Veríssimo Silva Configuração do processo avaliativo no ensino teórico-prático do curso de enfermagem	Enfermagem	Não identificado Qualitativa	IES (SC)	07professores	Questionário e Entrevista semiestruturada com todos os sujeitos	Bardin (2011) e Franco (2003)
1996	Regina Helena Van Laan O significado da avaliação segundo a perspectiva de professores e alunos do curso de biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Biblioteconomia	Descritiva Quantitativa	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	08 alunos 08 professores	Entrevistas semiestruturadas	Bardin (1977)

Fonte: elaborado pelos autores.

Quadro 4 - Principais características das **teses** encontradas na BDTD classificadas como "Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior".

ANO	**AUTOR(A)/ TÍTULO**	**ÁREAS/ CURSOS**	**TIPO E ABORDAGEM**	**UNIVERSO**	**PARTICIPANTES**	**INSTRUMENTOS**	**ANÁLISE**
2017	Claires Marcele Sada A avaliação da aprendizagem na licenciatura em matemática: o que dizem documentos, professores e alunos?	Matemática	Estudo de caso Qualitativa	05 universidades federais (uma de cada região do Brasil)	10 Alunos e 10 professores de cada uma das IES	Análise documental: PPC e planos de ensino Entrevistas semiestruturadas	Bardin (2009)

2010	Daniel Abud Seabra Matos A avaliação no ensino superior: concepções múltiplas de estudantes brasileiros	Administração, Arquitetura e Urbanismo, C. Biológicas, C. Econômicas, Comércio Exterior, Eng. Civil, Farmácia, Física, Gestão Comercial, Gestão de Recursos Humanos, Medicina Veterinária, Nutrição, Pedagogia, Processos Gerenciais, Psicologia, S. Social e T. Ocupacional	*Survey* Quantitativa e qualitativa	02 IES de Minas Gerais: uma Universidade Federal e um Centro Universitário privado	756 alunos	Questionário *Students Conceptions of Assessment* (SCoA) - *version* VI (BROWN, 2006)	Escalona-mento Multidimen-sional análise Fatorial Exploratória e Confirmató-ria, Análise de Variância, Modelagem de Equações Estruturais Bardin (1977)
2008	Virginia Mara Próspero da Cunha Avaliação da aprendizagem na educação física: um estudo com professores formadores	Educação Física	Pesquisa sócio-histórica Qualitativa	IES (autarquia) (SP)	39 professores	Análise documental: Regimento Geral, PPC e plano de ensino Questionário Entrevista semiestruturada (com apenas 04 docentes)	Análise baseada no materialismo histórico-dialético, (Vygotsky)
	Cristina Zukowsky Tavares Formação em avaliação: a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem	Pedagogia	Pesquisa-ação Qualitativa	Centro Universitário Adventista de São Paulo	05 professores universitários 03 professores da educação básica	Análise documental: PPC, Regimento Escolar e Plano de Desenvolvimento Institucional Entrevista: grupo focal, seminário (de dezembro 2004 a abril 2006)	Análise crítico-dialética

2007	Márcia Maria Dias Reis Pacheco Concepções e práticas avaliativas nos cursos de licenciatura	Matemática, Química, Física, Educação Física, Ciências Biológicas e Pedagogia	Não identificado Qualitativa	IES pública (SP)	52 professores	Questionário Entrevista: com apenas 06 dos docentes	Franco (2003)
2006	Olenir Maria Mendes Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação	Pedagogia, Geografia, Física, Ciências Biológicas, Matemática, Química, Física	Não identificado Qualitativa	IES pública	195 alunos 07 coordenadores de curso	Questionários com alunos Entrevista estruturada com coordenador de curso	Categoriza-ção das respostas, mas não apresenta referencial
1992	Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida Um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em um curso superior de ciências agronômicas	Agronomia	Abordagem etnográfica Não identificado	Faculdade de Ciências Agronômica UNESP, Botucatu	57 alunos 14 professores (questionário) + 6 entrevistas	Análise documental: história da FCA, portarias didáticas e 76 planos de ensino Questionário com alunos e professores, Entrevista semiestruturada com alunos e professores Observação das aulas (protocolo de observação)	Não identificado

Fonte: elaborado pelos autores.

Apenas um dos estudos não contou com a participação direta de seres humanos e centrou-se num levantamento em base de dados (MELLO, 2014). Os demais tiveram coleta de dados com professores, alunos e/ou coordenador de curso, havendo pesquisas que envolviam principalmente alunos e professores (42%), a saber:

Quadro 5 - Participantes da coleta de dados dos trabalhos identificados sobre a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior (concepções/percepções; formação inicial).

SUJEITOS	QUANT.	REFERÊNCIAS
Alunos e Coordenadores	02	FRANÇA, 2017; MENDES, 2006
Alunos e Professores	11	MOURA, 2017; SADA, 2017; FONTES, 2015; CARVALHO, 2012; SILVA, 2011; BARBOSA, 2011; REHEM, 2008; NEVES, 2007; SILVA, 2007; LAAN, 1996; ALMEIDA, 1992
Alunos, Professores e Coordenadores	01	BARBOSA, 2016
Apenas Alunos	05	NAKAMURA, 2018; PIPPA, 2017; SILVA 2014; KLEIN, 2012; MATOS, 2010
Apenas Coordenadores	01	LOPES, 2013
Apenas Professores	06	MESQUITA, 2016; CUNHA, 2008; BROGIATO, 2008; SILVA, 2004; TAVARES, 2008; PACHECO, 2007

Fonte: elaborado pelos autores.

Dois dos 27 trabalhos ocorreram exclusivamente em cursos de Educação Física, sobre os quais discorremos com maior detalhamento.

A dissertação de Pippa (2017), cujo objetivo foi investigar as práticas avaliativas do processo de ensino e aprendizagem no curso de licenciatura em Educação Física, do tipo estudo de caso com abordagem qualitativa, ocorreu na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Campus Seropédica, contando com a participação de 19 alunos (com 75% do curso integralizado) como sujeitos da pesquisa.

A autora adotou um questionário com cinco questões abertas e cinco questões fechadas, sendo que quatro delas solicitava justificar a resposta. A análise dos dados ocorreu a partir de Bardin com a categorização temática das respostas. Entre os principais resultados a autora destaca: que os alunos reconhecem a importância da Avaliação da Aprendizagem, entendendo-a com a função de acompanhar a eficácia do ensino do professor e o desempenho do aluno, compreender os conteúdos e analisar o desenvolvimento e o aprendizado.

A concepção de Avaliação está atrelada à função da mesma, portanto, uma forma de verificar a quantidade de conteúdo compreendido. Tal ponto chamou-

nos a atenção, pois concebem a Avaliação como verificação, também entendida como sinônimo de examinar. A prova, com questões memorísticas, aplicada ao final de um período letivo com o intuito de atribuir uma nota ao aluno avaliado, é o principal instrumento de avaliação utilizado, sendo os critérios definidos pelo professor e os resultados, na maioria dos casos, não servem de apoio para possíveis mudanças. Ao final, a autora sugere e ressalta a importância de mais estudos na área.

A tese de Cunha (2008, p. 241) teve o objetivo de "[...] analisar os sentidos e significados atribuídos pelo professor formador à Avaliação da Aprendizagem escolar, no curso de licenciatura em Educação Física, a partir da perspectiva da psicologia sócio-histórica". O estudo foi do tipo sócio-histórico com abordagem qualitativa e ocorreu em uma IES no interior do Estado de São Paulo, contando com a participação de 39 professores como sujeitos da pesquisa. A autora aplicou com todos os docentes um questionário com cinco questões abertas e cinco questões fechadas, sendo que quatro delas solicitavam justificar a resposta.

Em seguida, realizou uma entrevista semiestruturada com apenas quatro dos professores. Para definir esses sujeitos, a autora elencou critérios que entendia como relevantes para a pesquisa, sendo eles: ser docente formado em Educação Física; ministrar aulas teóricas e práticas e diferentes disciplinas; e possuir diversificada experiência no ensino superior, atuando em mais de uma instituição. Além do levantamento, também realizou uma análise documental do Regimento Geral da IES, PPC e planos de ensino.

A autora optou por uma análise à luz da psicologia sócio-histórica, com bases teóricas assentadas no materialismo histórico dialético, tendo o referencial teórico em Vygotsky. Quanto à concepção de Avaliação da Aprendizagem, os professores formadores entendem-na como um processo de diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem, sendo a prova o principal instrumento adotado, além disso, não demonstraram reconhecer as dificuldades que apresentam em encontrar pontos negativos na sua prática docente, muitas vezes culpabilizando apenas o aluno e o Sistema Educacional pelo fracasso. Ademais, os professores formadores com licenciatura alegaram ter discutido sobre Avaliação da Aprendizagem ao longo de sua formação, diferentemente dos professores com bacharelado, reforçando a importância da formação inicial.

Assim, julgamos incipiente a produção de trabalhos acadêmicos em nível de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil na área da Educação Física, especificamente no ensino superior. Entendemos que o levantamento das produções acadêmicas em apenas uma base de dados caracteriza uma limitação do estudo, mas o resultado encontrado indica a necessidade de novas pesquisas na Avaliação da Aprendizagem, principalmente considerando a dificuldade do trato diário dos professores com este componente do processo ensino aprendizagem.

Essa constatação corrobora com Bolzan, Antunes e Fernandes (2016), os quais indicam a necessidade de estudos voltados à caracterização, ao conhecimento e à compreensão dos processos de ensino, aprendizagem e Avaliação no ensino superior brasileiro, principalmente pela insuficiência de estudos com esse enfoque se considerarmos os inúmeros elementos que influenciam/interferem na aprendizagem dos alunos.

Assim, a reduzida produção acadêmica, associada ao fato de não identificarmos na BDTD nenhum trabalho sobre Avaliação da Aprendizagem no ensino superior, independentemente do *lócus* ou participantes (portanto, diferentes áreas), que articulasse as respostas dos alunos, professores e coordenadores de um mesmo curso, além da análise documental do PPC, serviram como estímulo à motivação primária e pessoal dos pesquisadores em melhor compreender a Avaliação da Aprendizagem, além de justificar a relevância social deste estudo cujo objetivo geral foi analisar concepções, percepções e práticas da Avaliação da Aprendizagem nos cursos de licenciatura em Educação Física.

O referido objetivo geral foi suscitado a partir do seguinte problema de pesquisa: Quais são as percepções dos coordenadores, professores e alunos em relação às concepções e práticas da Avaliação da Aprendizagem nos cursos de licenciatura em Educação Física? Como os cursos de licenciatura em Educação Física organizam a Avaliação da Aprendizagem?

Para tanto, definimos como objetivos específicos:

- identificar as concepções de Avaliação de Aprendizagem de coordenadores, professores e alunos de cursos de licenciatura em Educação Física;

- identificar as práticas avaliativas manifestadas por coordenadores, professores e alunos de cursos de licenciatura em Educação Física, considerando seus respectivos contextos de produção no processo de ensino e aprendizagem;

- identificar a concepção e a organização de Avaliação da Aprendizagem das IES que ofertam cursos de licenciatura em Educação Física;

- verificar aproximações e distanciamentos entre as concepções e práticas avaliativas expressas no PPC e documentos institucionais dos cursos de licenciatura em Educação Física e as apontadas por coordenadores, professores e alunos.

Após esta introdução, apresentamos um levantamento teórico.

No segundo capítulo, buscamos compreender o status epistemológico da Avaliação discutindo sobre: sua inserção e papel no contexto escolar; as diferenças entre a Avaliação e os Exames e a dificuldade em galgar mudanças; a trajetória da Avaliação Educacional no Brasil; e a importância da tríade composta por Avaliação, Ensino e Aprendizagem.

No terceiro capítulo, abordamos de forma mais específica a Avaliação da Aprendizagem no ensino superior, apontando o cenário atual, bem como a forma como os professores universitários e alunos tendem a lidar com a Avaliação, e discutindo elementos que justificam sobre o quê, o porquê, quando e como avaliar.

No quarto capítulo, apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa, caracterizada como do tipo descritiva e de abordagem qualitativa, realizada em seis Instituições de Ensino Superior localizadas no Estado de Mato Grosso, as quais oferecem curso de licenciatura em Educação Física, contando com a participação de seis coordenadores de curso, 26 professores e 85 alunos.

Adotamos questionários com professores e alunos e entrevista com os coordenadores de curso. Além da pesquisa de levantamento, realizamos uma análise documental dos PPCs, bem como dos documentos orientativos institucionais sobre a Avaliação da Aprendizagem.

No tratamento dos dados, adotamos a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), tendo como apoio o software NVivo (versão 1.3), o qual possibilitou a codificação e o armazenamento dos textos em categorias.

Por fim, nas considerações finais, sem a intenção de encerrar as discussões apontadas ao longo do texto, buscamos responder aos objetivos da pesquisa, além de sugerir alguns caminhos para o trato da Avaliação da Aprendizagem no ensino superior a partir de alguns dos dados encontrados.

Dentre alguns aspectos podemos apontar: equívocos conceituais demonstrados pelos professores; divergência entre a concepção de Avaliação de

coordenadores e professores (que a veem como processo) e de alunos (que a descrevem como um instrumento de medida); a Avaliação estar a serviço do professor com poucas manifestações sobre a relação desta com os alunos.

Identificamos, ainda, que o foco e a responsabilidade da Avaliação assenta-se nos ombros apenas do docente; o distanciamento entre a percepção das práticas avaliativas entre professores e alunos (principalmente em relação ao *feedback* pós-aplicação dos instrumentos de avaliação); a limitação (e, em alguns casos, a escassez) das informações sobre a Avaliação nos PPCs e a heterogeneidade entre essas informações com os posicionamentos de coordenadores, professores e alunos reforçam a importância de fortalecer processos de formação continuada nas IES, bem como repensar o trato didático metodológico desses docentes com a Avaliação, buscando ressignificar as práticas avaliativas dos futuros licenciados em Educação Física.

2 COMPREENDENDO O STATUS EPISTEMOLÓGICO DA AVALIAÇÃO

2.1 O QUE É AVALIAR? É (DES) NECESSÁRIO CONCEITUAR!

Com origem no latim, o termo Avaliação deriva da composição “a-*valere*”, que associados significam “dar valor a..., atribuir significado a....” (LUCKESI, 2001a, 2011b).

Diferentes autores (VIANNA, 2000; KENSKI, 2014; DIAS SOBRINHO, 2008; CATANI; GALLEGO, 2009; LUCKESI, 2018) entendem a Avaliação como um elemento sempre presente nas ações humanas já que constantemente precisamos decidir, seja em situações corriqueiras ou complexas. Portanto, a Avaliação é constitutiva do ser humano, considerando que este observa e julga, mas pouco reflete sobre essa capacidade.

Para além das atividades diárias, quando focamos no âmbito educacional, a Avaliação permanece como uma ação constante, não esporádica, visto que está presente dia após dia, semana após semana, bimestre após bimestre, sendo também constante na rotina escolar[5] (SACRISTÁN, 2000a).

Isso posto, poderíamos dizer que a Avaliação educacional se consolidou a partir da sua interpretação etimológica, facilitando a compreensão sobre seu significado e, consequentemente, sobre sua função até por conta da sua presença no espaço escolar. No entanto, isso não procede!

Ao longo dos anos, a Avaliação adquiriu um *corpus* teórico, mas não uma teoria geral única, havendo diferentes posicionamentos que se por um lado contribuem para a ampliação no processo de “olhar” para a Avaliação, por outro, intensificam as dificuldades (VIANNA, 2000; FERNANDES, 2009a).

O problema é que à Avaliação atribuem-se diferentes finalidades a partir da ótica de quem a analisa (aluno, professor, escola, sistema de ensino) e essa multifuncionalidade dificulta uma compreensão harmoniosa sobre seu significado

---

[5] Corroboramos com a concepção apresentada por Luckesi (2011b) de que a Avaliação da Aprendizagem na educação básica e no ensino superior se equivalem, pois há um processo de investigação em voga. Portanto, guardadas as devidas proporções e respeitando as condições de aprendizagem e maturidades próprias da criança e do adulto, em ambos os casos o professor deverá investigar como e se esses sujeitos (crianças/adultos) aprenderam. Assim, ainda que não seja o foco deste estudo, adotaremos referenciais que discutem sobre a Avaliação da Aprendizagem na educação básica, principalmente porque esses existem em maior quantidade se comparado com os estudos sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior.

tendo em vista as contradições e as necessidades bipolares, resultando em ambiguidades e aumento da complexidade, principalmente, em decorrência da ausência de uniformidade (VIANNA, 2000; ARREDONDO; DIAGO, 2009; GUBA, LINCOLN, 2011; VASCONCELLOS, 2007; FERNANDES, 2009a; SACRISTÁN, 2000b; DIAS SOBRINHO, 2008).

A compreensão sobre a Avaliação é polissêmica e não haverá consenso quando este objeto estiver em voga principalmente porque não se limita ao processo de ensino e de aprendizagem. Isso ocorre porque a Avaliação é uma prática social, realizada por e para pessoas, portanto, envolve questões morais, éticas, culturais, sociais, psicológicas e políticas (DIAS SOBRINHO, 2008; FERNANDES, 2009a).

Assim, a partir da visão metafórica da Avaliação, aliada ao posicionamento epistemológico e a inclinação metodológica sempre haverá modelos diferentes de Avaliação e, consequentemente, um conceito e uma finalidade diferentes[6] (VIANNA, 2000).

Neste estudo, portanto, não discutiremos os respectivos modelos, até porque somos cientes de nossa restrição temporal e receamos adentrar em um buraco negro que se configure como um calabouço conceitual. Para além de conceituar a Avaliação, como propõem Arredondo e Diago (2009, p. 38, negritos dos autores), discorreremos sobre a essência, sobre o ponto de convergência identificado nessas propostas, considerando: "[...] a avaliação como **um dos componentes fundamentais do processo de ensino-aprendizagem** (sic.)".

Assim, conceitos e concepções de Avaliação estão atrelados a elementos sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais, uma vez que esse conjunto de interfaces permitirá ao sujeito olhar para a Avaliação a partir de determinado enfoque, conceituando-a de uma forma diferente. Não há Avaliação melhor ou pior. Não há fórmulas ou receitas acabadas. Faz-se necessária uma análise da conjuntura e a busca da coerência entre todos os envolvidos.

Nessa perspectiva, buscando melhor compreender a Avaliação da Aprendizagem atualmente praticada, perguntamo-nos: como esta surgiu? Como a Avaliação foi incorporada nas instituições de ensino?

---

[6] Como exemplo, citamos o quadro apresentado por Arredondo e Diago (2009, p. 36-37) com a descrição de 14 concepções de avaliação entre os anos de 1887 e 2002 e com perspectivas diferentes para um mesmo objeto.

2.2 GÊNESE DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONHECER PARA MELHOR COMPREENDER

De antemão não tínhamos a intenção de escrever sobre a história da Avaliação. Temos a consciência de que muitos outros autores já o fizeram. Também sabemos da inviabilidade de apresentar todas as informações sobre a Avaliação ao longo do tempo, pois entendemos que um mesmo dado histórico pode ser "contado" a partir de diferentes perspectivas, diferentes olhares, resultando em interpretações/ conclusões diferentes. Assim, um mesmo fato pode ser narrado de diferentes formas, incorrendo em “falsas ou incompletas” informações.

No entanto, durante o levantamento bibliográfico identificamos que seria inviável explicar ou relacionar as características da Avaliação da Aprendizagem que temos atualmente sem realizar um arrazoado histórico. Assim, consciente da incompletude, essa subseção busca contextualizar, temporalmente, o surgimento e desenvolvimento da Avaliação para melhor compreensão da atualidade.

Ao matricular-se em um curso, certamente você se questionaria: o que preciso fazer para "passar”, para ser aprovado? Ao longo do tempo, acostumamo-nos com essa prerrogativa de que precisamos “provar” a um professor, ou alguém que detém mais conhecimento que nós, que adquirimos determinado conhecimento e que temos condições para seguir adiante. Todavia, nem sempre foi assim! Embasando-nos em alguns autores (como, por exemplo: Comenius, Durkheim, Gauthier, Luckesi, Simard, Tardif), apresentaremos sustentação para essa resposta.

A Avaliação educacional não é recente, mas também não é tão antiga como a educação. Seria no mínimo ingenuidade conceber que a Avaliação que conhecemos hoje nunca foi alterada.

A educação que conhecemos atualmente é fruto de um processo de evolução e de constantes construções e reconstruções ao longo dos anos. Assim, importam algumas considerações sobre educação buscando identificar em que momento a Avaliação surge no âmbito educacional.

Compreendendo a educação (comportamentos e pensamentos aceitos por determinada sociedade) como uma atividade socialmente organizada, concordamos com Tardif (2017) que a educação é tão antiga quanto a espécie humana, logo, seria inviável definir sua origem ou propósito, pois incorreríamos em análises/conclusões parciais.

Para o autor, a educação ocidental certamente teve início na Grécia Antiga. Baseados em princípios que valorizam o pensamento racional, a palavra e o ser humano, os gregos, como fundadores da civilização ocidental e inventores da racionalidade, contribuíram sobremaneira com invenções ou aprimoramentos do patrimônio da humanidade, dentre eles: geometria, matemática, gramática, retórica, filosofia, física, biologia, astronomia, teatro (arte humanista; a estética da beleza humana), jogos olímpicos (competição não violenta), democracia, urbanismo, arte da Guerra. Contudo, a escola, entendida como um local coletivo e sistematizado para educação, no qual os "alunos" seguem as orientações do "professor", não surge na Grécia. Nessa época, a educação ocorria no próprio seio familiar com o objetivo de perpetuar e garantir a tradição às novas gerações.

De acordo com Gauthier (2017a), o declínio do Império Romano, os longos anos de conflitos e despovoamento na Europa Ocidental e a ascensão do cristianismo durante a então chamada Idade Média contribuíram para uma mudança significativa na educação, a constituição da escola.

> Assim, a Igreja desempenha um importante papel de unificação. Ela desenvolveu-se durante a paz romana, e até serviu de fator de coesão política. É mediadora entre vários povos heterogêneos. Permite que indivíduos de todas as condições possam reunir-se em torno de um mesmo tema, Deus. Mas o que é ainda mais importante é que, além de uma fé de um conjunto de ritos, a Igreja transmite aos seus fiéis no sistema de ideias, um conjunto de raciocínios, um corpo de doutrinas solidamente constituído. Fornece também uma cultura, uma visão do mundo, uma maneira de aprender a realidade que se inspira nas fontes grega, romana e judaica (GAUTHIER, 2017a, p. 57).

O autor reforça que, para compreender o conjunto de saberes e ritos do cristianismo, o indivíduo precisava ser letrado, contribuindo para a propagação da escola, a qual, além de instruir sobre a religião, auxiliaria na formação de virtudes religiosas e no letramento. Na Escola Cristã na Idade Média, os mestres-escolas (a quem hoje chamamos de professor) eram especializados em diferentes setores (gramático, literator, retorista, citarista, dentre outros), assim como o eram na Antiguidade. A maior diferença é que na Idade Média esses profissionais, mesmo atuando apenas nas áreas nas quais eram especializados, buscavam um objetivo comum, “converter o aluno”, diferentemente dos gregos e romanos.

A escola, como um espaço tanto para a transmissão do conhecimento como um "meio" de educação e moralmente organizada, levou Durkheim (1995, p. 36) a afirmar que foi na Idade Média que a escola surgiu, já que na Antiguidade os

mestres-escolas não compartilhavam os mesmos objetivos: “[...] para nós, a Escola não pode e não deve ser uma espécie de estalagem onde professores diferentes, estranhos uns aos outros, viriam ministrar ensinamentos heterogêneos para alunos provisoriamente reunidos e sem ligações entre eles [...].” O que supõe-se, é evidente, que ela não seja meramente constituída, assim como na Antiguidade, por uma assembleia de alunos reunidos externamente num mesmo local.

As principais diferenças entre as concepções de escola na Antiguidade e na Idade Média podem ser identificadas no quadro apresentado por Gauthier (2017a) e reproduzido a seguir.

Quadro 6 - Concepções da escola na antiguidade e da idade média.

CONCEPÇÕES DE ESCOLA NA ANTIGUIDADE	CONCEPÇÕES DE ESCOLA NA IDADE MÉDIA
Diversidade de metas. Não há objetivo único.	Unidade de objetivo. Direção moral bem definida: cristianizar.
Pretende-se dotar o indivíduo de conhecimentos, de habilidades que podem ser adquiridas separadamente (belo corpo, intelecto brilhante, bom orador, bom músico).	Pretende-se agir sobre a personalidade em profundidade, formar determinada atitude da alma, converter: voltar-se para (voltar-se para Deus e desviar-se das coisas terrestres).
Tenta-se formar o intelecto para conseguir boa aparência.	Tenta-se tocar a alma: o mais profundamente possível.
Mestres diferentes sem vínculos entre si.	Mestres diferentes unidos (compartilhando o mesmo objetivo).
Os docentes ignoram-se mutuamente, pois cada mestre persegue seu objetivo.	Cada mestre ensina na sua área e, ao mesmo tempo, participa do objetivo comum.
Ensino com conteúdo heterogêneo.	Ensino com conteúdo homogêneo (unidade de ensino).
Dispersão.	Concentração.
Em lugares diferentes.	Em um mesmo lugar.
Contatos ocasionais e alunos temporários.	Contatos estreitos, consistentes e permanentes. Alunos permanentes.
A antiguidade teve mestre.	A Idade Média teve a escola: "um ambiente moral organizado".

Fonte: Gauthier (2017a, p. 62).

Segundo o autor, de uma era para outra não identificaremos avanços em relação aos procedimentos de ensino, as diferentes formas de ensinar, buscando a efetiva aprendizagem a partir da melhor compreensão do aluno. Na Antiguidade ou na Idade Média, a principal característica do aluno era a sua capacidade de memorizar[7], até porque a técnica da escrita era difícil. Para ser mestre-escola

[7] Como afirmam Guba e Lincoln (2011, p. 28-29): “[...] para demonstrar que tinham domínio, as crianças tinham de regurgitar esses ‘fatos’ em exames, que eram em essência testes de memória”. Assim, os primeiros exames eram orais e individuais e, quando por escrito, as questões eram discursivas.

bastava dominar os conteúdos, não havendo formação ou preocupação com o que, por volta do século XVII, passou a chamar-se de "saberes pedagógicos”.

A partir do século XV, já no Renascimento, a escola toma um novo corpo, nos então chamados colégios, apresentando transformações significativas, como o respeito aos alunos e o diálogo entre professores e alunos em decorrência dos novos princípios educativos (SIMARD, 2017).

No entanto, Gauthier (2017b, p. 102) relata que os avanços metodológicos em relação à sistematização dos métodos de ensino, ou mesmo o surgimento da então chamada Pedagogia, como “[...] uma reflexão consciente ordenada sobre a maneira de fazer e de organizar a classe”, ocorre apenas por volta do século XVII em decorrência do aumento das escolas e, consequentemente, do número de alunos, além de estar atrelado a forte preocupação com a infância, levando alguns filósofos/pedagogos a questionarem o modelo de educação vigente. Nesse sentido, a Pedagogia modifica a atuação do mestre-escola antes baseada no improviso e apenas no saber-fazer adquirido com seus mestres.

Assim, para ser mestre-escola não bastaria apenas saber sobre a profissão, era preciso aprender a ensinar.

> Ensinar é mais do que simplesmente administrar o conteúdo, dividi-lo em sequências e transmiti-lo; é também preocupar-se com o educando. O ensino implica um movimento em direção ao outro, o aluno, para compreendê-lo, apoiá-lo, dar-lhe aquilo de que ele precisa. Isso põe, pois, um método que vai além das simples considerações a respeito da matéria, e que se interessa por aquele a quem o mestre se dirige (GAUTHIER, 2017b, p. 113).

Por volta do século XVII, o autor aponta que, no mundo ocidental, os colégios tornam-se meios de controle, mantendo os alunos sempre ocupados, regrando todos os tempos e espaços e com a finalidade de romper com o improviso e a desordem, constituindo indivíduos civilizados e instruídos. Logo, havia um sistema de constante vigilância e de controle sobre os alunos (desde o lugar onde sentavam, a postura para sentar, escrever, ler, rezar ou mesmo deslocar-se).

Essa diferença na organização da escola no século XVII fica evidente na comparação realizada por Gauthier (2017b, p. 106) entre duas figuras, apresentadas a seguir.

Figura 1 - The Schoolmater.

Fonte: Ostade (1662).

Figura 2 - Pastor M de La Chétardye visitando a primeira escola Lassalista em Paris.

Fonte: Giovanni Gagliardi (1991 apud RANGEL, 2006, p. 10).

Não é acaso! Ao analisarmos o Quadro 6, apresentado há pouco, e a Ilustração 2, identificamos semelhanças na escola que conhecemos hoje com a escola da Idade Média ou mesmo com os colégios do Renascimento, quer seja em

seus ideais que, além de instruir, deve contribuir para a aquisição de valores e de saberes socialmente importantes.

Outro dado que chama atenção é a preocupação e a valorização da memorização, que perdura por gerações, sobre a qual discorreremos mais adiante. De acordo com Luckesi (2018), a sistematização da escola no modelo europeu atravessou o oceano e disseminou-se pelo mundo por meio das atividades missionárias, católicas e protestantes durante o descobrimento territorial nos séculos XV e XVI.

Nesse contexto, Luckesi (2011b) aponta que surge a chamada Pedagogia Tradicional a partir das pedagogias católico-jesuítica[8] e protestante-comeniana[9], século XVI e século XVII, a qual já atuava na perspectiva da "escola simultânea", em que um único professor ensinava ao mesmo tempo para muitos alunos, atendendo a um novo modelo de sociedade a partir da implantação do capitalismo. A modernidade exigiu a transformação no *modus operandi* da sociedade, uma vez que o modelo feudal medieval não permitia atender as demandas econômicas e sociais emergentes. Nessa época não era possível manter uma escola em que um mestre ensinava a um único aluno ou a poucos alunos. A leitura, a escrita, o cálculo e as demais habilidades básicas precisavam ser dominadas pela população a fim de melhorar a mão de obra e, consequentemente, o serviço/produto.

A sociedade burguesa adota a educação como estratégia de controle social, tendo na disciplina a mola propulsora para manutenção do corpo e da alma sãos (garantindo os interesses também da igreja), havendo, inclusive, no início da modernidade, a produção dos manuais de civilidade (GAUTHIER, 2014).

Assim, na escola simultânea, buscando controlar/acompanhar esse quantitativo de diferentes alunos, os professores adotaram os chamados exames orais e escritos. Era o momento em que o aluno deveria demonstrar se aprendeu, ou não, para poder prosseguir com seus estudos, cabendo ao avaliador uma função estritamente técnica (GUBA; LINCOLN, 2011).

Derivada do latim, *examen* significa "denominação do ponteiro da balança que, imparcialmente, aponta o resultado da pesagem [...] [tendo] origem dos termos

---

[8] Criada por padres jesuítas e da ordem Companhia de Jesus, foi fundada em 1534 por Inácio de Loyola.

[9] Criada por João Amós Comênio, um bispo protestante da Igreja Morávia, atual República Tcheca.

exigir e exato) (MEDEIROS, 1999, p. 119 apud DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 28).

Tem-se registro da utilização dos exames (DEPRESBITERIS, 1989; BARRIGA, 2003; LUCKESI, 2011b) na China, por volta de 3.000 a.C., em que o imperador, Grande “Shun”, adotava essa estratégia para selecionar (promover ou demitir) soldados do exército, com a intenção de ter pessoas mais capacitadas para essa função. Logo, a função inicial do exame é garantir o controle social.

Há ainda uma lenda sobre a origem da Avaliação, na verdade sobre o primeiro teste oral. Ela teria surgido na Grécia antiga a partir de um enigma proposto a Édipo pela Esfinge: “O que é que pela manhã anda com 4 Patas, ao meio-dia com duas patas e à noite anda com três?”. A resposta dada por Édipo foi o ser humano (DEPRESBITERIS, 1989).

Já no âmbito Educacional o exame é concebido durante a universidade medieval. Não há relatos sobre exame ou grau[10] na Antiguidade, já que nessa época não havia nenhuma certificação ao professor. Para acender academicamente, o candidato se submetia ao exame, mas só o fazia quando tinha a convicção que estava apto, pois havia cumprido todas as etapas na preparação (DURKHEIM, 1995).

Encontramos orientações sobre os exames escolares nos regulamentos próprios das pedagogias católico-jesuítica e protestante-comeniana, respectivamente, *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Ordenamento e institucionalização dos estudos na Sociedade de Jesus), em 1599, e *Didáctica Magna*, tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, em 1632.

Brevemente, abordaremos algumas das características das pedagogias Jesuítica e Comeniana com a intenção de melhor compreender o tratamento dado por cada uma dessas propostas ao “exame escolar”.

2.2.1 O exame na Pedagogia Jesuítica

> Objetivo dos estudos na Companhia. – Como um dos ministérios mais importantes da nossa Companhia é ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Criador e Redentor nosso, tenha o Provincial como dever seu zelar com

[10] Os graus de licenciatura, bacharelado, mestrado e doutorado surgem nessa época e perpetuam-se na atualidade com a hierarquização da carreira acadêmica com poucas alterações se considerarmos o contexto de sua origem.

> todo empenho para que aos nossos esforços tão multiformes no campo escolar corresponda plenamente o fruto que exige a graça da nossa vocação (FRANÇA, 2019, p. 91)[11].

A intenção da *Ratio Studiorum* era padronizar a administração nos colégios da Ordem, garantindo o cumprimento das regras na ótica da vida religiosa católica. A partir da análise do documento traduzido em 1952, pelo Padre Leonel Edgard da Silveira França, S. J. (FRANÇA, 2019), apresentamos algumas considerações.

Nessa proposta o professor era considerado o detentor do conhecimento, sendo o responsável pela transmissão do mesmo e, consequentemente, formação do aluno, cabendo a este obedecer e ser o mais disciplinado possível.

Em toda a aula havia a solicitação de exercícios, o qual era corrigido e, posteriormente, registrado na "pauta do professor", uma espécie de caderneta em que ocorria o registro dos estudos com a intenção de acompanhar o desenvolvimento do aluno. Aos sábados, os alunos recitavam publicamente as lições aprendidas.

Ao final do ano letivo essa pauta era entregue a uma banca composta pelo prefeito de estudos do colégio, administrador acadêmico do colégio e mais dois professores de colégios diferentes do aluno, os quais aplicavam e corrigiam provas orais e escritas. A partir do desempenho geral, o aluno era promovido à classe seguinte, ou permanecia na mesma classe.

> **Normas de prova escrita**
> 1. **Presença dos alunos.** - Entendam todos que, se alguém faltar, no dia da prova escrita, a não ser por motivo grave, não será levado em consideração no exame.
> 2. **Tempo da prova.** - Venham a tempo à aula para que possam ouvir exatamente a matéria da prova e os avisos que por si ou por outrem der o Prefeito e terminem tudo dentro do horário escolar. Dado o sinal do silêncio, a ninguém será permitido falar com outros nem mesmo com o Prefeito ou com quem o substituir.
> 3. **Preparação.** - Os alunos devem trazer os livros e o mais que for necessário para escrever a fim de que não seja necessário pedir coisa alguma a quem quer que seja durante a prova.
> 4. **Forma.** - A prova será adaptada ao nível de cada classe, escrita com clareza, de acordo com as palavras do ditado e de acordo com o modo prescrito. O que for duvidoso será interpretado no sentido falso; as palavras omitidas ou mudadas sem razão para evitar dificuldade, considerem-se como erros.
> 5. **Cuidado com os que sentam juntos.** - Tome-se cuidado com os que sentam juntos: porque, se porventura duas composições se apresentam

[11] A primeira edição deste livro data de 1952.

> semelhantes ou idênticas, tenha-se ambas como suspeitas por não ser possível averiguar qual o que copiou do outro.
> 6. **Saída da aula.** - Para evitar fraudes, se iniciada a prova, obtiver alguém, por motivo de força maior, licença para sair, deixe tudo o que escreveu com o Prefeito ou com quem no momento estiver encarregado da aula.
> 7. **Entrega das provas.** - Terminada a composição, poderá cada um, em seu lugar, rever, corrigir e aperfeiçoar, quanto quiser o que escreveu; porque, uma vez entregue a prova ao Prefeito, se depois quiser fazer alguma correção, já lhe não poderá ser restituída.
> 8. **Assinatura do nome.** - Cada qual dobre a sua prova conforme as instruções do Prefeito, e no verso escreva em latim só o nome e cognome do autor para que mais facilmente se possam dispor todas em ordem alfabética, se preferida.
> 9. **Conclusões da prova.** - Os que se aproximam do Prefeito para a prova levem consigo os próprios livros, a fim de que, uma vez entregue, se retirem logo da aula em silêncio; enquanto saem alguns, não mudem os outros de lugar, mas terminem a composição onde a começaram.
> 10. **Tempo.** - Se alguém não terminar a prova no tempo prescrito, entregue o que escreveu. Convém, por isto, que saibam todos exatamente o tempo que é dado para escrever, para copiar e para rever.
> 11. **Apresentação aos exames.** - Finalmente, quando se apresentem para o exame (oral), levem consigo os livros explicados durante o ano e sobre os quais hão de ser interrogados; enquanto é examinado um, os demais prestam toda a atenção; não façam, porém, sinais aos outros nem corrijam, se não forem perguntados (FRANCA, 2019, p. 137-139, negritos do autor).

A leitura dessas orientações nos conduz a uma viagem no tempo. Não no sentido de permitir recordar tempos passados, mas de perceber como o passado está presente nas salas de aula atualmente. São procedimentos, atitudes e conceitos praticados, internalizados e adotados sem sabermos o porquê. Apenas aprendemos que deve ser assim! O ambiente disciplinador transformou o exame num cabresto e numa estratégia de controle. O que antes ocorria com a intenção de perpetuar os preceitos religiosos católicos encontrou força nos princípios da sociedade burguesa[12].

2.2.2 O exame na Pedagogia Comeniana

John Amos Comenius é considerado o fundador da didática. Seu livro é considerado como a primeira obra sobre técnicas e métodos de como ensinar. Assim, além de propor formas para o ensino, também propõe uma teoria pedagógica, o que é apresentado desde o título da obra.

---

[12] De acordo com Luckesi (2011b), vivemos o que Marx denomina de “bonapartismo”: com a centralização e hierarquização do poder, com a minoria dominante, tendo privilégios de todas as ordens – econômicos, político, sociais, e porque não dizer atualmente, culturais.

A obra assemelha-se a uma cartilha orientadora, com a determinação de passos que devem ser tomados para se ter êxito no ensino. Mesmo aquele que não tivesse talento para ensinar, assim o conseguiria. Alguns subcapítulos do seu livro elucidam essa situação: de que modo um único mestre pode ser suficiente para qualquer número de alunos? Como é possível que todos aprendam com os mesmos livros? Como é possível que todos façam, ao mesmo tempo, as mesmas coisas na escola? Como é possível ensinar tudo com um mesmo método? De que modo é possível explicar muitas coisas com poucas palavras? Como se organizar para que com uma única atividade sejam feitos dois ou três trabalhos?

Comenius (2006) deixa evidente que um único professor pode ensinar a mais de cem alunos, sendo produtivo para todos, havendo economia de tempo e de esforço tanto para quem ensina como para quem aprende. Propõe que se ensine o que efetivamente será útil para a vida, e não apenas palavras/ideias soltas. Além disso, aponta que a superficialidade do ensino faz com que os alunos se esqueçam do que aprenderam, logo, entendia que tudo devia ser memorizado "[...] Portanto, na escola: [...] Todas as coisas explicadas, depois de bem apreendidas pela inteligência, fixem-se também na memória" (COMENIUS, 2006, p. 194).

Além disso, encontrava na repetição a estratégia para o aprendizado e para a melhoria do que fora aprendido. "[...] Pode-se, então, afirmar que a instrução nunca chegará a ser realmente sólida se não se instituírem repetições e exercícios, freqüentes (sic.) e bem feitos" (COMENIUS, 2006, p. 199).

Como estratégia para o professor dar conta de vários alunos, propõe o trabalho em grupo, gerando menos desgaste ao professor, além de estimular a competição entre os pares, o que, em tese, contribuiria para o avanço nos estudos.

O aluno devia ser questionado com frequência a fim de identificar os que sabem e os que não sabem, sendo o "medo" adotado como uma estratégia de controle. A "valorização" dos que sabem foi concebida mais como um castigo aos que não sabem do que como um reconhecimento aos que aprenderam.

> 5. De tempos, interrompendo a lição, deve interrogar um ou outro: 'O que acabei de dizer? Quer repetir esse período? Em que ocasião aconteceu isso?" Etc.: isso será útil para toda a classe. Se ficar claro que alguém estava distraído, deverá ser repreendido e punido imediatamente, para que todos se esforcem em prestar mais atenção (COMENIUS, 2006, p. 212).

Essa competição e desvalorização dos que não aprenderam ganha força com os exames frequentes. A ideia é que os alunos estudariam sempre, pois precisariam demonstrar ao professor que aprenderam. Os exames tinham destaque na proposta comeniana e ocupavam grande parte das aulas. “[...]. A seguir, as folhas impressas são expostas ao vento e ao ar para secar. Na escola, essa operação consistirá na repetição, nos exames e nas competições, até ficar claro que tudo será perfeitamente impresso nas mentes” (COMENIUS, 2006, p. 369).

Além desses exames frequentes, restaria ainda um, ao final do ano, para o aluno demonstrar o que aprendeu. “[...] Essa será a função dos exames públicos no fim do ano, quando os inspetores da escola verificarão o aproveitamento de cada aluno, bem como a solidez e a coerência do conjunto: assim, todos poderão constatar que aprenderam tudo o que deveriam” (COMENIUS, 2006, p. 370).

Para Comenius todos deveriam aprender a ler, pois isso garantiria o estudo da Bíblia e da palavra de Deus. Contudo, nem todos teriam condições de acender a universidade ou de desempenhar a profissão que assim o desejasse. Era preciso considerar a pré-disposição desse sujeito, seu dom, seu talento, indicando uma proposta seletiva, como pode ser observado no trecho a seguir:

> 5. Em segundo lugar, se cada um se aplicar às coisas para as quais tenha sido destinado por natureza, segundo indícios inquestionáveis. Assim como alguns, por inclinação natural, tornam-se melhores músicos, poetas, oradores, físicos etc. do que outros, também alguns são mais aptos que outros à teologia, à medicina, à jurisprudência. Nesse campo, são muito comuns os erros, porque de qualquer madeira se quer fazer um Mercúrio, sem levar em conta as inclinações naturais. Por isso, acontece-nos deixar de ter resultados louváveis neste ou naquele estudo empreendido a contragosto, e muitas vezes somos mais habilidosos em alguma atividade secundária (<grego>) que na nossa própria atividade. Portanto, caberia instituir, depois da escola clássica, uma avaliação pública dos engenhos, realizada pelas autoridades escolares, que decidiram, segundo seu parecer, quais jovens deveriam ser mandados para a Academia e quais seriam destinados a outros tipos de vida, e, entre os que prosseguissem os estudos, quais deveriam dedicar-se à teologia, à política ou à medicina, etc.: a decisão levaria em conta a inclinação natural e também as prementes necessidades da Igreja e do Estado (COMENIUS, 2006, p. 354).

Novamente nos deparamos com práticas ainda presentes no contexto escolar, apesar de mais de 380 anos terem passado, se considerarmos a primeira publicação da Didática Magna, princípios que levamos como verdade, como, “alunos só estudam para as provas”; “os alunos precisam “provar” que aprenderam”; “precisamos decorar para aprender”, nasceram dessa concepção comeniana.

Observamos que, na chamada Pedagogia Tradicional, o exame foi (e é) utilizado como instrumento de seleção e de classificação, determinando se o aluno aprendeu e o quanto ele aprendeu. Essa lógica seletiva, classificatória e excludente, apesar de ter sido concebida há quase 500 anos na Europa, foi disseminada por todo o mundo e chegou ao Brasil.

Dessa perspectiva herdamos a compreensão de que a escola boa é aquela que exige e suga ao máximo do aluno, que professor bom é aquele que reprova: quanto mais alunos reprovados melhor foi o ensino.

Acostumamo-nos com esse processo e o entendemos como natural. Os sistemas escolares se sentem obrigados a emitir notas e determinar se os alunos serão ou não promovidos às séries posteriores. O que nos perguntamos nesse momento é por que não avançamos? Por que ainda encontramos práticas jesuíticas e comenianas nas escolas/universidades mesmo depois de tantos anos?

O mundo avançou técnica e cientificamente. Hoje fazemos o que seria inimaginável há 10 anos.... Mas por que na educação não avançamos com tamanha desenvoltura em um, dois, três séculos?

2.2.3 Da Pedagogia do Exame para a Avaliação: transição ou utopia?

A concepção inicial de mensuração, a partir da elaboração e aplicação de testes para medir numa perspectiva instrumental, perdurou por muitos anos. Isso levou, no início do século XX, inclusive a proposição de uma ciência denominada docimologia (do grego *dokimé:* prova*;* exame + *logos*: estudo + ia), fortemente propagada na França, Portugal e Estados Unidos por autores como Henri Pierón, Gilbert De Landsheere, Horace Mann e Joseph Rice.

Basicamente, a docimologia estudava a sistematização dos exames e a consequente atribuição de notas, bem como o comportamento dos examinadores e dos examinados. Essa proposta, inclusive, influenciou fortemente a adoção dos testes de inteligência, principalmente como justificativa dos casos de baixo desempenho dos alunos (DEPRESBITERES; TAVARES, 2009).

Por conseguinte, Guba e Lincoln (2011) afirmam que nessa época o professor tinha uma função essencialmente técnica, responsável por conhecer para melhor aplicar os testes. Desse contexto herdamos a ideia de que “avaliar” é sinônimo de medir.

É consenso na literatura (TYLER, 1986; SACRISTÁN, 2000b; VIANNA, 2000; GUBA; LINCOLN, 2011; LUCKESI, 2011a, 2011b, 2018) que apenas em 1930 surge a expressão “Avaliação da Aprendizagem escolar” quando o americano Ralph Winfred Tyler propõe uma verdadeira revolução em relação ao que existia como estratégia para verificação do desempenho dos alunos a partir dos testes padronizados. Assim, embasando-nos em alguns desses autores, descreveremos as contribuições de Tyler, considerado como “pai da avaliação”.

Inspirado nos princípios da Escola Nova, em uma perspectiva de Educação Progressista, influenciado pelas ideias de John Dewey, Tyler propôs um estudo longitudinal como projeto piloto, chamado *The Eight Year Study* (1932-1940), com o objetivo de comprovar a eficácia do ensino em um programa não convencional, uma vez que se entendia que apenas a perspectiva tradicional contribuiria na formação/preparação para o ingresso no ensino superior a partir da aprovação no vestibular.

O autor se incomodava com a elevada reprovação e entendia que a educação podia adotar um caminho diferente do trilhado pela pedagogia tradicional. À época, trinta escolas, públicas e privadas, aderiram a um programa não tradicional e, após oito anos (quatro anos de escola secundária + quatro anos de ensino superior), verificaram a efetividade de uma nova proposta de ensino que propunha diagnosticar o processo de aprendizagem do aluno, buscando torná-lo mais eficiente, sustentando a proposta de Tyler.

Para Tyler, a função principal da educação é a mudança de comportamento, logo:

> [...] (a avaliação) deve julgar a conduta dos alunos/as, já que a modificação das pastas de conduta é precisamente um dos fins que a educação persegue [...] A avaliação tem por objetivo descobrir até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram projetadas, produzem realmente os resultados desejados (TYLER, 1986, p. 108-109).

Nessa perspectiva, Tyler (1986) entendia que a verificação da efetividade dessa mudança não poderia ocorrer apenas ao final do processo, no caso, término dos oito anos do programa, uma vez que não conhecendo a condição inicial dos alunos não teria como determinar se houve, ou não, avanços em relação à meta esperada. Surge então a expressão “objetivos de aprendizagem”, que nada mais eram do que a meta, a intenção de aprendizagem. Assim, o professor definiria

exatamente “o quê” esperava da aprendizagem do aluno e apresentaria essas expectativas a ele, irrogando ao processo de ensino aprendizagem um caráter cooperativo.

Assim, caberia ao professor, além de ser técnico na elaboração e aplicação dos exames, cumprir a função de um descritor: descrever/ apontar pontos fracos em relação ao alcance, ou não, dos objetivos anteriormente definidos, bem como traçar estratégias para o alcance da aprendizagem esperada que supostamente não ocorreu, quer seja em uma perspectiva macro (toda a turma) ou micro (individualizada a um aluno) (GUBA; LINCOLN, 2011).

Nessa proposta, a constatação do desempenho dos alunos a partir da prova foi ampliada. Os exames e as provas permanecem como importantes, mas sofrem uma alteração em seu papel, já que Tyler propõe a aplicação desses como **meio** para diagnóstico da efetiva aprendizagem e não com a finalidade nele próprio (VIANA, 2000).

Em suma,

> O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos - em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante - a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo (TYLER, 1986, p. 98-99).

Sendo a aprendizagem o foco da proposta de Tyler, os autores entendem-na como simples. Luckesi (2011a, 2018) classifica-a como “óbvia”, uma vez que, sendo a aprendizagem a principal intenção, caberia ao professor:

- definir com clareza o que o aluno deve aprender (objetivos);
- ensinar de forma variada e comprometida;
- verificar se o aluno aprendeu;
- seguir um dos dois caminhos: sendo a aprendizagem efetiva, é possível seguir para novos objetivos; não sendo, cabe ao professor retomar o processo com a intenção de alcançar o que foi proposto inicialmente.

Aqui notamos que o sucesso ou o fracasso na aprendizagem deixa de ser de responsabilidade única do aluno. Ao conceber a Avaliação como um processo,

permite-se compreender professor e aluno como corresponsáveis no processo de ensino e aprendizagem, sendo a Avaliação o ponto de partida para essa análise.

Por esse motivo, não podemos falar de Avaliação sem mencionar as valiosas contribuições de Tyler[13], as quais indicam mais do que procedimentos que buscam a mensuração de erros e acertos ou do desempenho dos alunos, mas uma compreensão do currículo proposto (esse entendido não apenas como uma lista de conteúdo, mas como a escola em si), revelando a preocupação com que a instituição de ensino (escola ou universidade) deve tratar a aprendizagem.

Assim, corroboramos Vianna (2000) que, antes de analisar a efetividade da proposta de Tyler, não podemos desconsiderar o avanço proposto quando, para além da simples classificação em aprovado ou reprovado, preocupava-se com a efetividade da aprendizagem.

Mas e no Brasil? Como as ideias de Tyler propagaram-se?

2.3 A TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

A escola surge no Brasil no final do século XIX, início do século XX. Antes disso, as aulas ocorriam em locais improvisados, na casa dos próprios professores ou alunos, sem a separação por idade, semelhante ao relato sobre o surgimento da escola na Europa, como apontamos na seção anterior.

Como exemplo da implantação da escola simultânea, Catani e Galego (2009) apontam o estado de São Paulo que, a partir de 1893, instituiu a seriação por idade e conhecimento, sendo o exame fundamental para essa organização, pois determinava quem seria ou não aprovado. O exame era considerado como dia do julgamento, o momento solene de testar para então avançar. O problema é que

---

[13] É certo que a proposta de Tyler serviu como base a outros pesquisadores e a novos olhares para a avaliação da aprendizagem. Entre eles, a partir dos estudos de Vianna (2000), destacamos brevemente: Cronbach (1963) que propôs a adoção de diferentes instrumentos de avaliação, com a intenção de garantir uma análise mais fidedigna da realidade; Scriven (1967 apud VIANNA, 2000) que diferenciou a avaliação do currículo somativa da formativa e sugeriu a adoção de critérios de avaliação; Stake (1967) que apontou para a avaliação formal e informal; Parlett e Hamilton (1972) criticam a vertente mais psicológica e propõem uma abordagem também sociológica da avaliação.
Assim, modelos de avaliação foram propostos sob enfoques diferentes, a partir da base teórica ou mesmo a partir dos procedimentos adotados. Mas, uma vez que o objetivo deste estudo não é analisar/avaliar as contribuições ou efetividade dos mesmos (até porque outros estudos já o fizeram, por exemplo, Vianna (2000) e Guba e Lincoln (2011), não os apresentaremos, pois certamente não atenderíamos às diferentes propostas e incorreríamos no risco de produzirmos um texto árido e repetitivo.

desde essa época já havia relatos de que os alunos apenas estudavam para esse ritual, pois preocupavam-se com os pontos que ganhariam, reforçando a ideia de trabalho *versus* recompensa, bem como de medo e punição.

A chamada “geração dos objetivos”, a partir dos estudos de Tyler, foi bastante propagada juntamente com a obra de um grupo de pesquisadores (VIANNA, 2000). Em 1948, em Boston, um grupo de psicólogos liderado por Benjamin Samuel Bloom reuniu-se para a convenção da Associação Americana de Psicologia (APA) e propôs a Taxionomia dos Objetivos Educacionais (também conhecida como Taxionomia de Bloom). Ou seja, um sistema de classificação que se tornasse ponto de partida e base para o planejamento educacional a partir da organização dos objetivos de forma hierarquizada, considerando o nível de complexidade do que seria ensinado, a começar pela separação dos domínios cognitivo (buscam a aprendizagem de conhecimentos desde a recordação e compreensão de algo estudado até a capacidade de aplicar, analisar e reorganizar a aprendizagem de um modo singular e criativo, reordenando o material ou combinando-o com ideias ou métodos anteriormente aprendidos), afetivo (ênfase aos sentimentos, emoções, aceitação ou rejeição de algo) e psicomotor (são ligados à habilidade motora, manipulação de objetos ou ações que requerem coordenação neuromuscular)[14] (BLOOM et al., 1983).

Apesar da proposta de Tyler ter sido difundida e ser considerada relativamente simplista do ponto de vista operacional, não avançamos se considerarmos que ela existe há quase 90 anos no mundo e 50 anos em nosso país.

Luckesi (2011b) lembra que, em termos legais, no Brasil adotávamos a expressão “exames escolares” (LDB 4.024/61 – BRASIL, 1961) até a publicação da Lei n.º 5692 de 1.971, com a adoção da expressão “aferição do aproveitamento”:

> Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.
> § 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

---

[14] Vale destacar que em 1990 o autor Krathwohl, que compunha o grupo inicial de pesquisadores junto a Bloom, revisou a Taxionomia e a publicou em 2001. Na ocasião, publicou a taxionomia com algumas modificações, como a combinação do tipo de conhecimento a ser adquirido com o processo a ser percorrido para a aquisição do respectivo conhecimento. (ANDERSON et al., 2001).

> § 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professôres do próprio estabelecimento, e, se êste fôr particular, sob fiscalização da autoridade competente (sic.) (BRASIL, 1961, p. 5).

> Art. 14 - A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.
> § 1 .0 Na avaliação do aproveitamento a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.
> § 2.° O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento (BRASIL, 1971, p. 14).

Apesar de constar na redação da lei a palavra “avaliação do aproveitamento”, identificamos que seu objetivo se aproximava mais da mensuração do aproveitamento e não da Avaliação da Aprendizagem na ideia de acompanhamento do processo.

Assim, é em 1996, na publicação da LDB n.º 9.394 (BRASIL, 1996), que identificamos elementos que corroboram um processo que investiga, analisa e acompanha o desenvolvimento do aluno, principalmente na educação básica. E, na opinião de Luckesi (2011b), portanto, surge no Brasil a “Avaliação da Aprendizagem”:

> Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.
> § 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.
> § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.
> Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
> I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;
> II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:
> a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
> b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
> c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

> III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência (sic.) do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;
> IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;
> V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
> a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
> b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
> c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
> d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
> e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996, p. 5-6).

Especificamente sobre o ensino superior, atualmente o artigo 47 da LDB determina que:

> § 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e **critérios de avaliação**, obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita, sendo as 3 (três) primeiras formas concomitantemente:
> I – em página específica na internet no sítio eletrônico oficial da instituição de ensino superior, obedecido o seguinte:
> a) toda publicação a que se refere esta Lei deve ter como título “Grade e Corpo Docente”;
> b) a página principal da instituição de ensino superior, bem como a página da oferta de seus cursos aos ingressantes sob a forma de vestibulares, processo seletivo e outras com a mesma finalidade, deve conter a ligação desta com a página específica prevista neste inciso;
> c) caso a instituição de ensino superior não possua sítio eletrônico, deve criar página específica para divulgação das informações de que trata esta Lei;
> d) a página específica deve conter a data completa de sua última atualização;
> II – em toda propaganda eletrônica da instituição de ensino superior, por meio de ligação para a página referida no inciso I;
> III – em local visível da instituição de ensino superior e de fácil acesso ao público;
> IV – deve ser atualizada semestralmente ou anualmente, de acordo com a duração das disciplinas de cada curso oferecido, [...] a publicação deve ser semestral;
> b) a publicação deve ser feita até 1 (um) mês antes do início das aulas [...]
> § 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Assim, a lei registra e reforça a importância e a necessidade de definição e publicização dos critérios de avaliação, bem como a progressão nos estudos se demonstrada a devida condição, permitindo o atendimento das características individuais dos universitários. Em contrapartida, notamos mais uma preocupação normativa do que pedagógica, diferentemente dos artigos relacionados à educação básica. A preocupação com a aprendizagem e com o aluno deve existir em qualquer processo cujo foco seja “aprender com qualidade”, independentemente da idade dos discentes, seja por força de lei, ou não.

De qualquer forma, percebemos que há menos de 25 anos tomamos contato com algo diferente da “cultura das provas e dos exames”! A Avaliação em nosso país seria como um adulto jovem, recém-formado, “pronto” para inserir-se no mercado de trabalho, com força máxima para produzir. Num princípio de mudança social, podemos considerar que o tempo é curto, diante de uma mudança que pressupõe um diferente olhar para o processo de ensino e aprendizagem.

Na verdade, o levantamento teórico no campo educacional nos mostra que nem abandonamos os exames nem adotamos a Avaliação. Nossas práticas docentes ainda não suplantaram as orientações para a aplicação dos exames propostos pelas pedagogias jesuítica ou comeniana (séculos XVI e XVII), nem se consolidaram em relação a uma cultura de Avaliação que valoriza o processo, a coletividade e, acima de tudo, a aprendizagem.

Luckesi (2011b) atribui esse não amadurecimento da Avaliação a perpetuação dos comportamentos e valores que são de interesse do grupo hegemônico na modernidade, a burguesia. Portanto, a mesma classe econômica com a qual a pedagogia tradicional, a pedagogia do exame foi criada nos moldes da seleção, classificação e exclusão. Interessante lembrar que, após a sociedade burguesa alcançar posição de destaque na pirâmide social, esta rompeu com as ideias revolucionárias (França, século XVIII - liberdade, igualdade e fraternidade) e vestiu-se do conservadorismo e da exclusão.

A escola, a partir da perspectiva liberal, mostra-se como mola propulsora de ascensão social, mas como não é possível atender a todos, o exame adotou a função de “selecionar” os melhores. Assim, divulga-se uma escola que pode ser acessada por todos (igualdade de oportunidades) e, por meio do exame, que se afirma ser neutro, selecionam-se os melhores (FERNANDES, 2009a; VASCONCELLOS, 2007).

Mas afinal, qual seria a diferença entre medir e avaliar? Entendemos que medir é determinar o grau, quantidade ou extensão de algo; e avaliar, entre os diferentes conceitos/funções, avança em relação à simples determinação da medida, pois pressupõe uma análise, uma tomada de decisão posterior a esta. Assim, a medida, seja de um fenômeno, pode anteceder a Avaliação, mas não a substitui (POPHAM, 1983; ARREDONDO; SANTIAGO, 2009).

Diferenciar esses termos se torna importante na medida em que ao conhecê-los não mais os empregaremos de forma dúbia ou equivocada, o que é muito frequente (VIANNA, 2000). Isso é importante, pois, de acordo com Luckesi (2011b, 2018), tanto no discurso como em nossas práticas docentes, equivocadamente, usamos a expressão avaliar quando o correto deveria ser examinar. Para facilitar a compreensão, embasando-nos nesse autor, elaboramos o quadro comparativo a seguir.

Quadro 7 - Exame escolar versus Avaliação escolar.

EXAME ESCOLAR	**AVALIAÇÃO ESCOLAR**
Desempenho Final Não importa o processo para a obtenção da resposta e sim unicamente a resposta.	Desempenho Provisório ou Processual Subsidia o processo de busca dos melhores resultados possíveis, servindo cada um como suporte para tomada da decisão na etapa seguinte.
Pontuais e estanques Não considera o antes e o depois. Por exemplo, não importa se, no dia em que o aluno fez a prova, ele estava doente. Considera-se exclusivamente quantas questões ele acertou e errou.	Não-pontual e Diagnóstica Preocupa-se com o antes, hoje e amanhã, entendendo o aluno como um ser em permanente construção.
Classificatórios e Excludentes A partir de uma escala (0 a 10), classificam os alunos como aprovados ou reprovados, excluindo os que não atingirem as exigências determinadas, sendo antidemocrática.	Inclusiva O foco não está na aprovação ou reprovação do aluno, mas se a aprendizagem foi ou não efetiva. Assim, seu foco é democrático, pois todos podem e devem aprender.
Postura do Professor Autoritária e controladora da disciplina. É ele quem detém o poder e o saber.	Postura do Professor Democrática e dialogada. Permite a negociação, com vistas a encontrar o melhor caminho à aprendizagem.
Isenção de Inferências Aluno e professor são sujeitos neutros, sendo o êxito na aprendizagem de responsabilidade exclusiva do aluno.	Complexidade da Realidade O êxito da aprendizagem depende de inúmeros fatores (administrativos, sociais, históricos, psicológicos, biológicos, espirituais) e o seu não alcance deve ser analisado de forma contextualizada e não culpabilizante.

Fonte: produção dos autores a partir de Luckesi (2011a, 2011b) e Arredondo e Diago (2009).

O ponto fulcral da diferença entre examinar e avaliar não está na aplicação, ou não, de provas. Na Avaliação, a adoção de provas é perfeitamente

possível. Fernandes (2011, p. 86) ressalta que “[...] avaliar não é classificar, ainda que nos possa ajudar a fazê-lo com rigor, com sentido ético e com justiça. Avaliar é, acima de tudo, um processo pedagógico que tem a ver com a aprendizagem e com o ensino”.

Assim, a Avaliação ultrapassa a etapa da prova como estratégia de classificação, pois busca o levantamento de informações e a consequente reordenação dos passos frente a esse levantamento inicial.

Interessante a consideração apontada por Luckesi (2011a) em relação ao próprio significado etimológico das palavras verificar e avaliar. A primeira relaciona-se ao “fazer verdadeiro”, no sentido de buscar, de investigar a composição/estrutura do que está em análise com a terminalidade ao final da classificação. Por outro lado, a Avaliação transcende essa descrição, já que pressupõe um posicionamento, uma tomada de decisão e uma decisão de ação. Assim, “a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer **ante** ou **com** ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação” (LUCKESI, 2011a, p. 53, negritos do autor).

Mas, afinal, por que não avançamos, mesmo percebendo as limitações dos exames? Por que ainda o adotamos? O que nos impede de abandonarmos as práticas dos exames quando nosso discurso proclama a Avaliação?

Iniciamos pelas características da nossa sociedade já referendada por diferentes autores (LUCKESI, 2011b; ROMÃO, 2011; BOURDIEU; PASSERON, 2018; FERNANDES, 2009a; VASCONCELLOS, 2007). Permanecemos numa ideologia capitalista, com um modelo burguês que valoriza a seleção, a classificação e o controle. Assim, o exame se adéqua perfeitamente a essa organização e, assim como era quando do seu surgimento nos colégios, o exame permanece encontrando no capitalismo uma possibilidade de manutenção a partir da política de certificação. Nesse sentido, Barriga (2003) alerta que mais importam as prerrogativas para a manutenção da ideologia/sistema do que a prática educativa em si. Mas por quê?

Não temos dúvidas disso quando Marx (2010 apud BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 151) afirma que “o exame não é outra coisa senão o batismo burocrático do conhecimento, o reconhecimento oficial da transubstanciação do conhecimento profano em conhecimento sagrado”. Ou seja, o exame legaliza e

normatiza os saberes a partir do que é valorizado socialmente, havendo uma perpetuação do modelo de organização a que se espera.

O exame quantifica acertos e erros (notas) e classifica os alunos (aprovado ou reprovado), valorizando os que tiveram êxito (elogios em sala) e responsabilizando aqueles que não demonstraram o desempenho esperado (já que não estudou, não foi bem; se você não se esforça, não ganhará nada em troca). As notas geram uma situação de competição entre os alunos e uma ideia implícita de que apenas os vencedores terão êxito.

Nesse sentido, a nota tem o mesmo significado que o valor dos bens nas relações de produção (compra e venda) no modelo capitalista[15] (LUCKESI, 2011a, 2011b, 2014; ROMÃO, 2011; VASCONCELLOS, 2005, 2007).

O professor, ainda que simbolicamente, exerce autoridade sobre os alunos e encontra na prova uma oportunidade para “acertar as contas”, quer seja para demonstrar aos alunos que é ele quem manda, ou para castigá-los. Quantas vezes não ouvimos: “Estudem, porque no dia da prova eu quero ver! Se não fizerem silêncio farei uma prova especial para essa turma!”.

De certo, a Avaliação é o único elemento que garante controle interno se considerarmos a sistemática de funcionamento das instituições de ensino, pois ela é a responsável por determinar quem segue e quem permanece, sendo que este “poder” está nas mãos do professor (SACRISTÁN, 2000b).

Aprendemos a valorizar o professor que mais reprova, ou que é mais “rigoroso”: “o bom professor é aquele que reprova muito” (ROMÃO, 2011).

Além do controle, vivenciamos uma cultura de cerceamento e aprendemos a obedecer. Esse aprisionamento e adestramento dos modos de pensar e agir iniciam-se na escola com a relação verticalizada entre professor e aluno, na qual o professor detém os saberes e os alunos, passivamente, devem reproduzir as suas solicitações. Essa relação resulta em duas realidades: uma responsabilização do aluno frente ao seu insucesso nos estudos e na personificação

---

[15] Entendemos que não devemos responsabilizar os alunos quando estes, apesar de seu envolvimento, não alcançam o esperado em decorrência das dificuldades na aprendizagem. Precisamos considerar o papel do professor nesse contexto, principalmente sua organização didático-metodológica (no caso deste estudo, especificamente sua relação com os instrumentos de avaliação, discutidos na seção 3.2). Assim, na questão do exame, o professor apenas “lava as mãos” e isenta-se de sua responsabilidade.

do professor como sujeito que quer prejudicar. Ou seja, se o aluno estudou, o mérito é dele; se reprovou, foi o professor que o fez.

Nesse ponto, brevemente, destacamos os estudos de Foucault, Bourdieu e Passeron[16].

Esse aprisionamento promovido pelo exame na escola, mesmo que ideológico, e talvez imperceptível no dia a dia, é apontado/criticado por Foucault:

> O exame combina técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. [...] o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões (FOUCAULT, 2019, p. 154-160).

Assim, nitidamente a autoridade exercida pelo professor na escola ganha aliado nos exames como mecanismo de controle e discursos como, por exemplo, “Se não fizer como eu quero, quando eu quero, haverá punições!” reverbera aos ventos na sociedade.

Além disso, esse poder velado e sutil gera o que Bourdieu e Passeron (2018) denominam por “poder simbólico”. O exame é adotado como uma ferramenta neutra que facilita a seleção dos melhores e a consequente valorização desses, portanto, como um instrumento que contribui para a reprodução da cultura dominante no ambiente escolar.

> Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um “dom” que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros. É somente com a condição de revelar no exame a função de dissimulação da eliminação sem exame que se pode compreender completamente porque tantos traços de seu funcionamento como processo patente de seleção obedecem ainda à lógica que rege a eliminação que esse dissimula (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 171).

---

[16] Ainda que sejam autores franceses e livros com a primeira edição publicada em 1975, são perfeitamente condizentes ao contexto brasileiro e a atualidade.

Nessa perspectiva, os autores afirmam que a escola, enquanto instituição microssocial, desempenha um papel tendencioso na medida em que corrobora a reafirmação das diferenças sociais a partir da prevalência de uma minoria sobre a maioria, gerando um “hábito”, em que a sociedade entende como “normal” e “adequado” apenas alguns terem sucesso e outros não. Ou seja,

> [...] Compreende-se que as classes que detêm objetivamente o monopólio de uma relação com a cultura definida como indefinível (porque não pode ser definida objetivamente a não ser por esse monopólio de fato) estejam predispostas a tirar pleno proveito do efeito da certificação e que tenham todo o interesse em defender a ideologia da cultura desinteressada que legitima esse efeito, dissimulando-o (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 174).

A escola acaba por perpetuar comportamentos valorizados socialmente, ou seja, a seleção, a hierarquização e a competição. Em uma perspectiva macrossocial, a escola permanece tendo o mesmo objetivo de quando sua criação, portanto, contribuir na formação da sociedade que se quer, formar comportamentos esperados e valorizados socialmente. Logo, em uma sociedade capitalista, não há interesse em se ter pessoas não competitivas, não produtivas e “não conscientes” de que não alcançaram o sucesso porque havia alguém melhor que elas, já que o topo é para poucos.

A perspectiva prevalente de Avaliação legitima a hierarquização do desempenho dos alunos, classificando-os a partir do que o grupo dominante entende como bom/certo, mau/errado, sucesso/fracasso (ESTEBAN, 2003; VASCONCELOS, 2014; VASCONCELLOS, 2007; CUNHA, 2008). Desta forma, sem perceber, adotamos tais classificações, ou seja, não as analisamos ou escolhemos, apenas herdamos a partir do ponto de vista de outrem (SACRISTÁN, 2000b).

Em pleno século XXI diferentes autores (FREIRE, 2013; LIBÂNEO, 2017; TARDIF, 2014) já apontaram sobre a necessidade e importância de horizontalizar as relações, do professor adotar a postura de mediador frente ao processo de ensino e aprendizagem e o aluno ter mais voz e vez. No entanto, o discurso ainda não corresponde a atual realidade.

A adoção dos exames ao longo dos anos de educação em nosso país, tendo como pano de fundo a ideologia capitalista, atrelada à questão histórica em relação à gênese dos exames nos colégios no século XIX, dificulta as pessoas de pensarem de forma diferente. Logo, ainda que a Avaliação pareça mais interessante

que o exame, em termos de qualidade da aprendizagem, o contexto (social, político) dificulta a efetividade da mudança.

> As funções pedagógicas da avaliação constituem a legitimação mais explícita para sua realização, mas não são as razões mais determinantes de sua existência. [...] Partimos de uma realidade institucional historicamente condicionada e muito assentada que exige seu uso: avalia-se pela função social que com isso se cumpre. É uma missão historicamente atribuída à escola [leia-se instituição de ensino] e concretamente aos professores/as, realizada num contexto de valores sociais, por certas pessoas e com certos instrumentos que não são neutros (SACRISTÁN, 2000a, p. 322-326).

Se pararmos para pensar certamente encontraremos “n” conceitos e atitudes que internalizamos sem saber ao certo justificar porque pensamos ou agimos dessa ou daquela forma (SACRISTÁN, 2000a). A Avaliação não foge a esse contexto.

Sempre fomos “avaliados” de forma repressiva, logo entendemos essa prática como absolutamente normal. A clausura e a repressão impostas pelo exame são compreendidas como normais e até importantes em nossa sociedade, sendo que, nos casos em que o mesmo não existe ou ocorre de forma distinta da usual (por exemplo, na Pedagogia Waldorf não há exames na Educação Infantil ou Ensino Fundamental), há um desmerecimento ou, no mínimo, uma descrença sobre a efetividade da aprendizagem, assim como ocorreu com Tyler em 1930. Essa situação nos remete ao modelo proposto pela pedagogia comeniana em que o aluno só estudaria se tivesse medo da prova. Portanto, mais do que aprender, o foco estava e permanece no êxito do exame.

O maior exemplo que temos dessa situação é o condicionamento com o qual os currículos das escolas de ensino médio se estruturam a fim de “garantir” o êxito no vestibular de seus alunos. Essa mercantilização é tão forte que comumente encontramos peças publicitárias nas quais as instituições apontam o quantitativo de aprovados nesse processo seletivo. Essa “pressão” para a promoção atribui o papel de mocinha ou vilã, pois ela será a responsável pelo alcance, ou não do sucesso. Isso posto, sistemas de ensino, professores, pais e alunos, ano após ano, perpetuam-se absortos na “normalidade” (LUCKESI, 2011a). Logo, fazemos e não sabemos o porquê! Postulamos sem refletir e sem ter consciência sobre o processo.

Além dessas influências, precisamos considerar que a Avaliação é muito mais complexa do que o exame na medida em que pressupõe análises,

julgamentos, tomadas de decisão, as quais não são necessárias no exame que apenas classifica.

Assim, como as pessoas ainda não compreendem essa diferença e têm dificuldades em colocar a Avaliação em prática, a mudança ocorre apenas no discurso, mas não na ação. Por conseguinte, a transposição do exame para a Avaliação ocorreu numa esfera imaginária e verbal.

Entendendo a Avaliação como uma prática social na medida em que não há alteração do *modus operandi* do ser e estar no mundo, dificilmente essa transposição será efetiva, reforçando a importância de uma mudança na formação profissional dos futuros professores, como discutiremos adiante.

Assim, quer seja pelo não conhecimento epistemológico das diferenças entre avaliar e examinar ou mesmo pela adoção politicamente correta de um termo mais integral que “camufla” (pelo menos aos ouvidos) o cerceamento característico do exame (BARRIGA, 2003; ESTEBAN, 2003), nosso discurso preconiza a Avaliação, mas nossa ação caracteriza-se como exame.

Para Fernandes (2009a), o exame tem vantagens, quer seja pela facilitação da sua aplicação, ou mesmo por contribuir na moderação das avaliações internas e alertar sobre o que é importante ensinar e aprender.

No entanto, há situações em que o exame será mais efetivo do que a Avaliação, como nos casos de concursos e disputa de vagas. Entretanto, quando o foco for a aprendizagem, o direito de aprender, não percebemos sentido na pedagogia do exame.

> A avaliação é muitas vezes confundida com a classificação; ou seja, com a atribuição de um número de uma dada escala que, supostamente, mede rigorosamente o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Este é um dos equívocos que mais tem contribuído para que a avaliação seja desviada do seu principal propósito: ajudar os alunos e os professores a aprender e a ensinar melhor! Na verdade, a avaliação não é uma mera técnica de atribuição de notas aos alunos. Isso é classificação. A avaliação é um processo eminentemente pedagógico, que obrigada a ter em conta questões de natureza ética, política e didática e que deve servir para ajudar os alunos a aprender. [...] a avaliação contribui para que todos os alunos aprendam melhor e com mais profundidade (FERNANDES, 2011, p. 98).

Apesar de reconhecermos as amarras sociais que dificultam o desenvolvimento da Avaliação, neste estudo defendemos o princípio da Avaliação em detrimento da mera mensuração, pois concebemos a formação educacional como um processo que é e deve ser constantemente modificado a fim de contribuir

com a vida dos alunos. Entendemos que apenas a Avaliação se adequa ao que concebemos como processo de ensino e aprendizagem, portanto, democrático (voz ao aluno), inclusivo (todos podem aprender) e autônomo (sou consciente do que sei e do que não sei).

Luckesi (2018) reforça que o problema é que, ao longo da história, a expressão “Avaliação da Aprendizagem” substituiu os “exames escolares” apesar de serem práticas totalmente diferentes. Assim, permanecemos com uma postura seletiva, fruto dos exames, mas usamos um discurso mais formativo.

Perrenoud (1999a) recorda que, ao longo dos anos, a Avaliação foi adjetivada de diferentes formas, com a intenção de distanciá-la da concepção tradicional e, portanto, dos exames. No entanto, os avanços não foram suficientes para alterar a prática propriamente dita, ainda pautada na mensuração e coerção. Assim, as mudanças não ocorrerão por força de lei, mas, fundamentalmente, a partir de um processo reflexivo envolvendo professores e alunos.

Certamente o imbróglio não é apenas etimológico. O autor aponta que a importância não está na simples diferenciação dos termos (ainda que seja importante refletir sobre), pois o que vai, efetivamente, interferir, será a ação do professor/gestor frente ao processo, ação a qual é tomada (ou espera-se que seja) a partir de um referencial maior, o PPC[17].

Isso posto, nos capítulos a seguir, adotaremos, quase que com exclusividade, o termo Avaliação sem citarmos os exames escolares.

As discussões até o presente momento servem como pano de fundo a uma contextualização temporal, especificamente no que diz respeito a essa celeuma epistemológica e histórica em relação à Avaliação, para compreendermos comportamentos (professores, pais, alunos) e desdobramentos teóricos em relação a Avaliação, principalmente, sobre a Avaliação da Aprendizagem.

2.4 A IMPORTANTE TRÍADE: AVALIAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM

> O ponto de partida para atuar com avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica. A concepção pedagógica guia todas as ações do educador. O ponto de partida é saber aonde desejamos chegar em termos de formação do educando (LUCKESI, 2011b, p. 27).

---

[17] No item 2.4, discorreremos sobre a relação entre PPP e Avaliação.

A intenção deste subcapítulo é apresentar concepções e classificações sobre a Avaliação, buscando apontar o quanto as pesquisas avançaram (e se avançaram) em relação às ideias iniciais de Ralph Tyler, perspectivando justificar a dubiedade e equívocos (discurso e prática) já constatados anteriormente.

Apesar de a Avaliação não ser recente no ensino formal, como apresentamos anteriormente, e de haver concordância em relação as suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem, permanece como uma das práticas mais complexas e polêmicas do cotidiano docente, inclusive no ensino superior (BERBEL, 2001; ESTEBAN, 2003).

Perrenoud (1999a) aponta ainda que quando optamos por uma ou outra concepção de Avaliação valorizamos determinada ideologia, uma perspectiva de ser e estar no mundo, do que é ou não importante e, portanto, identificamos diferenças.

Nesse sentido, no campo educacional, não podemos discutir a Avaliação no singular, pois, além de considerarmos as diferentes dimensões/objetos que ela adota (Avaliação da Aprendizagem, do ensino e da proposta pedagógica), não podemos nos esquecer dos múltiplos olhares e respostas que estão circunscritos socialmente a partir de experiências individuais e, como reforça Berbel (2001), tanto no campo teórico (inúmeros olhares em busca de respostas) como na prática pedagógica (os professores empregam sistemas próprios de Avaliação).

É comum encontrar equívocos conceituais sobre a Avaliação, dificultando a compreensão de seu papel, existência e características no processo de ensino e de aprendizagem. Há conceitos dúbios que precisam ser esclarecidos, contextualizados, construídos, mas também desconstruídos, por conta das experiências anteriores já que existe uma compreensão imaginária sobre a Avaliação, como apontado anteriormente, o que requer um processo de desconstrução e reconstrução de uma nova perspectiva (VASCONCELLOS, 2005).

Logo, coexistem diferentes concepções de Avaliação, principalmente porque a Avaliação é indissociável do currículo e, portanto, expressa o perfil e a identidade do aluno que a instituição almeja como modelo desejável na formação (PERRENOUD, 1999a), bem como sobre o conceito de aprendizagem ideal (SACRISTÁN, 2000a).

Fernandes (2009a) aponta que existe praticamente uma situação de “causa-efeito” entre o estilo de aprendizagem e a Avaliação, ou seja, as práticas

avaliativas[18] são definidas a partir do ideário sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Na verdade, as inter-relações entre um conjunto de elementos[19] (relação professor-aluno; perspectivas de educação, mundo e indivíduo; constituição do currículo; expectativas, dentre outros) indicarão a concepção e as práticas avaliativas (SACRISTÁN, 2000a).

Por conseguinte, só após a análise de diferentes concepções de ensino daríamos conta de apresentar os elementos que justificam, ou não, a Avaliação da Aprendizagem no contexto escolar. Nesse sentido, se a instituição concebe uma ou outra perspectiva de Avaliação, a justificativa para tal ação será diferente.

Isso ocorre porque a Avaliação não possui uma finalidade em si. É na essência de um PPC que a Avaliação encontra sua intenção e depois, a partir do planejamento de ensino e de aula, materializa-se como um dos elementos que contribuirão para o sucesso da aprendizagem. Espera-se que, indissociavelmente, planejar, executar e avaliar constituam a totalidade do ato pedagógico (LUCKESI, 2011a).

Todo o processo formal de ensino está assentado em uma perspectiva ideológica, a qual (esperamos) esteja descrita no PPC do curso. Entendemos este documento como o maestro regente de uma sinfônica que dita notas e melodias que precisam ser seguidas por todos, buscando a harmonia e o ritmo da apresentação. Nesse contexto, não adianta a apresentação de um solista, pois a beleza está, exatamente, no equilíbrio e na contribuição de cada instrumento à apresentação como um todo.

A estruturação do PPC deve ser um fazer coletivo, que envolva todos os agentes do âmbito educacional (gestão, professores, alunos, pais), bem como suas histórias de vida, de relações sociais, de entendimento do mundo, de interesses, de necessidades, garantindo um compromisso ideológico a ser alcançado. É fundamental compreender esse corpo teórico que moldará as escolhas institucionais (MOREIRA; PEREIRA, 2009; LUCKESI, 2011b; DEPRESBITERIS, 2002).

---

[18] Corroboramos com Sacristán (2000, p. 295) e entendemos a Avaliação como uma “prática”, visto que: “[...] estamos frente a uma atividade que se desenvolve seguindo certos usos, que cumpre múltiplas funções, que se apóia (sic.) numa série de idéias (sic.) e formas de realizá-la e que é a resposta a determinados condicionamentos do ensino institucionalizado. Ao mesmo tempo em que influencia, também é influenciada”.

[19] Frente à amplitude de sentidos, Fernandes (2009) propõe a adoção do termo avaliação das aprendizagens, abarcando conhecimentos, atitudes, procedimentos ou processos.

Assim, a opção axiológica da instituição se materializa no PPC. Mais do que isso, a identidade da instituição mantém-se a partir do discurso e prática uníssonos em que todos decidem o que e como fazer. Além de que seja concomitantemente técnico (definição de meios eficientes), político-social (comprometido com o modelo de sociedade que apadrinha) e científico (conhece a realidade, mas nunca confundido com uma mera tarefa burocrática) (LUCKESI, 2011a, 2011b).

Uma das principais características do PPC é a coerência, pois esta garantirá um fio condutor rumo a aprendizagem esperada pelos alunos e, por conseguinte, os caminhos propostos pelos professores e demais agentes escolares.

A coerência, também entendida como intencionalidade, permite às instituições de ensino se diferenciarem dos demais espaços formativos a medida em que suas escolhas são conscientes e planejadas, portanto, com metas claras e alcançáveis.

Por conseguinte, “o educando se desenvolve enquanto aprende; e, para que a aprendizagem e o desenvolvimento sejam intencionais é preciso que haja também um ensino intencional” (LUCKESI, 2011a, p. 149). No entanto, como a Avaliação por si só é cega, caberá ao PPC determinar as características que esta terá.

A definição do projeto/proposta de Avaliação responde a intenção dominante, determinando se o foco será medir, apreciar, interpretar, controlar, regular ou compreender (HADJI, 1994).

No entanto, frequentemente encontramos propostas contrárias a essa perspectiva, atribuindo à Avaliação a função de sucesso ou fracasso na aprendizagem. Precisamos compreender que o ensino é multifacetado e atribuir a apenas um dos elementos essa responsabilidade seria ingenuidade, ou mesmo falta de compreensão em relação ao dinamismo do processo de ensino e aprendizagem.

Isso posto, em uma instituição cuja perspectiva de Avaliação reside, exclusivamente, na quantificação dos acertos durante provas memorísticas e na classificação, visando definir aprovados e reprovados, não podemos dizer que se trata de uma proposta inadequada, desde que esteja de acordo com os princípios formativos postulados pela instituição e haja coerência entre “o esperado” e os caminhos percorridos. Portanto, apesar de compreendermos que o exame não contribui para a aprendizagem, compreendemos que possibilita outras intenções e,

desde que essas sejam claras aos alunos e professores, representa uma entre diferentes possibilidades.

Nesse contexto, apenas não terá significado evocar condições de aprendizagem a todos (o ritmo é o mesmo para todos), uma vez que o foco não está na aprendizagem e apenas na mensuração. Como afirma Fernandes:

> Para que a avaliação possa ser um processo ao serviço da melhoria e do bem estar (sic.) de quem é avaliado, é necessário que os seus propósitos sejam bem compreendidos por todos os intervenientes e que o processo seja tão transparente e tão consensual quanto possível (FERNANDES, 2011, p. 84).

Aqui retomamos o conceito de intencionalidade. Se a instituição busca apenas selecionar e classificar os alunos, certamente deve optar por uma Avaliação que comungue de tais ideais. O cuidado é a incoerência entre discurso e ação. A instituição prega aprendizagem e Avaliação quando foca apenas na classificação e seleção! Aqui a não uniformidade entre o declarado e a ação reverbera em vicissitudes nas expectativas entre o que e como se ensina (o que e como se avalia) e o que se espera ensinar e aprender.

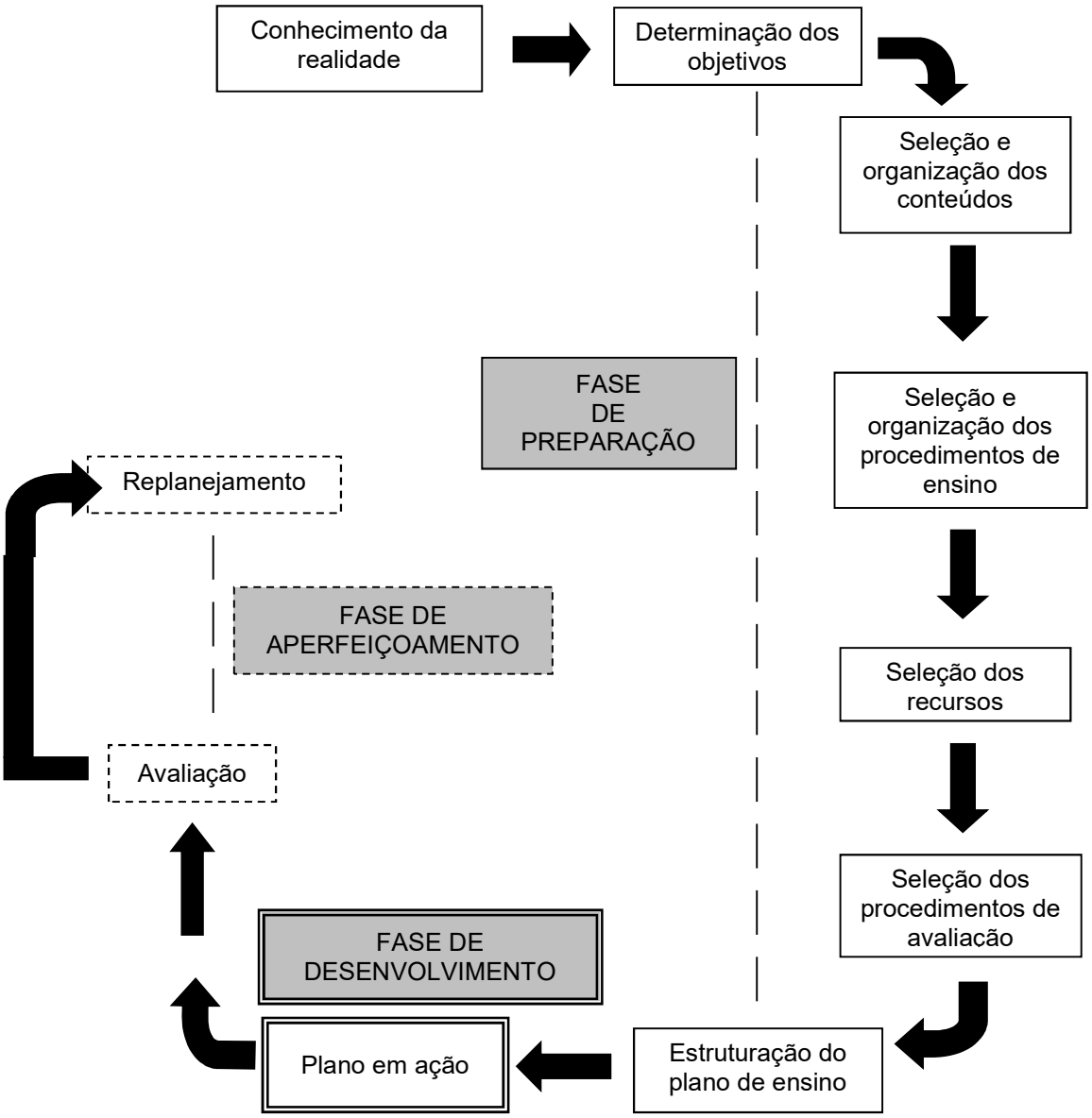
Nossa prerrogativa, adotamos o ensino como intencional e, obrigatoriamente, planejado e sistematizado. Como uma tarefa essencial em qualquer processo em que se almeja a qualidade, o planejamento encontra na Avaliação uma possibilidade de identificação de erros e acertos, seguida do reordenamento dos passos futuros[20] (LIBÂNEO, 2017; MASETTO, 1997; SANT'ANNA et al., 1998; LUCKESI, 2011a).

Propomos a análise do fluxograma apresentado por Sant'anna et al. (1998) em relação às etapas do planejamento de ensino.

---

[20] Concordamos que: "[...] ao educador individual não pode ser imputada a responsabilidade por todos os desvios da educação, porém, quanto pior for o exercício do seu trabalho, menores serão as possibilidades de que os educandos, de hoje, venham a ser cidadãos dignos de amanhã". O professor não pode ser responsabilizado pelo fracasso escolar, mas precisa considerar seu papel como elemento fundamental e diferencial na vida dos seus alunos (LUCKESI, 2011a, p. 144). Assim, também não cabe ao professor responsabilizar os alunos ou sistemas de ensino por tal fracasso, como identificou Cunha (2008) em seus estudos. Não há uma via de mão única quando o objeto em análise é a Avaliação.

Figura 3 - Etapas do planejamento de ensino.

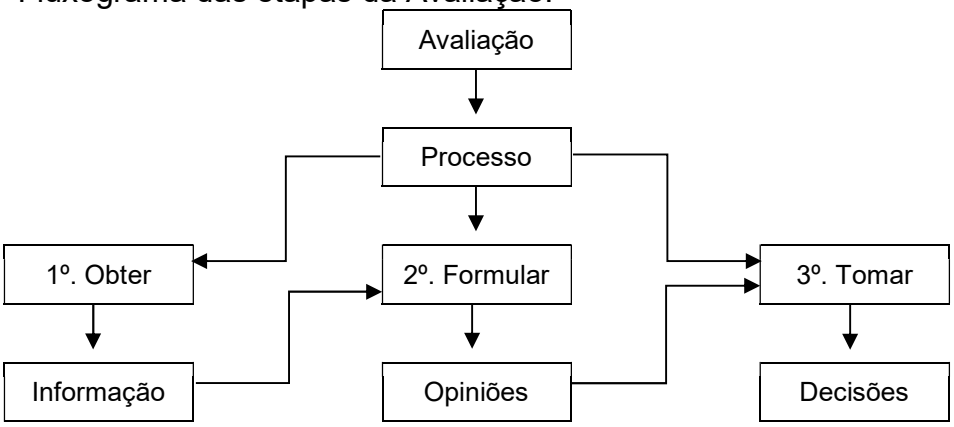


Fonte: adaptado de Sant'anna et al. (1998, p. 26).

Nesta ilustração, notamos que a Avaliação se encontra em uma fase de aperfeiçoamento do processo, portanto, de polimento, de refinamento, com vistas ao alcance de um processo de qualidade, permitindo inclusive o reordenamento de etapas futuras, ou seja, o replanejamento. Podemos considerar também que, na fase denominada como "conhecimento da realidade", há um processo avaliativo com o olhar não de refinamento, mas de diagnóstico, de mapeamento.

Muito próximo a proposta de Tyler, haveria um fluxo comum na Avaliação:

Figura 4 - Fluxograma das etapas da Avaliação.



Fonte: adaptado de Arredondo e Diago (2009, p. 38).

Assim, discorreremos sobre uma perspectiva de Avaliação integrada ao processo de ensino e aprendizagem, portanto, não unilateral ou terminal, mas como um elemento que possibilita o levantamento de uma informação (de forma sistemática, processual e intencional), a análise dos dados levantados (tomando por base o contexto) e a tomada de decisões das ações futuras.

A Avaliação seria um instrumento da ação pedagógica que investiga causas da não aprendizagem e almeja soluções com o objetivo de ajudar os alunos a aprenderem melhor e com maior profundidade[21]. Assim, a Avaliação seria uma prática pedagógica a serviço da aprendizagem, ou em outras palavras, a prática de avaliar está a serviço e auxilia no direito de aprender melhor (HADJI, 2001; ARREDONDO; DIAGO, 2009; FERNANDES, 2009a; LUCKESI, 2011a, 2011b; GIL, 2018).

Portanto, a Avaliação só existirá se houver um projeto de ação que sustente essa ação! Nessa concepção, ao professor interessará apenas o sucesso na aprendizagem e, caso não seja efetiva, ele buscará soluções para o melhor resultado possível de sua ação (entendendo que para isso o professor se dedicou ao processo ao máximo) (LUCKESI, 2011b).

[21] Interessante a metáfora apresentada por Luckesi (2011a, 2011b) ao comparar a Avaliação como o momento de “tomar fôlego” durante uma escalada. Portanto, a Avaliação não representa a linha de chegada (que assim o seria se buscássemos apenas a classificação do aluno, com o propósito de verificar a aprendizagem), mas como a fase introdutória de um novo trecho. Na Avaliação, o professor identifica se o aluno aprendeu o que ensinamos. Se a aprendizagem foi efetiva, avançamos; caso contrário, o ensino é retomado até que a aprendizagem seja alcançada, pois é ela quem importa!

A Avaliação contínua[22] e intencional pode contribuir na aprendizagem, pois interfere na manutenção do processo de continuar a aprender, quer seja em períodos curtos, como tópicos, aulas, temas (reativa e consolida a memória, foca a atenção para aspectos mais importantes, estimula novas formas de aprender e a estudar, auxilia no autoconhecimento, já que oferece informações sobre a eficiência, ou não, do aprendizado) ou períodos mais longos, como cursos, semestres, ano (interfere na motivação; permite a testagem constante dos saberes adquiridos) (SACRISTÁN, 2000a).

Importante ressaltar os estudos de Black e William (1998), os quais apontam que a avaliação formativa contribui na aprendizagem de TODOS os estudantes, principalmente àqueles com dificuldades em aprender, sendo que alunos que aprendem nessa perspectiva tendem a apresentar melhores resultados em avaliações externas.

Assim, a Avaliação da Aprendizagem no âmbito educacional tanto auxilia o aluno no que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal, como também apresenta à sociedade o trabalho educativo realizado (LUCKESI, 2011a). Nesse caso, uma função não é sobreposta a outra, mas são concomitantes.

Nessa perspectiva, a avaliação seria o ponto de encontro do ato didático:

Figura 5 - Posição da avaliação na tríade professor, aluno e conteúdos.

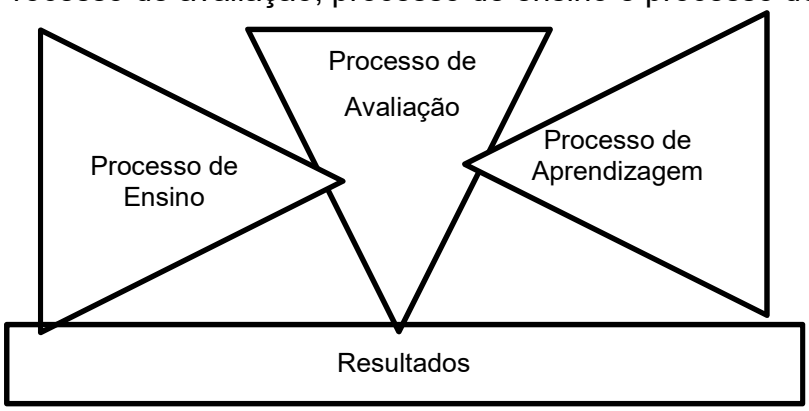
Fonte: adaptado de Arredondo e Diago (2009, p. 97).

[22] A expressão Avaliação contínua ou processual será adotada neste trabalho como a materialização da preocupação permanente do professor para com a aprendizagem do aluno, semelhante a proposta de Vasconcellos (2007). Portanto, não corresponde a aplicação constante de provas ou qualquer outra atividade considerada como avaliativa, mas a postura do professor frente ao processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, concordamos com Gil (2018) quando este afirma que a avaliação contínua permite maior qualidade no processo de aprendizagem, seja no início, ao longo ou ao final do mesmo. Possibilitará, inclusive, ao professor um processo de reflexão sobre a sua ação docente e as escolhas metodológicas que fizer (o que, como e quando avaliar?). Assim, “Avaliar é interrogar e interrogar-se” (ESTEBAN, 2003, p. 22).

Com isso, mais do que uma ação burocrática, formal e obrigatória, a avaliação deve ser conduzida com naturalidade, rompendo com práticas ofensivas e repressoras, sendo um elo para a articulação do processo de ensino e aprendizagem (ARREDONDO; DIAGO, 2009).

Figura 6 - Processo de avaliação, processo de ensino e processo de aprendizagem.



Fonte: adaptado de Arredondo e Diago (2009, p. 101).

Nessa lógica, a avaliação adota uma postura subsidiária, quer seja na análise crítica pontual ou em longo prazo, e permite a identificação do que foi efetivo, bem como o redimensionamento do que precisa ser revisto para que seja efetivo ao longo do percurso formativo. Ou seja, a avaliação não é um elemento isolado e nem soluciona nenhum problema sozinha (LUCKESI, 2011a, 2011b).

Tendo a avaliação como elemento significativo da ação didática, ela se configura como intrínseca aos processos de ensino e aprendizagem, interferindo diretamente nesses elementos, possibilitando tanto identificar seus resultados, como em melhorá-los, carecendo de sincronia e sintonia no desenvolvimento desses processos. Assim, a avaliação é o elemento fulcral de regulação desses processos, já que na perspectiva do ensino auxilia na formação e no aperfeiçoamento e consequente ressignificação da ação docente, das estratégias metodológicas utilizadas, dos recursos selecionados. Enquanto isso, na perspectiva de

aprendizagem, além dos resultados relacionados ao rendimento dos alunos, possibilita uma autorreflexão sobre seus avanços e fragilidades (ARREDONDO; DIAGO, 2009).

Contudo, isso só será possível se houver intencionalidade, portanto, um agir consciente! Da mesma forma que o planejamento do ensino é importante, pois garante maior efetividade frente aos passos adotados, a avaliação também precisa ser planejada a fim de responder questões como o que, para que, como, a quem e quando avaliar, tendo-se o que Arredondo e Diago (2009) denominam por didática da avaliação.

Para os autores, considerando a avaliação como um processo dinâmico, e perspectivando uma ação fundamentada, segura, organizada e intencional, propõem a configuração didática da avaliação, visando sincronia e sintonia com o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o professor conseguiria responder a questões como: o que avaliar? (conteúdos, competências); para que avaliar? (objetivos acadêmicos, pessoais e sociais); por que avaliar? (funções da avaliação); quando avaliar? (antes, durante ou depois de ensinar); como avaliar? (instrumentos).

Importante ressaltar que:

> A avaliação da aprendizagem só funcionará bem se houver clareza do que se deseja (projeto-político-pedagógico), se houver investimento e dedicação na produção dos resultados por parte de quem realiza a ação (execução) e se a avaliação funcionar como meio de investigar e, se necessário, intervir na realidade pedagógica, em busca do melhor resultado. Sem esses requisitos, a prática pedagógica permanecerá incompleta e a avaliação da aprendizagem não poderá cumprir o seu verdadeiro papel (LUCKESI, 2011b, p. 177).

Propomos avançar no que Luckesi (2011a) denominou de “aprendizagem da avaliação” ou o que Arredondo e Diago (2009) chamaram por “nova cultura avaliadora”, buscando melhor compreender esse fenômeno e modificar nossa postura e expectativa durante a avaliação a fim de potencializar o processo de ensino e a aprendizagem dos alunos.

Precisamos avançar em relação à ideia classificatória, excludente e celetista de avaliação (herança dos primeiros exames) e, além de compreender novos conceitos, colocá-los em prática para que essa preocupação efetiva da avaliação para com o sucesso da aprendizagem dos alunos se materialize. Portanto,

não haverá muito efeito com a realização de ações isoladas, mudanças restritas a uma ou outra disciplina. A mudança deve ser coletiva.

A questão é que facilmente alteramos nosso discurso, mas o mesmo não ocorre com nossas práticas (LUCKESI, 2011a). Assim, precisamos nos desconstruir (despir de crenças e hábitos arraigados) e desejar a mudança, sermos conscientes sobre nossa prática e incomodar-nos com o que está posto para então envolvermo-nos em busca de um novo ser e agir. Enfim, precisamos querer aprender!

Segundo os autores, essa aprendizagem não se resume na leitura de livros ou de forma individual. A mudança da avaliação só ocorrerá mediante a mudança do ensino. Precisamos olhar para nossos pares, os professores que conosco dividem a responsabilidade de "melhor ensinar", para que, em um processo coletivo e colaborativo seja consciente e, portanto, intencional, sistemático e contínuo. Assim,

> **Avaliamos para aprender**. Os professores aprendem a melhorar sua prática docente, a não repetir propostas negativas, perturbadoras ou ineficazes. Os alunos aprendem a corrigir seus erros, enganos ou carências. Todos, avaliadores e avaliados, com avaliação aprendem a mudar, quanto for necessário, para retificar a tempo evitar falhas e melhorar a prática escolar. Para isso, é imprescindível que ambos, professores e alunos, vejam na avaliação educacional o ponto de encontro em que recebem informação que mutuamente os afeta e no qual **aprendem em que, por que e como precisam mudar se querem melhorar** (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 469, negritos dos autores).

A mudança só será efetiva se os "agentes" enxergarem a necessidade de mudar! Se essa não for a meta da escola/universidade, esse discurso se perderá e possivelmente permaneceremos com o discurso herdado e, portanto, uma "avaliação" que verifica para selecionar e promover. Como propõe Fernandes (2009a, p. 109, negritos nosso): "Parece claro que os professores e as próprias escolas precisam estar **menos sós** com as suas avaliações".

De nada adianta o professor ter uma concepção mais formativa de avaliação se essa não for a da instituição onde atua. O princípio de unidade deve ser mantido na instituição para que os esforços migrem para um mesmo objetivo. A instituição como um todo deve buscar a mudança a fim de suplantar as dificuldades nas diferentes instâncias – falta de cultura avaliadora, fragilidade na formação ou atuação profissional, excesso de atividades docentes e ausência de tempo para melhor avaliar e de preocupação por parte dos gestores (ARREDONDO; DIAGO; 2009).

É certo que esse processo de mudança será lento, até porque a intencionalidade do sujeito não muda do dia para noite, principalmente quando nos referimos a elementos multidimensionais, como é o caso da avaliação (VASCONCELLOS, 2005). Ademais, para facilitar, precisa que seja simples sem ser simplista; precisa ter rigor (credibilidade e dados confiáveis), mas ser exequível para que faça parte da rotina da escola de forma espontânea (FERNANDES, 2011).

Tomando como base a afirmação que segue de Libâneo, compreendemos que a avaliação não é do professor! A avaliação não é para o aluno!

> A avaliação é uma tarefa didática necessária permanente do trabalho docente, que devemos acompanhar passo a passo no processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor com os alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos (LIBÂNEO, 2017, p. 195).

A avaliação precisa ser definida, discutida, refletida e transformada coletivamente num processo de paridade entre professor e aluno, o que, naturalmente, corresponde a uma tarefa complexa e contínua.

Complexa porque exige por parte do professor o exercício e a adoção de uma postura de humildade, o saber ouvir, o aprender a escutar e, por parte do aluno, a maturidade em perceber que deve mover suas escolhas não para o que, aparentemente, seja mais fácil ou simples, mas para o que, de fato, contribuirá em sua formação, em sua vida. Ela é, naturalmente, contínua, pois necessita de um processo constante de transformação, aprendizado com erros, acertos, idas e vindas. Parar nada resolverá. Permanecer resultará numa batalha árdua, mas, quiçá, poderá proporcionar a reflexão por parte de professores e alunos.

Precisamos, pois, analisar, refletir e readequar a prática da avaliação no ensino superior, pois não basta simplesmente criticarmos. Não é estranho que alunos e professores compreendam a avaliação como mola propulsora de sucesso ou de fracasso. Conflitos, inquietações, diferentes interpretações e práticas também não surgem por acaso, afinal, agora compreendemos que a avaliação surge mais para responder a uma necessidade social do que pela aprendizagem.

Caso a mudança não ocorra, perpetuaremos o anacronismo que ronda a avaliação como um mecanismo perverso de punição, classificação, controle e

seleção, adotado a partir de rigorosos rituais de aplicação de provas, muito distante da função de contribuir para a aprendizagem dos alunos e professores.

Precisamos compreender que o exame e a Avaliação atendem a lógicas formativas distintas e que, portanto, contribuirão para a formação de sujeitos com diferentes perspectivas sobre si, o outro e o mundo.

Nossa tese não é a de que a Avaliação consiga por si só resolver todos os problemas da educação, quer seja no ensino superior, educação básica, no Brasil ou em qualquer outro país do mundo. Advogamos, entretanto, por uma conduta coerente e ética. Coerente porque entendemos que a prática deve materializar o discurso, assim como o discurso deve reger a prática. Uma instituição formativa, independentemente do seu nível de ensino, modalidade ou especificidade deve ser coerente a fim de determinar estrategicamente e conscientemente os caminhos percorridos durante o processo formativo de crianças, jovens ou adultos. Por outro lado, também deve ser ética, pois apenas a transparência será capaz de clarificar o fazer docente diário.

Dizer ao aluno que ele tem vez e voz em um processo democrático de ensino não é condizente com a aplicação de provas em datas previamente agendadas, seguidas da simples classificação em notas (0 a 10), letras (A, B, C, D...) ou de indicadores previamente estipulados (plenamente satisfatório, satisfatório e não satisfatório). Isso não é avaliar!

O exame pode até estar presente em uma proposta avaliativa mais tradicional, mas é preciso ir além da rotulação. Romper com as crenças sociais (a criança só aprende se tiver prova; a criança precisa ter responsabilidade para estudar para a prova; entre tantos outros) só será possível se a família (no caso da educação básica) e o estudante (em tratando-se do ensino superior) compreenderem que o processo de ensino visa contribuir em sua formação como sujeito. Se o ensino for apenas uma via de acesso a obtenção de um diploma (como ocorre nas instituições que se preocupam com a venda do serviço), devemos permanecer na lógica do exame, sem alterar nosso discurso porque é mais audível ou politicamente correto.

Ao idealizarmos esta pesquisa, não pensávamos em rotular os cursos que assim participassem como instituições que melhor avaliam, ou mesmo referendar acertos e erros. Ao longo das leituras deste capítulo, compreendemos que as

práticas avaliativas adotadas em nossa educação básica ou formação superior (graduação e pós-graduação) não existem ao acaso.

Apesar das características mercadológicas e competitivas em que vivemos, ter ciência desse contexto permitiu-nos, ao menos, refletir sobre nossa prática docente de modo a contextualizar nossa prática pedagógica à instituição a qual estamos inseridos, ao aluno que temos e ao mundo que desejamos ter. Assim, com urgência os cursos de formação de professores precisam atentar a essas discussões. Não de forma simplista, memorística e maçante para apenas dizer que a discussão existiu, mas para que os futuros professores tomem consciência, problematizem essas práticas e perspectivem mudanças.

Mas qual seria a postura e o papel de professores e alunos frente à avaliação? O que já foi constatado por estudos anteriores?

3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

> Os estudantes se tornam professores sem saber qual a função da avaliação, suas finalidades e sem se indagarem a quem serve. O enfoque sociológico da avaliação não está presente nos cursos de formação dos futuros professores, as análises sobre as relações educação, sociedade e avaliação encontram-se ausentes das "falas" dos licenciandos. Apesar de existir uma densa literatura sobre esse assunto, não é perceptível o domínio teórico por parte dos estudantes sobre a temática avaliação. Não há indícios de que tanto os licenciandos quanto os professores dos cursos de licenciatura tenham conhecimento sobre a importância do tratamento dado aos resultados da avaliação, por exemplo. Na verdade, as práticas avaliativas atuais não incorporam esta etapa do processo avaliatório. Entretanto, os estudantes admitem que em algumas disciplinas pedagógicas é possível vivências de aprendizagens significativas para os futuros professores, como é o caso da Didática, Estágio Supervisionado e Prática de Ensino (MENDES, 2006, p. 138).

A dificuldade dos professores com a Avaliação não é fruto dos tempos atuais como podemos perceber nas considerações de Cunha (1999, p. 7): "entre os temas mais complexos da tarefa educativa, no dizer dos professores de todos os níveis, está a avaliação".

É comum professores do ensino superior não se prepararem para a atuação docente. Em um dia somos professores da educação básica, estudantes de mestrado e, no outro, professores do ensino superior. Esse processo é extremamente sofrível, pois não nos preparamos para essa prática (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Além disso, trata-se de uma prática muitas vezes isolada em que o professor não tem com quem dividir suas dificuldades, quer seja pela ausência de apoio, medo ou correria do dia a dia, na qual ele mesmo pouco reflete sobre sua prática. Por outro lado, precisamos considerar, ainda que paradoxalmente, a resistência de muitos professores em participar de formações por entenderem que não precisam aprender aquilo que, em seu ponto de vista, já sabem (VASCONCELOS, 2003).

Infelizmente, esse comportamento joga por terra a perspectiva de sujeito inacabado apontado por Freire:

> [...] inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. [...] A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que na história e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. [...] (FREIRE, 2013, p. 59).

Portanto, reforçamos a importância de o professor adotar uma postura humilde, consciente de que é um ser incompleto, inacabado, mas, ao mesmo tempo, seguro, capaz e movido pela curiosidade, pois, se deixa de ter prazer em aprender, não tem possibilidade de ensinar outros a terem prazer para tal.

Cunha (2008) inclusive identificou em seus estudos que professores universitários que cursaram licenciaturas tiveram a oportunidade de discutir sobre a temática da Avaliação da Aprendizagem, diferentemente dos docentes bacharéis.

A LDB não determina qual deve ser a formação do professor para atuar no ensino superior:

> Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.
> Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996, p. 32-33).

Assim, nada impede de haver professores apenas graduados e, até mesmo, sem licenciatura atuando em cursos de formação de professores. Ou seja, o professor formador pode não ter conhecimentos/experiências sobre a escola, sobre a docência para atuar em cursos que formarão professores. No mínimo, intrigante!

Cunha (2008) inclusive verificou que docentes que cursaram apenas o bacharelado, apesar de serem mestres ou doutores, não se recordam de discutir sobre a Avaliação da Aprendizagem durante a formação acadêmica.

Seria então a pós-graduação capaz de sanar essas lacunas na formação, garantindo ao professor formador competências que permitiriam “pedagogizar” os diferentes saberes e competências de forma a contribuir na formação do futuro professor?

Na pós-graduação *lato sensu* (especializações), encontramos a disciplina de metodologia de ensino superior, com média entre 45 a 60 horas de duração, que de certa maneira pode representar uma possibilidade para o fortalecimento da formação docente, mas que, em sua essência, é restrita pela própria durabilidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2001).

Em tratando-se dos programas *stricto sensu*, especificamente em Educação Física, foco deste projeto, Moreira (2007) constatou que estes priorizam a produção de pesquisa se comparada com a formação para docência, visto as ações oferecidas e desenvolvidas.

Assim, na formação em nível de pós-graduação, prevalece a pesquisa a qual o mestrando/doutorando está realizando sem a obrigatoriedade de vivências no campo futuro de atuação, ou seja, na universidade (a não ser que seja bolsista). Com isso, forma-se um “professor” que conhece seu objeto de estudo e a ele associa suas experiências de aluno, ex-universitário (BARBOSA, 2011).

Como seria possível formar um professor se este não vivenciou experiências pré-profissionais ao longo do seu processo formativo? De forma geral, a pós-graduação não dá conta de preparar um professor com saberes e experiências capazes de potencializar sua ação docente futura, perpetuando um ciclo de repetições e achismos oriundos de experiências não contextualizadas ou refletidas. Em tese, o pós-graduando acaba por conhecer apenas sua árvore (seu estudo ou do seu grupo de pesquisa), mas não conhece ou não se atenta à floresta (articulação entre os diferentes saberes).

Além disso, com exceção das instituições em que os professores têm dedicação exclusiva, comumente há profissionais que encontram na docência no ensino superior uma opção de complementação da renda familiar e não a profissão principal. Sobre esse assunto, Behrens (1998) aponta que existem quatro grupos de professores que atuam no ensino superior: aqueles que são de várias áreas do conhecimento e que se dedicam à docência universitária durante todo tempo; outros que durante o dia atuam num mercado de trabalho específico, diferente daquele que desenvolvem a docência, atuando somente em alguns momentos no ensino superior; outros ainda que atuam como professores paralelamente na universidade e na educação básica; e profissionais da educação que se dedicam em tempo integral à função de docente em cursos superiores que preparam professores.

Sem dúvida, os problemas do ensino superior não se resolveriam apenas com a implantação de dedicação exclusiva do corpo docente, pois, se assim o fosse, tudo correria muito bem nas instituições públicas. Há outros, contudo, descompassos nessa trajetória.

Villas Boas (2000) e Berbel et al. (2001), por exemplo, identificam esse despreparo do professor na articulação entre os procedimentos didáticos adotados em sala de aula e na avaliação, já que é muito comum o professor trabalhar em uma direção e avaliar em outra. Ainda que tenha conhecimento sobre os conteúdos de referência da disciplina que ministra (o que fazer), faltam-lhe condições para analisar

elementos, tais como: para que, por que, como, quando e onde desenvolver/ aplicar os conhecimentos apresentados.

Poucos são os que se debruçam, especificamente, para compreender o impacto da Avaliação na aprendizagem dos alunos (LÜDKE; SALLES, 1997), mesmo porque existe o imaginário de que, para atuar no ensino superior, basta dominar os conhecimentos específicos, sendo capaz de ensinar os alunos. Se estes aprenderão ou não, é uma outra história (CHAVES, 2001; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Também há professores que ensinam como avaliar durante a intervenção futura, no entanto, esquecem dessas "orientações" no momento de avaliar seus alunos. Nesse contexto observa-se o discurso do "faça o que eu falo, mas não faça o que eu faço"! Além disso, nos casos em que o aluno discute teoricamente a avaliação, há uma espécie de esquecimento quando da sua inserção no campo de atuação (VASCONCELLOS, 2005).

Para Luckesi (2011a), ao avaliar, as ações e as compreensões de senso comum estão sobrepostas à compreensão crítica e científica das experiências. Nesse sentido, o professor lança mão de práticas avaliativas sem saber justificar suas escolhas com intencionalidade pedagógica, i.e., faz porque tem que fazer!

Comumente os professores avaliam a partir das experiências de quando eram alunos:

> [...] mais do que os princípios teóricos que aprenderam, na definição de sua docência os professores inspiram-se nas práticas escolares e acadêmicas vividas. A lembrança de antigos professores e a localização de experiências marcantes na história dos docentes são inspiradoras das suas escolhas e concepções (CUNHA, 2001, p. 104).

Há uma repetição dos procedimentos que julgavam interessantes (MASETTO, 2003; SILVA, 2011), ou mesmo a partir da imitação de experiências exitosas de outros colegas professores (LÜDKE; SALLES, 1997), sem se perguntarem se correspondem a processos adequados ao contexto no qual estão inseridos, como, por exemplo, ao propósito formativo daquela IES, perfil profissiográfico e assim por diante. Logo, a prática avaliativa docente, na maioria das vezes, baseia-se na rotina ou no improviso (ARREDONDO; DIAGO, 2009).

Não desconsideramos a importância das experiências diárias dos professores. Ao contrário! Diferentes autores (NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1992;

TARDIF, 2014) já apontaram a possibilidade da aprendizagem constante a partir do processo de reflexão (reflexão na ação: conhecimento elaborado durante a ação propriamente dita a partir das experiências anteriores, bem como das necessidades específicas da realidade vivida, permitindo a modificação do final de dada situação) e a partir da prática docente (reflexão sobre a ação: conhecimento formulado após a ação, mediante uma retomada dos acontecimentos e atitudes tomadas em dado momento, buscando formas de aperfeiçoamento nas situações similares futuras), culminando em um aprendizado na ação. Todavia, reforçamos: a partir do “processo de reflexão” e não na mera reprodução da ação.

De acordo com Tardif (2014), o ser professor se constitui tanto pelos saberes experienciais (oriundos de sua própria trajetória de vida, principalmente, a escolar) como decorrentes do processo formativo acadêmico; mas, muitas vezes, há uma sobreposição dos saberes experienciais, havendo professores que reconhecem a qualidade da formação acadêmica, enquanto outros identificam suas fragilidades ou mesmo indiferença em relação as suas contribuições para a atuação docente propriamente, fato que, no nosso entendimento, deve ser alterado.

Cada professor acaba por adquirir uma “teoria particular” que é fruto das experiências, tradições, valores e crenças de sua trajetória de vida; logo as avaliações recebem valorização diferenciada a partir de quem a julga, ampliando a complexidade em relação à Avaliação da Aprendizagem. Além disso, quando não planejada adequadamente, Hadji (2001) entende que, na perspectiva da ação didática e da contribuição da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, será apenas uma perda de tempo, uma mera ação burocrática.

Arredondo e Diago (2009) ressaltam que a Avaliação é um dos elementos menos planejados, quer seja pelas instituições ou pelos próprios professores. Na maioria das vezes esse planejamento se resume a definição de calendários das provas e publicação das notas.

Além disso, diferentes estudos mundiais indicam que os professores avaliam para classificar, sem ter a preocupação com a análise dos resultados e a consequente reordenação dos passos futuros, perspectivando a efetiva aprendizagem (FERNANDES, 2009a).

Há ainda professores que compreendem a Avaliação como uma simples decisão em aprovar ou reprovar alunos, ou seja, uma ação meramente burocrática em que são obrigados a exercê-la da forma mais rígida e no menor tempo possível,

afinal existem outros conteúdos a serem trabalhados e não é possível “perder tempo” com um mesmo conteúdo até que os alunos tenham êxito na avaliação. Isto porque “há um tempo de ensinar, um tempo de aprender, um tempo de provar. Tempos vivos e tempos mortos na sala de aula, distribuídos estática e arbitrariamente” (SORDI, 2000, p. 233).

Professores formados nessa perspectiva reducionista não veem a hora de se livrarem das tais avaliações que tanto atrapalham suas aulas, tendo-as como um cumprimento de tarefa, pois já que ministraram as aulas precisam avaliar (LÜDKE; SALLES, 1997). Há ainda situações em que o professor tem dúvidas se avalia porque quer comprovar o que ensinou ou se ensina porque depois terá que avaliar (SACRISTÁN, 2000a).

> Poucas coisas costumam ser tão desagradáveis para o professor universitário quanto a necessidade de avaliar o aprendizado dos alunos. Não apenas pelos esforços que são requeridos, mas também pelo constrangimento que representa avaliar e, como conseqüência (sic.), reprovar adultos (GIL, 2020, p. 105).

Essa dificuldade em avaliar amplia-se quando os professores não sabem como e o que fazer para mudar, pois apenas ouviram falar, mas faltam-lhes conhecimentos e ferramentas para colocar em prática, ou mesmo quando ainda não perceberam a necessidade da mudança, pois sentem-se a margem desse processo. Para tanto, Sacristán (2000a) afirma que o professor precisa compreender e aprender a lidar com a Avaliação, como já discutimos anteriormente.

No entanto, para Villas Boas (2000), os professores do ensino superior não demonstram preocupar-se com a Avaliação como os professores da educação básica. Chaves (2001) acrescenta ainda que os professores do ensino superior tendem a lidar com a avaliação de maneira improvisada ou sem nenhum tipo de orientação, até pela própria falta de valorização das questões pedagógicas, se comparada a preocupação que muitos docentes do ensino superior têm com a pesquisa[23].

Se essa for a realidade de um curso de formação de professores, com qual perspectiva sobre avaliação esses futuros professores serão formados?

---

[23] A intenção não é desmerecer a pesquisa, mas equipar em padrões de “importância”, entendendo e fortalecendo a tríade fundamental no ensino superior, constituída pelo ensino, pesquisa e extensão.

Os professores universitários precisam identificar sua responsabilidade no processo de transformação já que muito influenciam os futuros docentes. Devem modificar sua ação/atuação a fim de estimular uma mudança na prática dos seus alunos (VASCONCELLOS, 2007). Para tanto, Sordi (2000) alerta sobre a necessidade urgente de ressignificar a avaliação no ensino superior em busca de uma nova cultura de avaliação.

Se durante a formação os futuros professores tiverem uma experiência da Avaliação como um dos componentes que auxilia na melhoria da qualidade e não como um produto pontual, essa condição contribuirá para uma inserção futura diferenciada (SORDI; LÜDKE, 2009). Além disso,

> Os professores deverão reconhecer as características da avaliação que efectivamente concretizam no seu dia-a-dia e desenvolver compromissos que se orientem para novas práticas avaliativas. Essa consciencialização e esse compromisso implica a reflexão baseada na prática, de tal modo que possa valorizar diferentes modalidades de avaliação pela experiência da utilidade das mesmas. Esta componente de **reflexão a partir de situações reais de avaliação**, de integração entre teoria e prática, parece-nos fundamental para garantir práticas profissionais de avaliação de qualidade (sic.) (ROSADO; SILVA, 2010, p. 12, negritos dos autores).

Nesse sentido, para “bem avaliar” não basta apenas ter conhecimentos técnicos. Não se trata de um procedimento simples e intuitivo. Os professores precisam ter clareza sobre a avaliação que realizam, ou seja, sobre o porquê devem avaliar para a partir disso definirem como avaliarão (FERNANDES, 2011; SACRISTÁN, 2000a; ROMÃO, 2011).

Assim, “a reflexão sobre as questões de avaliação educacional é **um elemento fundamental na formação e no aperfeiçoamento do docente**” (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 471, negrito nosso), permitindo ao professor para além de conhecer, criticar e construir (FRANÇA, 2017).

Quando mencionamos reflexão, não estamos presos a debates longínquos e distantes do chão da escola. Essa discussão deve ser fruto de vivências para que estas tenham sentido aos alunos.

Silva (2014) propõe, por exemplo, que os professores estimulem os alunos a adotarem diferentes instrumentos de avaliação durante as experiências nos estágios ou nas atividades práticas para que então possam aprofundar os debates a partir das experiências/vivências práticas dos próprios alunos.

No cenário da formação profissional, brevemente apresentamos excertos históricos da Educação Física, objetivando contextualizar as especificidades do processo constituído na área para, em seguida, retomarmos as discussões sobre Avaliação e cursos de professores.

De acordo com Borges (1998), a partir da inserção na Constituição Brasileira de 1937 da obrigatoriedade da Educação Física nas escolas do país (com caráter eminentemente utilitarista buscando promover a disciplina moral, o adestramento físico, a superação econômica e a defesa da nação), houve a necessidade da criação de escolas de formação de professores, o que ocorreu em 1939.

De acordo com a autora, apesar da “formação da mão de obra”, o foco era muito mais técnico que formativo-educacional, visto que aspectos relacionados à Educação Física ficaram sob a égide da Divisão de Educação Física (DEF), no Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde e não do Ministério da Educação/ Conselho Nacional e Federal de Educação, que deliberava sobre outras disciplinas presentes na escola a época.

Assim, é a partir da Resolução n.º 69, de 06 de dezembro de 1969 (BRASIL, 1985), que ocorre a primeira sistematização curricular para a formação de professores de Educação Física com a normatização pelo Conselho Federal de Educação de conteúdos e carga horária mínima, num período de três anos.

Por sua vez, em 16 de junho de 1987, essa determinação é revogada pela Resolução n.º 03 (BRASIL, 1987), alterando os conteúdos propostos e estabelecendo que a formação dos profissionais de Educação Física ocorreria em nível superior, curso de Graduação, conferindo o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física, num período de quatro anos.

Durante alguns anos essas orientações atenderam às demandas sociais, porém, novas discussões culminaram em alterações na proposta para a formação profissional em Educação Física, principalmente no que diz respeito à restrição do campo de atuação dos licenciados e bacharéis em Educação Física que até as orientações anteriores não estavam claras, ou na pior das hipóteses foram interpretadas de acordo com os interesses das instituições que passaram a formar profissionais com um perfil generalista, com possibilidade de atuação plena (campo do licenciado e campo do bacharel).

A publicação da Resolução n.º 01, de 18 de fevereiro de 2002, pelo Conselho Nacional de Educação, com base nos Pareceres do CNE/CP 009/2001 e 27/2001, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a **formação de professores da educação básica**, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, apontando características gerais dos cursos de licenciatura, sem contanto especificar áreas do conhecimento (BRASIL, 2002a).

Dessa forma, todos os cursos de licenciatura, independentemente da área, poderiam apenas formar professores que atuariam exclusivamente na educação básica, portanto, na escola, restringindo por completo o campo de atuação do Licenciado que antes abrangia todas as possibilidades do mercado de trabalho profissional em Educação Física.

No dia seguinte, baseado no Art. 12 da Resolução n.º 1/02 e no Parecer CNE/CP 28/2001, a Resolução n.º 2/2002 institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica, obrigando, minimamente, a integralização de 2.800 horas em três anos letivos, atendendo a 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio, 1.800 horas para os conteúdos curriculares e 200 horas para outras atividades (BRASIL, 2002a).

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n.º 7, de 31 de março de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, apontando princípios, condições e procedimentos para a formação dos profissionais de Educação Física (BRASIL, 2004).

Posteriormente a Resolução n.º 4, de 6 de abril de 2009, sancionou a carga horária mínima e os procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos na modalidade presencial de bacharelado, entre eles, a Educação Física (BRASIL, 2009).

As DCN para a formação de professores determinam em relação à Avaliação (BRASIL 2002a)[24]:

---

[24] Importa registrar que, em 18 de dezembro de 2018, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação homologou a Resolução N.º 6, instituindo novas DCN para os cursos de Graduação em Educação Física.
Propõe um curso de, no mínimo, 3.200 horas integralizadas em quatro anos, com o ingresso único a bacharéis e licenciados, sendo constituído por uma Etapa Comum de 1.600 horas cumpridas em dois anos, objetivando a formação geral na área da Educação Física seguida por uma Etapa Específica,

> **Art. 3º** A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará **princípios norteadores** desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: [...]
> II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: [...]
> d) a **avaliação como parte integrante do processo de formação**, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
> Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: [...]
> II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.
> **Art. 5º** O **projeto pedagógico de cada curso**, [...] levará em conta que: [...]
> V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.
> **Art. 8º** As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:
> I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;
> II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;
> III - incidentes sobre processos e resultados (BRASIL, 2002, p. 2-4, negritos nosso).

Constatamos que a lei reforça a importância da relação entre a formação oferecida e as competências necessárias no campo de atuação futura nos diferentes níveis de ensino; que determina constar no PPC uma perspectiva de Avaliação que oriente, emancipe e permita o exercício da profissão; que preveja a função da Avaliação como responsável por verificar o cumprimento das competências

---

com mesma carga horária e duração, atentando separadamente às especificidades do bacharelado e licenciatura.
Por ser destinado à formação docente, o curso de licenciatura em Educação Física deve ainda atender integralmente a Resolução N.º 2, de 1º de julho de 2015, que institui as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015), bem como a Resolução CNE/CP N.º 2, de 2 de dezembro de 2019, que determina as DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação).
Após homologada, concedeu o prazo de dois anos para a adequação das novas diretrizes. No entanto, frente às dificuldades da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), o relator Luiz Roberto Liza Curi, apoiado unanimemente pela Câmara de Educação Superior, publicou em 06 de agosto de 2020 o Parecer 498/2020, sendo favoráveis à prorrogação do prazo para as alterações de DCN, entre elas, a Resolução N.º 6/18 (BRASIL, 2020b).
Assim, a Resolução CNE/CES N.º 1, de 29 de dezembro de 2020, a qual dispõe sobre prazo de implantação das novas DCN durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19, adicionou um ano ao prazo de implantação das DCN (BRASIL, 2020c). Por conseguinte, os cursos de Educação Física devem adequar-se a proposta da Resolução N.º 6/18 a partir de janeiro de 2022.

profissionais previstas (quer seja quantitativamente – aferição dos resultados alcançados – como qualitativamente – diagnóstico e mudanças de percursos necessários) de forma contínua, organizada, variada, interna e externa. Ou seja, há qualidade no documento. Não falta orientação/determinação.

No entanto, nem sempre identificamos seu efetivo cumprimento, publicizando, em termos éticos, as negligências de IES que ofertam cursos de formação de professores. Urge popularizar a responsabilidade dessas instituições, quer seja com os alunos que merecem/carecem de formação de qualidade; quer seja para os futuros alunos desses futuros professores; quer seja para o compromisso na contribuição de uma educação melhor. Quando dizemos IES consideramos todos os envolvidos: mantenedora, direção, docentes alunos.

Somos cientes de que nem sempre mudanças são efetivadas pelos professores, especialmente em decorrência da banalização do ensino superior, quer seja nas IES privadas em que a educação é muitas vezes tida como mercadoria, quer seja nas públicas em que há professores acomodados frente à estabilidade de seus cargos. Sabemos que há qualidade no trabalho de muitos que buscam por melhoria, o que pode ser observado nas diferentes referências adotadas nesta pesquisa. Contudo, o caso é preocupante e merece reflexão!

Registramos, portanto, que não é a ausência de orientações legais que justificam a não qualidade dos processos avaliativos realizados nos cursos de formação de professores no Brasil

De qualquer forma, ao perspectivarmos mudanças, não temos como coadjuvar o papel do professor rumo a um novo olhar para a avaliação, mesmo porque “os professores podem desempenhar um papel determinante no desenvolvimento da avaliação de uma variedade de aprendizagens que os seus alunos têm que adquirir” (FERNANDES, 2005, p. 36).

Como afirma Hadji (1994), faz-se necessário enfrentar um combate diário! Ao conhecer o processo de implantação das escolas na sociedade, bem como da avaliação, antes chamada de exame, o professor deve desempenhar o papel de instrutor, mediador e formador. Precisa esclarecer ao aluno, quer seja na dimensão verbal, como por meio de suas atitudes em sala de aula, que a avaliação pode mais contribuir que punir.

O professor precisa abandonar o medo de errar. Ao perder as rédeas do processo de ensino, inclusive, o autoritarismo ao avaliar, colocar-se-á como sujeito

falível, inacabado que aprenderá e, portanto, errará junto ao aluno (HADJI, 1994; FREIRE, 2013).

O autoritarismo e o controle, entretanto, não podem ser confundidos com a objetividade e a organização: professor ao lado do aluno, mas ainda na figura do sujeito responsável por colocar as cartas do jogo, já que ele domina, conhece e prospecta o que o aluno deve aprender.

O aluno por si só não mudará! Não porque não quer, mas porque desconhece outras funções da avaliação, já que suas experiências anteriores não deram conta de apresentar-lhe uma lógica diferente da situação "se tirar nota eu passo, senão eu reprovo.[25] O que propomos aqui não é a aprovação automática. O professor que aprova um aluno sem que este tenha aprendido está descomprometido duplamente: com seu aluno, já que não se preocupou com a aprendizagem do mesmo; e com a sociedade, que receberá um profissional sem a formação esperada. A proposta é clara, a mudança rumo a melhor aprendizagem.

Além disso, se pensarmos nos desafios hoje postos aos jovens, veremos que a simples memorização não mais atende as necessidades contemporâneas. Fernandes (2009a) aponta que, como os alunos precisam ser habilitados com um conjunto de conceitos, habilidades e atitudes que os permitam viver de forma integrada, crítica e autônoma na sociedade, a avaliação também precisa avançar a fim de identificar se determinadas capacidades foram ou não alcançadas, não adiantando apenas verificar se a informação/dado/conceito foi memorizado.

O autor propõe algumas funções do professor frente à avaliação, as quais entendemos que abarcam respostas sobre o que, como, por que e quando avaliar. São elas: esclarecer e partilhar os objetivos de ensino e de aprendizagem; selecionar tarefas; partilhar critérios de avaliação; delinear estratégias que facilitem a participação e envolvimento ativo dos alunos na regulação das aprendizagens; e utilizar adequada diversidade de estratégias, técnicas ou instrumentos de recolha de informação.

---

[25] Importa registrar que, para um processo efetivo de mudança, concordamos com Fernandes (2005, 2009), que entende que a vivência com "novas formas de Avaliação" devem ocorrer desde a educação básica de forma progressiva e responsável, permitindo ao aluno: participar de forma ativa nos processos de aprendizagem e Avaliação; utilizar o *feedback* informado pelo professor, buscando regular sua própria aprendizagem; autoavaliar-se, buscando analisar a tarefa realizada; externalizar dificuldades e potencialidades com seus pares, sejam alunos ou professores; partilhar o seu trabalho, as suas dificuldades e os seus sucessos com o professor e com os colegas; sistematizar seu próprio processo de aprendizagem.

Compreendemos que essas funções respondem a muitos dos questionamentos no campo da avaliação (o que, por que, para que, quando e como avaliar?). Nesse sentido, mesmo cientes da complexidade em discutir sobre a avaliação, buscaremos responder aos questionamentos ora apresentados a partir da nossa perspectiva sobre esse objeto de estudo, mas sem a pretensão de apresentar receitas prontas, pois corroboramos o pensamento de Arredondo e Diago quando estes afirmam que:

> [...] o desenvolvimento operativo da avaliação dos alunos implica dificuldades de variada índole. A avaliação é um processo complexo, no qual podem influir fatores muito diversos, que têm relação tanto com aspectos referentes ao professor ou avaliador – sejam de caráter técnico (desenvolvimento do processo), sejam de caráter ético (atitude e interesse do avaliador) – quanto com aspectos referentes ao avaliado – sejam de caráter pessoal (atitude diante das avaliações, momento de realização, cansaço, estado de ânimo etc.), sejam de caráter psicológico ou emocional (estresse derivado do momento, ansiedade etc.) (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 480-481).

As seções 3.1 a 3.3 deste estudo materializam o que nós pesquisadores compreendemos por Avaliação da Aprendizagem. Entendemos que precisamos nos posicionar e optamos por fazê-lo neste momento para justificar o que, por que, como e quando sugerimos que a avaliação ocorra.

Concebemos a avaliação como um processo, portanto, não pontual ou isolado. É um fenômeno vivo e maleável que precisa ser analisado de forma contextualizada, na medida em que reflete uma perspectiva singular de mundo e sociedade, atrelada ao cenário em análise e que busca contribuir na formação dos alunos. Entendemos que a avaliação está a serviço da aprendizagem que precisa ser partilhada entre alunos e professores, num processo de corresponsabilidades. Assim, embasando-nos em autores que corroboram desses ideais, elaboramos o referencial teórico deste estudo.

Ao final deste capítulo não apresentaremos uma síntese, buscando romper com a visão reducionista e simplista sobre a Avaliação da Aprendizagem. Este elemento precisa ser compreendido à luz de sua complexidade e, para tanto, mais do que sintetizar sugerimos refletir.

3.1 O QUE, POR QUE E QUANDO AVALIAR?

O aluno deve saber o que e como aprenderá para então compreender a forma como será avaliado e o que deve demonstrar no que se refere à aprendizagem. Portanto, o professor precisa apresentar e explicar aos alunos os objetivos de ensino.

No entanto, Sant'Anna (2014) ressalta que raramente os alunos têm a oportunidade de conhecer e compreender os objetivos e as intenções da Avaliação da Aprendizagem, apesar de, não de hoje, saber-se que, quando o aluno conhece como, quando e o porquê será avaliado, o ambiente de aprendizagem modifica-se positivamente (BLACK; WILLIAM, 1998).

Geralmente, entendem a avaliação como sinônimo de nota, capaz de levá-los a aprovação ou a reprovação, sendo que, nos casos em que não conseguem a tão almejada "média para aprovação", utilizam-se de artifícios mil para conseguirem aprovação: "Professor, o que posso fazer para arredondar minha nota e passar de ano? Um trabalhinho? Outra prova? Uma nova série de exercícios?", e por aí vai. Nesse sentido, o que falta tanto aos professores quanto aos alunos é compreenderem que o elemento fundante da avaliação é a aprendizagem e não a nota (MASETTO, 2003, p. 146).

Masetto (2003) acrescenta ainda que, no caso dos alunos, há a compreensão de que a avaliação sirva apenas para dizer quem é o aluno nota 10 ou quem está reprovado e, no caso dos professores, de descobrir quem é o professor "bonzinho", "legal", que sai com os alunos e adora um bate papo ao invés de dar aula.

É preciso ir além... Ou seja, será que professores e alunos apenas compreendem que a avaliação é importante porque é capaz de atribuir-lhes notas e conceitos que serão valorizados ou ridicularizados socialmente, ou será que compreendem a função da avaliação como uma importante ferramenta pedagógica, capaz de mostrar aos alunos e aos professores se os procedimentos adotados eram de fato adequados, ou não, ajudando-os a crescer e a aprender, ou mesmo refletirem sobre o que deveria ter sido feito para que essa aprendizagem fosse alcançada?

Aqui reforçamos a importância de os alunos terem acesso ao plano de ensino das disciplinas. Esse plano não pode ser apenas uma tarefa burocrática e ser

arquivado e esquecido dentro de uma gaveta. Ele precisa ser analisado e alterado constantemente a fim de atender as características e necessidades dos alunos.

O aluno não pode se interessar por algo que desconhece. Nesse sentido, sugerimos o exercício do professor frequentemente se remeter ao plano de ensino a fim de criar a cultura de acompanhamento do processo de ensino por parte dos alunos, quebrando com a lógica de que o professor apenas ensina e o aluno aprende. Além disso, essa apresentação do plano de ensino permitirá ao professor readequar estratégias e conteúdo a partir do olhar dos alunos, sem, é claro, deixar de cumprir o ementário da disciplina.

Isso posto, tendo o professor cumprido com seu papel de planejar, deve com a mesma responsabilidade partilhar com os alunos com o intuito de coparticipar os mesmos frente ao processo de ensino e aprendizagem.

O professor deve compreender que sua disciplina contribuiu na formação do perfil profissiográfico do egresso proposto no PPC do curso, o qual se espera que tenha concordância e coerência com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaborado a cada cinco anos e que deve apontar a missão e a Política Pedagógica Institucional (PPI), bem como as estratégias para atingir metas e objetivos desta. Ou seja, o professor não pode “fazer o que e como quiser”, mas deve atender à política institucional, buscando identidade e correlação entre as diferentes disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso.

A IES e seus professores precisam definir com clareza os itens apontados anteriormente no que diz respeito à concepção de educação, mundo e indivíduo, justificando a sistematização e proposição da política curricular. Mais que definir, devem diariamente colocar em prática para que suas intenções se materializem no cotidiano.

Importante o alerta de Dias Sobrinho (2008) a respeito da formação no ensino superior. Compreende que a educação deve voltar-se para a formação de seres humanos, a função primária do ensino superior é contribuir para a formação de sujeitos aptos a viverem em sociedade. Nesse sentido, ressalta a importância das diversas interatuações e relações no ensino superior, apesar do seu caráter polissêmico, em decorrência das questões epistêmicas, éticas, políticas, sociais, econômicas, culturais desse nível de ensino.

Assim, a variabilidade e a abertura não podem ser compreendidas como “tudo pode”, ou “qualquer coisa está bom”. As IES precisam compreender sua

importância na sociedade e o professor assumir-se como protagonista desse processo formativo. Nesse sentido,

> [...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2014, p. 39).

Nesse sentido, o professor deve ter ciência sobre a importância de elaborar objetivos precisos e voltados para o aluno, pois representam o ponto de partida da ação docente. Deve definir uma intenção que descreve com clareza o que os alunos poderão fazer, ou que deveriam ser capazes de fazer, depois da instrução e que antes não conseguiam fazer. Assim, encontrará respostas para "O que quero/espero que os alunos aprendam? Ao final da aula/bimestre/ano, meu aluno deverá ser capaz de?[26] (POPHAM, 1983; LIBÂNEO, 2017).

De acordo com Meirieu (1994, p. 13), essas escolhas não são neutras, pois "nunca se é inocente ao avaliar: quer o confessemos ou não [...] Quem quer que avalie revela o seu projeto...ou o que lhe impuseram os seus preconceitos, as suas preocupações, a sua instituição. Ao avaliar o que vejo, digo o que procuro".

Dessa forma, o professor precisa estar ciente das regras para "atuar adequadamente no jogo", exercendo o papel de especialista (preocupado com a aferição e mensuração do desempenho a partir de testes), juiz (busca analisar a realidade a partir de um critério pré-definido), filósofo (interpretar elementos que possam ter influenciado na aprendizagem) ou um sujeito multifacetado constituído por essas três figuras e a serviço da aprendizagem do aluno (HADJI, 2001).

> Desse modo, o ser humano está "condenado" a escolher. Nossa ação fundamenta-se em juízos de valor sobre o mundo que nos cerca: a natureza, a sociedade em que vivemos, o futuro a ser vivido, as relações com as pessoas, as vivências. Não somos, pois, indiferentes ao mundo no qual vivemos. Assumimos posição. Aceitamos e lutamos por alguma coisa quando a avaliamos positivamente, assim como rejeitamos outra, quando atribuímos a ela um valor negativo. O ser humano é um ser que avalia. Em todos os instantes de sua vida – dos mais simples aos mais complexos –, ele está tomando posição, manifestando-se como não neutro (LUCKESI, 2011a, p. 125).

---

[26] Para nós a palavra objetivo representa a intenção pretendida de aprendizagem. O ponto que o professor espera que o aluno alcance. Nessa lógica, a palavra objetivo poderia ser substituída por conhecimento, habilidade ou atitude esperada pelo professor, frente àquele aluno, ou grupo de alunos.

O professor também precisa preocupar-se com a relação entre o que será ensinado e como será ensinado. As estratégias de ensino devem ser definidas não com o propósito de garantir dinamismo e envolvimento aos alunos, mas efetivamente aprendizagem. Certamente os alunos aprendem mais e melhor quando o ambiente é propício e esse elemento deve ser considerado pelo professor, mas a intencionalidade garantirá ao professor escolher determinada estratégia de ensino pela efetividade que a mesma poderá trazer (já que não podemos garantir que ocorrerá, tendo em vista a volatilidade do processo de ensino e aprendizagem).

Assim, o professor define a estratégia com base no que será ensinado e, coerentemente a essas duas primeiras decisões, define as tarefas que os alunos cumprirão a fim de facilitar a aprendizagem do que foi ensinado. De acordo Hadji (2001), estas tarefas possibilitarão o alcance dos objetivos, uma vez que permitirão ao aluno realizar o que se espera, por exemplo: traduzir, calcular, construir, demonstrar, ler, compreender, memorizar, entre outras.

Bolzan, Antunes e Fernandes (2016) inclusive constataram que a relação entre a natureza das tarefas, a organização (o desenvolver propriamente dito da aula) e as estratégias adotadas interferem significativamente na aprendizagem dos alunos.

Logo, definir a tarefa é um elemento estratégico no processo de ensino, partindo do pressuposto da escolha intencional deste ao ponto de uma tarefa permitir a perfeita articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação, já que as estratégias de ensino adotadas pelo docente, facilitarão a aprendizagem, além de agregar uma atividade avaliativa (FERNANDES, 2009a).

Nessa lógica, garantimos a relação entre o que é ensinado e como é ensinado. Tendo conhecimento sobre o que é ensinado, o professor deve apenas investigar se a aprendizagem foi efetiva e, para tanto, ele avalia. A avaliação permite ao professor responder à questão: “Como saberei se meu aluno aprendeu?”

Assim, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, da ação didática propriamente dita, dependendo do momento em que ocorre, a avaliação assume uma função e características diferentes[27], como apresentado no quadro a seguir:

---

[27] Diferentes autores (HAYDT, 2004; GIL, 2018; SACRISTÁN, 2000; ARREDONO; DIAGO, 2009; LUCKESI, 2018; FERNANDES, 20009; HADJI, 1994) classificaram a Avaliação, cada um a partir de uma diferente perspectiva: momento em que a avaliação ocorre, sua finalidade, extensão, tipo, dentre outros. Mas, é importante lembrar que inicialmente essa classificação foi proposta por Scriven (1967)

Quadro 8 - Funções e características da Avaliação da Aprendizagem.

ANTES	DURANTE	DEPOIS
Avaliação: ● Diagnóstica ● Prognóstica Função: ● Diagnosticar ● Adaptar Centrada: ● Na identificação das características do aluno	Avaliação: ● Formativa ● Processual Função: ● Regular ● Facilitar a aprendizagem Centrada: ● Nos processos e atividades propostos	Avaliação: ● Somativa ● Final Função: ● Verificar ● Certificar Centrada: ● Nos produtos

Fonte: adaptado de Hadji (1994).

A seguir, discorreremos sobre a função e as características da avaliação nos diferentes momentos do processo formativo.

A avaliação diagnóstica, também conhecida como inicial, é realizada antes de uma intervenção de ensino propriamente dita. É a oportunidade que o professor tem de identificar os conhecimentos prévios dos alunos, suas experiências anteriores, o que sabem e não sabem para, a partir dessas informações/dados, planejar as ações futuras. O professor também tem a oportunidade de identificar fragilidades na formação e reestruturar, se for o caso, as etapas do ensino, na intenção de sanar dificuldades ou lacunas em relação à aprendizagem que deveria ter ocorrido anteriormente e que não ocorreu. Não deve ocorrer apenas no início do ano letivo, mas sempre que um novo conteúdo/tema for inserido. Logo, busca-se identificar para melhor atuar.

A Avaliação formativa, ou processual, pressupõe o acompanhamento *pari passu* da aprendizagem dos alunos a fim de identificar se as metas pretendidas (objetivos) foram ou não alcançadas. O professor levanta o maior número de informações sobre os avanços ou dificuldades dos alunos, buscando proporcionar um apoio constante frente aos desafios enfrentados. A não aprendizagem do aluno também mostra ao professor que algo precisa ser modificado em relação a sua ação docente. Logo, os dados levantados informam o que pode ser mantido ou alterado. Ocorrendo durante o processo de ensino e aprendizagem, adota características

---

na Avaliação de currículo, e depois transferida para a Avaliação da Aprendizagem, uma vez que os conceitos são autoexplicativos.

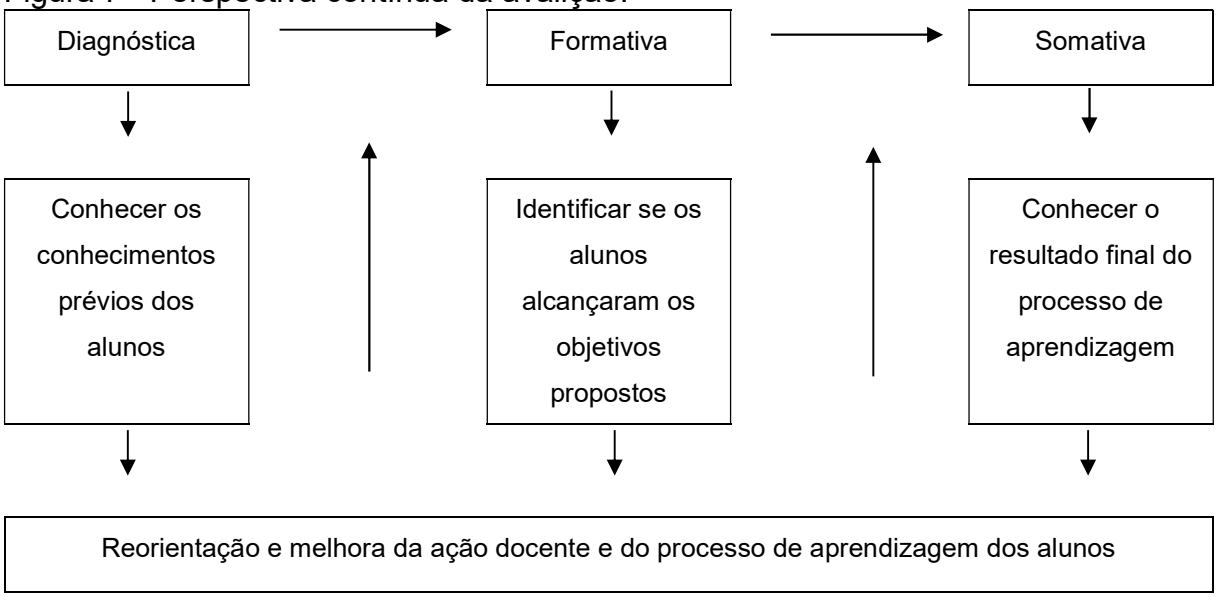
como orientadora, reguladora e motivadora e permite o tratamento das dificuldades particulares.

A avaliação somativa, ou final, busca identificar o nível de aprendizado dos alunos ao final de um determinado tempo, preocupando-se com os resultados finais. A intenção é tanto constatar os progressos que ocorreram em dado período (bimestre, semestre, ano) a partir dos objetivos previstos, como ser o ponto de partida para as novas aprendizagens. Portanto, é o momento de revalidar os progressos identificados na avaliação formativa e determinar o quanto foi aprendido. Trata-se de verificar o que foi aprendido e não o que está aprendendo.

Entendemos como válida a classificação da avaliação, pois esta facilita ao professor uma perspectiva mais contínua das atividades avaliativas praticadas "ao longo do processo de ensino e aprendizagem". Assim, mesmo sendo contínua, a avaliação pode assumir em momentos isolados a função diagnóstica, formativa e somativa, mas sem perder a finalidade primária que é contribuir na aprendizagem.

O que propomos, portanto, é a permanência do caráter contínuo da avaliação e a sua adequação frente ao que se espera em determinado momento da ação docente, ou seja, diagnosticar, regular ou certificar, como proposto por Arredondo e Diago (2009).

Figura 7 - Perspectiva contínua da avalição.



Fonte: adaptado de Arredondo e Diago (2009, p. 225).

Para tanto, Perrenoud (1999a) ressalta que o professor deve conhecer com propriedade a natureza da avaliação, adotando-a corretamente a partir do interesse que tem, garantindo relação, como discutimos, entre o que é ensinado e o porquê e o que é avaliado. Afinal, na medida em que o professor define o que será avaliado já está propondo objetivos de aprendizagem, os quais os alunos devem alcançar (HAYDT, 2004).

No entanto, isso não ocorre frequentemente. Na prática, essa classificação da Avaliação não é tão simples, causando equívocos ao avaliar, contribuindo inclusive para a complexidade e não efetividade entre o que se quer avaliar e o porquê avaliar. O maior problema é que, em uma perspectiva classificatória de Avaliação, utiliza-se essa categorização como finalidade do ato de avaliar, mas não como uma rede de possibilidades diante de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, discorreremos sobre alguns desses pontos nevrálgicos.

Qualquer perguntinha não é diagnóstico!

Na avaliação diagnóstica, ainda que pareça ser menos formal que as demais, o planejamento e a intencionalidade não podem ser meros adornos. Ao contrário, para que a avaliação adote características como diagnóstica, prognóstica e previsora, o professor precisa conhecer e dominar o que pretende em relação ao ensino para então traçar as estratégias adequadas no que diz respeito ao levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e definir formas de registrar as informações levantadas, pensando na necessidade de uma reestruturação do planejamento, ou mesmo como base durante a avaliação formativa.

Assim, perguntas soltas e descontextualizadas no início da aula ou antes de determinado tema/assunto não podem ser consideradas como avaliação diagnóstica. Para que seja efetiva, o professor precisa criar mecanismos que garantam o levantamento dos conhecimentos dos alunos. Apenas um ou outro não representam a totalidade da sala de aula, principalmente se considerarmos a heterogeneidade característica do processo de expansão do ensino superior a partir de 1990.[28]

---

[28] Zabalza (2004) aponta que o aumento de alunos em sala gerou alguns problemas/dificuldades, como: dificuldade em atender a grandes grupos, não havendo espaços para as necessidades individualidades; dificuldade em ensinar, frente à heterogeneidade do grupo; dificuldade em propor

No ensino superior, por exemplo, o professor pode adotar a estratégia de pedir para que cada aluno escreva em um pequeno pedaço de papel ou *post-it* uma frase síntese sobre determinado tema. Depois de ter todas as frases, os alunos são convidados a colar todas essas frases juntas (lousa ou pedaço grande de papel). Num terceiro momento, os alunos deverão "classificar" essas sínteses aproximando-as por significado. Ao final, o professor terá uma ideia do que os alunos pensam sobre determinado tema, podendo problematizar as questões a partir dos próprios apontamentos dos alunos, destacando o que está correto (a partir de dado referencial ou circunstância) e corrigindo o que não se aplica naquele contexto.

Ao optar pela avaliação diagnóstica, o professor precisa considerar o número de alunos em sala e a estratégia que adotará. Se o objetivo é realizar uma avaliação diagnóstica, esse "levantamento" das aprendizagens/experiências anteriores precisa ocorrer com todos, de forma oral ou escrita, coletiva ou individual, contanto que o professor "ouça" a todos, mas também que tome o cuidado para que a opinião de cada aluno não seja tratada de forma sarcástica pelos demais alunos. Por isso, a avaliação diagnóstica deve ser rotineira e não esporádica.

Um amontoado de provas não garante uma avaliação contínua!

O caráter contínuo da avaliação formativa não pode ser confundido com a aplicação sucessiva e constante de provas ou demais instrumentos. A justificativa da aplicação de um instrumento de avaliação precisa ser clara para que a ação docente, bem como a intenção de aprendizagem e do ensino sejam efetivos. Nesse ponto, se o propósito do professor é submeter o aluno a constantes provas buscando quantificar os acertos e expedir uma nota, não podemos dizer que está em voga uma avaliação formativa.

O foco da Avaliação formativa é "o processo". Identificar os avanços no que diz respeito à aprendizagem, portanto, se esta foi efetiva, ou não, buscando traçar caminhos para que a mesma ocorra. Portanto, o foco não está na mera quantificação e classificação.

---

atividades práticas em contextos profissionais. Além disso, de acordo com Gil (2018), como os professores não estão preparados para lidar com alunos de diferentes classes sociais ou opção sexual, é imprescindível que os professores tratem os alunos como pessoas e não como membros desse ou de outro grupo social, garantindo o direito de todos de aprender.

Assim, para ser formativa, a avaliação deve adotar características como orientadora (sinaliza fragilidades na formação e pontos que precisam ser retomados), reguladora (permitir a readequação constante dos processos de ensino, a fim de melhorar a aprendizagem) e motivadora (aponta avanços alcançados).

Fernandes (2009a) simplifica esse pensamento ao afirmar que precisamos melhorar a avaliação em vez de aumentá-la. Assim, a questão não está no número, mas na qualidade e na efetividade daquela ação para o processo de aprendizagem do aluno.

A qualidade certamente deve sobrepujar a quantidade. Não faz sentido, por exemplo, o professor aplicar provas semanalmente se não retomar os conteúdos a fim de atender as lacunas na aprendizagem e mostrar aos alunos o quanto eles avançaram.

Por exemplo, após trabalhar determinado tema/conteúdo, o professor aplica uma prova, corrige e a devolve sem nenhum comentário, apenas com a nota 5,0. O que essa nota ou prova representou para o aluno? Como descrevemos anteriormente, para que a avaliação seja formativa, ela precisa ter três características. Nesse exemplo, a avaliação em questão seria formativa se adotasse as características de orientadora (os erros do aluno indicariam ao professor os pontos que precisam ser retomados), reguladora (o professor analisa se as estratégias adotadas foram adequadas, eficazes, tomando como base a aprendizagem esperada) e motivadora (o aluno, guiado pelo professor, identificaria seus erros e o que faltou para alcançar, por exemplo, a nota máxima). Nesse caso, poderíamos dizer que a avaliação seria formativa, mas se e somente se essa prática fosse constante. Isto é, se prova após prova o professor preservasse esse caráter formativo, como o próprio nome diz.

A prova bimestral não é mais importante que os demais instrumentos de avaliação!

Da mesma forma que não há sentido em aplicar uma série de instrumentos e apenas quantificar os acertos, não há lógica aplicar uma única prova ao final do processo se não houver tempo para retomar o ensino do que não foi aprendido. Como afirma Dias Sobrinho (2008), busca-se com a Avaliação a “produção de sentidos”, portanto, não faz sentido adotar instrumentos que apenas justificam o passado.

Dificilmente um único instrumento de avaliação aplicado ao final de um bimestre ou de um curso conterá todos os conteúdos abordados, portanto, não dará conta de identificar se houve ou não a aprendizagem do que foi ensinado.

Para cumprir sua função de integradora (reunir diferentes conteúdos trabalhados), certificadora (legitimar que a aprendizagem esperada foi alcançada) e promocional (validar o avanço para novas aprendizagens) a avaliação somativa não pode ocupar um lugar isolado (determinado dia) no calendário escolar.

Mas por que discutimos esses “equívocos”? Preferimos concordar com Luckesi (2014) e entendemos que o professor não os comete de forma consciente, mas sim pela ausência de conhecimento sobre, o que pode infringir um princípio que a Avaliação não pode perder, a ética.

Uma vez que a função da Avaliação se modifica, naturalmente o papel do professor também o faz. Assim, ora o docente desempenha um papel de professor-formador ora de professor-examinador, ajustando-se a lógica da avaliação que está em voga em determinado momento do processo de ensino e aprendizagem (PERRENOUD, 1999a). Mas, segundo Hadji (2001), caberá ao professor definir se exercerá o papel de treinador, na perspectiva de integrar a avaliação à formação, ou de árbitro, que apenas sancionará os supostos erros cometidos pelos alunos.

O erro que não podemos cometer é de o professor exercer o papel de policial, de detetive, que apenas busca o culpado, o errado, aquele que está fora do padrão esperado (VASCONCELLOS, 2007), ou seja, ao examinar, a lógica da aprendizagem não pode se perder, já que o professor também não é uma máquina que atribui notas, como um instrumento de medida (HADJI, 2001).

Entendemos que Rosado e Silva (2010) resumem com propriedade equívocos e possibilidades para a adoção das diferentes Avaliações, de maneira a potencializar o processo de ensino e aprendizagem:

> É frequente, também, fazer-se a distinção entre diferentes formatos de avaliação no que se refere à sua **frequência e regularidade no sistema avaliativo**; fala-se de **avaliação contínua** por oposição a **avaliação pontual**. A avaliação contínua é vista como acompanhando o processo de ensino-aprendizagem de **forma regular**. Esta regularidade não deve ser confundida como avaliação permanente, aproximando-se este conceito da ideia de que estamos sempre a avaliar. Na realidade, a avaliação está sempre presente na medida em que não podemos deixar de nos questionarmos, permanentemente, acerca do valor daquilo que fazemos. Essa **avaliação permanente** é, no entanto, insuficiente para responder à totalidade das necessidades do processo de aprendizagem.
> A **avaliação pontual** corresponde a uma avaliação isolada, podendo coincidir ou não com a avaliação final. Avaliações pontuais frequentes,

> regularmente organizadas, podem traduzir uma verdadeira avaliação contínua.
> A **avaliação final** deve ser entendida como uma forma de concretizar um balanço no final de um ciclo de ensino e a avaliação contínua como uma forma de recolher informação para reajustar o processo de aprendizagem durante esse ciclo. Reserva-se para a **avaliação inicial a função**, desenvolvida adiante, de iniciar o processo de aprendizagem (ROSADO; SILVA, 2010, p. 3, negritos dos autores).

3.2 COMO E PARA QUE AVALIAR?

Da mesma forma que deve haver uma relação entre o que é ensinado e o que é avaliado, precisamos ser coerentes em relação ao como é ensinado e como é avaliado. Analogamente comparamos o processo de ensino e aprendizagem a um mapa do tesouro, em que pista após pista avançamos em direção ao pote de ouro; ou seja, a cada ação intencional, aproximamo-nos da aprendizagem esperada do aluno. A avaliação nos mostrará se compreendemos, ou não, adequadamente as pistas, pois, se não avançarmos, não descobriremos os enigmas futuros.

Nessa perspectiva, Meirieu (1994) compara a Avaliação a um termômetro. Da mesma forma que este não interfere no aumento ou na diminuição da temperatura, a Avaliação por si só não garante melhorias na aprendizagem.

Essa analogia é importante, pois rompe com a obsessão pela Avaliação, a avaliocracia imposta principalmente por políticas governamentais que veem na quantificação e no ranqueamento uma ferramenta para a melhoria da educação (CORREIA, 2010). Estariam eles de fato preocupados com a qualidade do ensino? Entendemos que não. Antes de atribuir a responsabilidade do fracasso à eficácia dos instrumentos (ENADE, por exemplo), faz-se necessário analisar o que está por detrás das cortinas do (trans)lúcido processo de ensino e aprendizagem no ensino superior.

Essa relação simétrica entre educação e Avaliação tanto no viés de “culpabilização” da avaliação ao fracasso ou de melhoria da educação apenas a partir da mudança da Avaliação é, no mínimo, um falso princípio didático (BARRIGA, 2003).

A partir do momento que a intenção de aprendizagem é definida e o professor traçou as estratégias que serão adotadas a fim de alcançar o que espera, resta selecionar adequadamente o instrumento que mostrará se a aprendizagem foi,

ou não, efetiva para que o professor possa definir sobre as etapas futuras (retomada das fragilidades ou avanço para novas aprendizagens).

Assim, definir “o que será avaliado” é tão importante quanto definir “como será avaliado”, pois sem essa relação corremos o risco de ter informações não compatíveis entre o que se ensinou e o que o se aprendeu.

De nada adianta o professor avaliar de uma forma porque assim é determinado pela IES, ou porque determinado aporte teórico assim orienta (SACRISTÁN, 2000). As relações precisam ser estabelecidas a fim de garantir a coerência em todo o processo.

Portanto, o instrumento será o “meio” pelo qual o professor conseguirá identificar até que ponto o aluno chegou em relação a aprendizagem esperada.[29]

> Poderemos observar, por anos, um educando parado e quieto e, nesse contexto, nunca saberemos o que ele sente, pensa ou se aprendeu alguma coisa. A única forma de sabermos o que o outro sabe ou aprendeu será pelo seu desempenho, pela sua ação – seja ela qual for – que revele o que se passa dentro de si (LUCKESI, 2014, p. 72).

Por muito tempo a prova (oral ou escrita) foi adotada como um instrumento de avaliação exclusivo, tendo em vista que o foco da aprendizagem era a memorização.

Nessa perspectiva, a prova atendia a todas as necessidades no que diz respeito ao binômio “ensinado - avaliado”. Valorizava-se um ensino centrado no professor, o qual proferia aulas magistrais enquanto os alunos passivamente anotavam suas explicações, devendo reproduzi-las da forma mais fiel possível para então serem classificados. Ensinava-se para a memorização e o foco era identificar o “quanto” os alunos memorizaram.

A valorização da memorização permanece tendo em vista as exigências nos exames vestibulares ou mesmo concursos públicos. No entanto, mais do que memorizar, o essencial é compreender (GIL, 2018).

---

[29] Por conta disso, Luckesi (2011a, 2011b, 2018) adota, em vez de instrumentos de avaliação, a expressão instrumento para a coleta de dados, entendendo que a avaliação ocorrerá a partir da análise dos dados que esses apresentarão. Há também autores (ARREDONDO; DIAGO, 2009; DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009) que apresentam diferenças entre técnicas (categorização mais ampla, a qual pode abarcar diferentes instrumentos) e instrumentos (recurso ou ferramenta estruturada utilizada para levantar dados de forma sistematizada): a observação para o diário de classe, por exemplo. Neste estudo, adotaremos a nomenclatura instrumento de avaliação como o meio, a “ferramenta” adotada pelo professor para levantar informações referentes à aprendizagem dos alunos, pois pressupomos que se o foco é a aprendizagem a fase de diagnóstico é apenas a primeira etapa da Avaliação.

Diante das constantes mudanças do mundo do trabalho, a memorização não mais atende ao perfil profissional exigido na atualidade. Essa variedade pressupõe uma mudança na forma de ensinar e, consequentemente, na forma de avaliar. Por conseguinte, para uma formação efetiva, os instrumentos de avaliação precisam ser variados. No processo de ensino, o aluno deve ser agente protagonista para que a aprendizagem seja significativa e, em situações contextualizadas, os professores precisam investigar sobre a efetividade da aprendizagem (FERNANDES, 2011; BOLZAN; ANTUNES; FERNANDES, 2016).

A diversidade de instrumentos de avaliação se justifica quando concebemos os diferentes domínios de desenvolvimento do ser humano: um sujeito que pensa, faz e sente. Dessa forma, em uma perspectiva ampla de formação, a graduação precisa dar conta de preparar o futuro professor com conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para sua atuação no espaço escolar. Aliás, Tyler (1986) já alertava sobre a importância da variação dos instrumentos e o prejuízo do uso exclusivo da prova, tendo em vista a dimensão do objetivo.

Assim, os instrumentos de avaliação precisam ser diversificados a fim de atender ao levantamento da informação que se busca (HAYDT, 2004; VASCONCELLOS, 2005; ARREDONDO; DIAGO, 2009; DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009; FERNANDES, 2009a; LUCKESI, 2011a, 2011b; GIL, 2018).

Se não definirmos o objetivo, não saberemos o que devemos avaliar. Contudo, se não escolhermos um instrumento adequado, as informações levantadas também de nada auxiliarão. Isso é importante, pois Arredondo e Diago (2009) afirmam que há instrumentos mais adequados para avaliar os conhecimentos, enquanto outros são mais adequados para avaliar procedimentos e outras atitudes.

Além de permitir a relação entre o que será avaliado com o que foi ensinado, a diversidade dos instrumentos de acordo com as dimensões do desenvolvimento garante a verificação da potencialidade e da fragilidade individualmente. Avaliar a todos da mesma forma é desconsiderar a multiplicidade da capacidade humana, bem como a heterogeneidade dos próprios alunos, como aponta Fernandes (2009a). Portanto, é dizer que avaliou mais por uma obrigação do que por conhecimento e significado da ação docente.

Para o autor, ao diversificar os instrumentos, contribui-se com a mudança de cultura em que se estuda apenas para as provas. Essa ideia corrobora com os

apontamentos de Arredondo e Diago (2009), os quais ressaltam que a forma como o aluno é avaliado também condiciona seu aprendizado.

> Sem a clareza do significado da avaliação, professores e alunos vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem tanto estimular, promover, gerar avanço e crescimento, quanto podem desestimular, frustrar, impedir esse avanço e crescimento do sujeito que aprende (BERBEL et al., 2001, p. 8).

Logo, práticas avaliativas repetitivas podem criar hábitos: num caminho de reflexão e regulação ou numa perspectiva mecânica e repetitiva. Se o professor apenas avalia a partir de provas compostas por questões de múltipla escolha, ou mesmo que requerem respostas curtas, incutirá no aluno um estudo analítico e descontextualizado, centrado em partes isoladas do conteúdo abordado, não auxiliando na capacidade de relacionar conhecimentos de diferentes áreas, resolver situações-problema e elaborar sínteses.

Contudo, precisamos recordar que a Avaliação precisa ser simbiótica ao ensino. Luckesi (2011b, 2014) alerta para o erro da incompatibilidade tanto entre os conteúdos ensinados e avaliados como a forma e a complexidade com os quais foram ensinados e depois avaliados, não sendo possível identificar se o aluno aprendeu ou não. Assim, o autor lança questões como: Se o professor ensina um conteúdo, como ele pergunta por outro? Se o conteúdo ensinado era simples, como faz perguntas complexas? Se ensina-se com um tipo de metodologia, como pergunta com outra?

Logo, não adianta ensinar de uma forma e avaliar de outra! Reconhecemos a importância de diversificar os instrumentos de avaliação, pois valorizamos uma “sala de aula” dinâmica, motivadora e instigadora. De nada adiantará propor excelentes instrumentos se a aula sempre baseou-se na exposição verbal do professor, ou seja, o professor só falou e o aluno só ouviu. Assim, como propõe Barriga:

> [...] seria necessário recordar que não é [....] [na avaliação] onde se pode melhorar a educação. Se se deseja que o aluno desenvolva processos analíticos, criativos e produtivos de pensamento haveria que trabalhar isto durante **todo o curso escolar** e não [...] apenas na avaliação (BARRIGA, 2003, p. 71, negritos do autor).

A diversidade, no entanto, não pode ser confundida com aleatoriedade. Ou mesmo com o princípio de “facilitar” a vida do aluno. O princípio da

intencionalidade precisa sustentar todas as escolhas docentes, garantindo o caráter sistemático e objetivo da ação docente (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009). Ou seja, escolhi “X” instrumento de avaliação porque ensinei de “X” forma e busco informações sobre a efetividade da aprendizagem sobre “X”.

Mas o que podemos fazer? Quais cuidados podemos tomar idealizando a efetividade de um instrumento de avaliação?

Fundamentalmente, Luckesi (2011b, 2014) alerta para a garantia do rigor metodológico, evitando fragilizar o significado e a validade dos dados levantados. Ou seja, a ausência de “sistematicidade” não permite que o instrumento dê conta de verificar se o aluno aprendeu tudo o que deveria ter aprendido, já que não investigou tudo o que foi ensinado. Os instrumentos precisam investigar se todos os conteúdos tidos como essenciais e significativos (e que por esse motivo foram ensinados) foram, ou não, aprendidos, pois, caso contrário, o professor não identificará se o aluno aprendeu tudo o que precisa ter aprendido.

Arredondo e Diago (2009) e Luckesi (2011a, 2011b) sugerem, de forma geral, algumas características importantes dos instrumentos, as quais analisaremos, tomando como base a formação do futuro professor:

- serem múltiplos e variados: diferentes instrumentos para avaliar diferentes objetivos em diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem;

- darem informação válida do que se pretende conhecer: precisam ter relação harmônica e direta com o objetivo pretendido e a forma como foi ensinado;

- utilizarem diferentes formas de expressão/códigos (orais, escritos, gráfica, numéricos, audiovisuais, dentre outros): possibilidade de atender às diferentes competências do “ser professor”, investigando a aprendizagem do aluno para além de sua capacidade de memorização;

- serem aplicáveis em situações escolares habituais: ao escolher o instrumento de avaliação, além da relação com o objetivo de ensino, o professor precisa considerar questões pertinentes ao dia a dia: recursos disponíveis, duração da aula, quantidade de alunos, perspectiva de Avaliação da IES;

- permitirem comprovar a aprendizagem, tomando como base as circunstâncias do ensino: avalia-se da mesma forma que se ensinou, respeitando-se a característica do objetivo a ser alcançado;

- serem utilizados em diversas situações de auto ou de coavaliação: professor avalia o aluno, aluno avalia o professor, aluno e professor se autoavaliam.

Outro ponto importante é a abrangência dos instrumentos. O professor precisa avaliar o que ensina. Se não precisa ser avaliado, é porque não tem importância para ser aprendido[30] (VASCONCELLOS, 2005; LUCKESI, 2014).

Ressaltamos também que a Avaliação deve ser integrada. É importante que o professor tenha autonomia para definir como e o que será avaliado, afinal, ele viveu a sala de aula junto aos alunos. Esses são atores essenciais nesse processo formativo. No entanto, Gil (2018) considera que a avaliação não pode ser uma definição à revelia e exclusiva do professor. A Avaliação deve ser conjuntamente refletida e definida com os demais professores, buscando uma política institucional de Avaliação. Esse é o momento de o curso definir sobre qual profissional quer formar. Em busca desta e de outras respostas, ainda que individualmente, de forma colaborativa, os professores se nortearão por um único eixo formativo.

Tomemos como exemplo o seguinte objetivo de ensino em um curso de licenciatura: “Comunicar-se de forma clara e efetiva com os alunos, adaptando-se de acordo com as características dos mesmos”. Nessa situação, de nada adiantará aplicar uma prova ou solicitar um seminário, pois nitidamente percebemos que o aluno deve estar em um contexto real, com alunos da educação básica, ministrando uma aula, por exemplo, para então o professor ser capaz de identificar se a capacidade de comunicação do aluno foi ou não efetiva.

Pressupomos que ao definir esse objetivo, o professor criará estratégias e oportunidades para o aluno vivencie o contexto real de atuação. Portanto, vivenciar o “ser professor” de Educação Física na educação básica.

Além disso, se o objetivo prevê ainda a adaptação do aluno-professor, essa vivência deve ocorrer com crianças e adolescentes, garantindo a experiência com alunos de diferentes idades.

Nesse sentido, verificamos inter-relação entre o esperado e o vivenciado. Mas e a relação desses com a Avaliação?

---

[30] Certamente alguns conteúdos são base para a compreensão de outros. Cabe ao professor sinalizar essas relações para que o aluno do ensino superior compreenda o que e o porquê aprende esse ou aquele conteúdo. Nesse sentido, o professor pode até ensinar um conteúdo base e não o avaliar já que estará ancorado a outros saberes, mas isso deve estar claro ao aluno para que não haja a situação de não saber porque aprende ou mesmo de estudar e não ser avaliado.

Percebendo que a prova não levantará as informações referentes ao objetivo pretendido, caberá ao professor selecionar outro instrumento de avaliação. Nesse processo, o docente deve ter ciência de que há instrumentos prontos, apesar de que, antes de serem aplicados, precisam ser analisados à luz de suas intenções formativas.

Assim, Tyler (1986) ressalta que há instrumentos que poderão ser integralmente replicados, outros ajustados e outros precisarão ser criados. Portanto, quanto melhor e mais instrumentos os professores conhecerem melhor e mais fundamentadas serão suas escolhas, pois não é simples definir o instrumento de avaliação, considerando as inúmeras variáveis que interferem (ARREDONDO; DIAGO, 2009).

A escolha de um instrumento de avaliação está além de uma capacidade técnica relacionada ao conhecimento dos instrumentos, ou mesmo a aplicação correta dos mesmos, já que o professor deve:

> [...] possuir o saber-fazer que permita utilizar o instrumento certo, no momento certo, para realizar a intenção da melhor forma, quer dizer, produzir informações úteis para conhecer, julgar ou interpretar [...] [portanto] esse saber-fazer é mais que um estrito saber-fazer, que põe em jogo um saber-analisar (projectos) (sic.) ou saber-explicitar (intenções) (HADJI, 1994, p. 159).

Além disso, Hadji (1994, p. 148) alerta que toda a Avaliação pressupõe a perspectiva do referente. Assim, faz-se necessário definir, para além dos instrumentos, os critérios de avaliação, os quais darão significado aos dados, já que "[...] a avaliação é uma leitura da realidade à luz de uma grelha de referência, com que estabelece relação, e donde nasce o juízo que a define".

Filosoficamente o termo critério refere-se à regra para diferenciar o que é verdadeiro e falso, ou mesmo o que se deve ou não fazer. No caso da Avaliação da Aprendizagem, o critério corresponde à regra, ao parâmetro, à norma que serve como referência no momento de analisar e interpretar os resultados. Assim, o critério define o que se espera do que será avaliado (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

Contudo, a definição do critério não é simples nem absoluta, mas arbitrária, assim como a ação de planejar, tendo em vista que é influenciada por questões socioculturais, como: concepção de educação, de ensino, de aluno, da escolha dos conteúdos, do nível de exigência e assim por diante, principalmente porque "[...] define o que queremos como resultado de nossa atividade e, desse

modo, estabelece direção tanto para o ato de ensinar quanto para o ato de avaliar (LUCKESI, 2011b, p. 412).

Importante considerar ainda que um mesmo critério pode ser analisado de formas diferentes a partir da compreensão daquele que avalia, considerando suas experiências anteriores (SACRISTÁN, 2000a). Os critérios precisam ser apresentados e discutidos junto aos alunos para que não haja dúvidas na Avaliação, assim como determina a lei (BRASIL, 1996).

Para tanto, é importante definir tanto os critérios ou sinais de êxito (que permitirão analisar se o produto apresentado pelo aluno foi dentro do esperado) como os critérios de realização (exigências claras sobre a tarefa) para que não haja dúvidas sobre o que deve ser feito, como deve ser feito e, posteriormente, se corresponde ao que foi solicitado (HADJI, 1994).

Permanecendo com o exemplo do objetivo, “comunicar-se de forma clara e efetiva com os alunos, adaptando-se de acordo com as características dos mesmos”, de que forma os critérios auxiliariam na Avaliação?

Sabendo o que se deseja (objetivo) e definindo o meio de investigação (instrumento), caberá ao professor elencar as evidências que atestarão se a aprendizagem foi ou não alcançada (critérios de avaliação), bem como apresentar todos os itens que o aluno deve atentar no momento de realizar a tarefa (critério de realização).

Nessa situação, o professor define a observação como instrumento. Levará os alunos-professores para uma escola e lá eles aplicarão aulas de Educação Física com a supervisão do professor da escola e da IES. Enquanto os alunos-professores aplicam a aula, o professor, com base em critérios pré-estabelecidos, consegue perceber se os alunos alcançaram o que era esperado. Todavia, antes da atividade em si, o professor esclareceu todos os pontos que os alunos deveriam atender.

Os critérios de avaliação poderiam ser vários, como: utiliza tom de voz adequado, permitindo ser ouvido por todos os alunos; explica as atividades de forma clara e pausada, possibilitando a compreensão dos alunos; permite que os alunos tirem dúvidas. Não pretendemos com esse exemplo definir critérios fixos, mas indicar apenas algumas possibilidades que, no nosso olhar como pesquisadores-professores, permitir-nos-iam investigar sobre o alcance do objetivo.

A questão dos instrumentos e dos critérios de avaliação reforça a característica ética da Avaliação. Muitas vezes os instrumentos são aplicados de forma surpresa e os alunos desconhecem os critérios. Essa prática, entretanto, seria no mínimo ilógica!

Essa perversidade da Avaliação resulta na reprovação não compreendida pelo aluno, mas por ele responsabilizada (CATANI; GALLEGO, 2009). Há inclusive relatos de alunos que têm dificuldades de “imaginar” o que os professores esperam da Avaliação. Produzem aquilo que julgam que o professor gostaria de receber, sem compreender como e o porquê estão sendo avaliados (BARRIGA, 2003).

A própria linguagem adotada nos instrumentos influencia os dados levantados uma vez que, se os alunos não entenderem o que devem fazer, como conseguirão responder corretamente? A não compreensão do que se pede pode resultar em uma questão não respondida, não por falta de domínio do assunto abordado, mas pela não compreensão do que foi solicitado (LUCKESI, 2014).

A lógica é simples. Se a regra não está clara, não temos como jogar!

A escolha dos instrumentos deve ser partilhada com os alunos. Precisam saber por que serão avaliados com determinado instrumento; por que aquela atividade será daquela forma (por que o trabalho será feito em duplas e não em quartetos, por exemplo). Isso garante ao aluno conhecimento, significado sobre a aprendizagem, fomentando maior participação no processo formativo, buscando romper, como propõem Bourdieu e Passeron (2018), com aquele “hábito” de que a avaliação é para nota ou mesmo de que o aluno deve estudar porque terá prova.

A mudança de postura do professor instiga a mudança de postura de aluno. Para tanto, Fernandes (2009a) e Vasconcellos (2005) ressaltam que qualquer processo de Avaliação deve ser transparente para que o aluno saiba exatamente como será avaliado e, de posse dos critérios, possa com clareza identificar sua situação em face de aprendizagem, desde o que foi aprendido ao que precisa ser alçado, inclusive o que falta para isso!

Essa mudança de postura pressupõe um compromisso ético entre professor e alunos. Isso posto, a dimensão técnica (como avaliar) não pode estar acima da dimensão ética (o que e por que avaliar? Como comunicar sobre a Avaliação?) (ESTEBAN, 2003; SACRISTÁN, 2000a). Para tanto, diferentes autores apontam que o diálogo é essencial (DEPRESBITERIS, 1989; SANT’ANNA, 2014; DEPRESBITERIS; TAVARES; 2009; ARREDONDO; DIAGO, 2009; FERNANDES,

2009a; SORDI; LÜDKE, 2009; LUCKESI, 2014). Esse diálogo deve estar presente antes, durante a após a aplicação dos instrumentos para que o aluno tenha clareza do como e por que será avaliado, mas também sobre o que errou, o que não aprendeu e onde deve melhorar. Portanto, os alunos precisam de *feedback* sobre os processos e produtos de seu trabalho.

Os autores afirmam que a Avaliação não finda com a atribuição de notas ou conceitos, ou mesmo com a determinação do que foi aprendido, ou deve ser retomado. O aluno (e, no caso de crianças, seus pais e/ou responsáveis) deve ser comunicado sobre seus erros e acertos para que este possa compreender os caminhos que serão percorridos adiante, rumo a retomada do que não foi aprendido.

A nota por si só não tem representatividade sobre o que foi ou não aprendido (CARRARA, 2002; HAYDT, 2004; LUCKESI, 2014).

O aluno precisa ser orientado para que identifique seus erros e deficiências e não para aumentar a competição entre os estudantes, como comumente ocorre. De acordo com Catani e Gallego:

> [...] ao se comunicarem os resultados, especialmente, com os usos deles feitos [lê-se para toda a classe as notas de todos os alunos, fixam-nas na parede, entrega-se e todos passam a questionar as notas uns dos outros quando o professor não passa a expor tanto os alunos que não alcançaram bons resultados quanto aqueles que obtiveram as notas máximas, o que nos dois casos propicia a instituição de estereótipos daqueles que são os melhores e os piores dentro da turma]. Atentos às notas tiradas, quase não se observam as correções feitas às suas respostas, não existindo espaço para se recorrer ou questionar. Potencializa-se um clima de competição, inveja e inimizades, ao invés de colaboração (CATANI; GALLEGO, 2009, p. 69).

Os alunos empregam uma relação utilitarista com o saber, pois empenham-se/estudam para tirar nota. Por conseguinte, professor e alunos estabelecem uma relação de força (mais ou menos tensa, dependendo do contexto), dificultando o estabelecimento de uma relação de cooperação (PERRENOUD, 1999b).

Haydt (2004) reforça que a avaliação deve ser comentada com os alunos para que o resultado tenha significado e os alunos identifiquem o que aquele conceito/nota representa em relação a sua aprendizagem.

Quanto antes isso ocorrer, ou seja, quanto mais próximo o *feedback* for da realização da tarefa (Avaliação), mais facilmente as dúvidas serão sanadas e os erros serão corrigidos. Assim, não faz sentido fazer a devolutiva dos diferentes

instrumentos aplicados apenas ao final do semestre ou ano letivo. Além disso, nessa concepção, a Avaliação serve como estímulo à aprendizagem (HAYDT, 2004; VASCONCELLOS, 2005).

O estudo de Bolzan, Antunes e Fernandes (2016) comprova empiricamente a relevância do *feedback*, tendo em vista que identificou junto aos alunos do ensino superior que este possibilita esclarecimentos frente aos erros cometidos, posicionamento em relação à aprendizagem alcançada e perspectivação dos esforços para o alcance das aprendizagens futuras, proporcionando segurança, confiança e autoestima ao longo do processo de aprendizagem.

A comunicação torna-se indispensável no processo de tomada de consciência sobre os avanços ou dificuldades em relação ao que precisava ter sido aprendido. Mas deve ser efetiva! Deve ser estruturada de forma integrada ao processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a estratégia de solicitar que os alunos refaçam a tarefa buscando corrigir os erros durante a execução auxiliaria nesse processo de melhoria? Apenas dizer ao aluno faça ou refaça não garantirá melhorias, principalmente se o aluno não tiver a clareza de onde errou e como deve fazer para então acertar.

De acordo com Gil (2018), esse momento deve ser conduzido pelo professor com naturalidade e calma, pois os alunos podem se manifestar frente à insatisfação no resultado informado. O professor deve estar seguro das correções que realizou, evitando anular questões e buscando esclarecer todas as dúvidas dos alunos.

Além disso, o autor alerta que o professor deve ter a sensibilidade para perceber a melhor estratégia para que esse *feedback* ocorra (individual ou coletivamente; oral ou por escrito; no horário da aula ou fora dele), pois uma estratégia inadequada pode comprometer a eficácia da devolutiva.

Importante reforçar que a utilização diagnóstica dos resultados da ação pedagógica de avaliar somente ocorre quando o processo está em andamento, ou seja, quando os resultados podem ser alterados (LUCKESI, 2018). Assim, não faz o menor sentido realizar um *feedback* finalístico apenas para proferir que houve a devolutiva aos alunos. A intenção de informar os alunos sobre os seus resultados assenta-se na necessidade futura de redefinição das metas da ação proposta anteriormente.

Mais do que rever os passos futuros, essa reflexão também é fundamental ao professor para que este analise até que ponto a não aprendizagem do aluno está relacionada à forma incorreta de ensinar. Assim, é a oportunidade de o professor olhar para o ensino e tomar consciência das próprias fragilidades (estratégias adotadas, tempo despendido) e não apenas identificar o erro dos alunos (DEPRESBITERIS, 1989; ARREDONDO; DIAGO, 2009; VASCONCELLOS, 2005; LUCKESI, 2014).

É possível ainda que o problema esteja no instrumento proposto pelo professor (HAYDT, 2004). Caso este não tenha relação com os objetivos de ensino ou mesmo não tenha qualidade (clareza), impreterivelmente influenciará nos resultados obtidos. Assim, os alunos podem errar uma questão não porque não aprenderam, mas porque não compreenderam o que foi perguntado.

Nessa lógica, o erro é visto como um elemento dinâmico, como uma pista que sinaliza para a tomada dos passos futuros, como um caminho a ser trilhado e não como a falta de conhecimento (ESTEBAN, 2004; HADJI, 2001; LUCKESI, 2011a). O pensamento “o aluno errou, porque ele não aprendeu” dá espaço a ideia de “o aluno errou, preciso investigar o que está por trás deste erro”. Portanto, o erro não é inadmissível, não precisa ser condenado e punido.

Afinal, o que é o erro senão um padrão considerado como incorreto? Nesse sentido, o foco estaria no percurso rumo ao alcance, ou não desse padrão, portanto, ao invés de erros, teríamos sucesso ou insucesso nos resultados de determinada ação (LUCKESI, 2011a).

Vasconcellos (2005; 2007) ressalta que essa mudança de olhar para o erro tem relação com as experiências anteriores de aprendizagem do próprio professor. Se este experienciou o erro como um “crime” e foi até punido pelos que cometeu, possivelmente agirá da mesma forma com seus alunos. Ao suplantar essa concepção, também não podemos adotar um outro extremo em que o aluno pode fazer qualquer coisa, pois nessa ótica o professor tudo deverá aceitar.

Para o autor, o importante é apenas superarmos a visão tradicional de que o erro deve ser evitado, concebendo-o como uma excelente oportunidade de interação entre aluno e professor. A partir do erro, o professor é capaz de identificar o processo de construção de conhecimento que o aluno adotou e, dessa forma, auxiliar na reconstrução desse processo. O produto e o processo devem ter a

mesma importância! Caberá ao professor analisar o produto a partir do processo, dando sentido e significado ao que foi e ao como foi realizado.

No momento da correção é importante que o professor mantenha neutralidade (HAYDYT, 2004). Precisa compreender que naquele momento está analisando objetivos relacionados a determinado instrumento. Ou seja, se o aluno conversa demais nas aulas ou sempre chega atrasado, não é na correção da prova que o professor vai aumentar ou diminuir sua nota.

Um mesmo fenômeno pode ser analisado de diferentes óticas a partir da referência de quem os observa. Assim, naturalmente, essa situação se repetirá na Avaliação (SACRISTÁN, 2000). O que discutimos não são as diferenças ao avaliar, mas a manutenção de certa lógica sobre o que se está avaliando.

Garantido o princípio da determinação e da comunicação dos critérios de elaboração (como fazer), é fundamental o professor também informar os critérios de correção para que o aluno possa identificar seus erros e corrigi-los. Não para alterar a nota atribuída, mas para aprender, colocando "[...] em prática a estratégia de ensinar a aprender com os erros" (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 496).

Os docentes precisam organizar um "sistema de *feedback*" que avance em relação à simples informação dos erros e acertos, mas que, fundamentalmente, se preocupe em qualificar o processo de aprendizagem e de ensino (FERNANDES, 2009a). Entretanto, esse sistema precisa ser conhecido por professores e alunos para que não seja cumprido de forma parcial apenas como uma atividade cartorial e burocrática.

Nessa lógica, reforçamos que a Avaliação é simultânea ao ensino e à aprendizagem. Esse processo permite que professores e alunos tenham uma concepção diferenciada do erro, não aquela punitiva, mas como um elemento positivo e dinâmico de aprendizagem.

De acordo com Sordi e Lüdke (2009), essa perspectiva permite que a Avaliação não adote um papel coadjuvante, pois reconhece a relevância que ela garante no processo de ensino e aprendizagem, sendo valorizada como um dos componentes imprescindíveis no processo formativo.

> [...] Devolver qualquer trabalho a um aluno em branco, sem qualquer comentário escrito, com uma mera designação ou com uma apreciação escrita são certamente situações muito diferentes. Os alunos precisam de orientações sistemáticas e de avaliações do seu trabalho e dos seus desempenhos que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens, que os

> estimulem e que os motivem a ir tão longe quanto possível, quer reconhecendo os seus progressos e sucessos, quer ajudando a ultrapassar os seus pontos fracos (FERNANDES, 2009a, p. 97).

Portanto, engana-se o professor que afirma que avaliar é simples! A Avaliação é sim "[...] um processo complexo", como afirmam Arredondo e Diago (2009, p. 480). Por outro lado, a Avaliação não precisa ser um "evento". Precisamos, pois, como afirma Hoffman (2019a, 2019b), desmistificar esse caráter amedrontador que assola a Avaliação.

Quando ouvimos expressões do tipo "Amanhã você será avaliado!" ou "Sua Avaliação não foi muito boa!", parece que nosso corpo é tomado por um imenso pavor. Não importa o tipo de Avaliação que façamos (fazer a prova da escola de inglês; responder ao questionário de Língua Portuguesa; executar a manchete no jogo de vôlei; cozinhar pela primeira vez para a família do marido), a palavra Avaliação carrega todo esse estigma, ou melhor, esse "desespero", fruto da experiência que tivemos quando alunos e experimentamos a Avaliação como um processo muitas vezes sofrível, repressor e excludente.

A Avaliação pode ocorrer a qualquer momento sem que o aluno tenha que sofrer com o agendamento prévio, sem que o professor precise alterar seu comportamento. Não é a oportunidade do acerto de contas ou mesmo para rotular os alunos selecionando os melhores, ou menosprezando os que apresentam dificuldades (HADJI, 2001; VASCONCELLOS, 2007; ARREDONDO; DIAGO, 2009; CATANI; GALEGO, 2009; GIL, 2018).

Concebemos a Avaliação não como fim, meta para algo, mas como meio, como um processo que possibilita tanto aos alunos identificarem e corrigirem seus erros como ao professor de aperfeiçoar seus procedimentos de ensino. Ou seja, como um elemento que retroalimenta a aprendizagem e o ensino (HAYDT, 2004).

No avaliar é intrínseca a ação de aprender. Precisamos encontrar um equilíbrio nessa relação, até porque, como afirma Sacristán:

> De alguma forma, o ensino se realiza num clima de avaliação, enquanto que as tarefas comunicam critérios internos de qualidade nos processos a serem realizados e nos produtos esperados delas e, portanto, pode-se afirmar que existe um certo clima de controle na dinâmica cotidiana do ensino, sem que necessariamente deva manifestar-se em procedimentos formais que, pó outro lado, são muito freqüentes (sic.). Um aluno sabe que o avaliam quando lhe perguntam, quando lhe supervisionam, tarefas, quando o professor lhe propõe uma linha de trabalho cotidiano, quando o desaprovam. Em toda essa dinâmica e clima, desde a perspectiva do aluno,

> configura-se um critério acerca do que se entenderá por aprendizagem valiosa de qualidade (SACRISTÁN, 2000b, p. 311).

A Avaliação pode adotar diferentes características, mas NÃO concebemos como Avaliação: avaliar apenas resultados, desconsiderando os processos, tendo a nota como sinônimo de Avaliação; avaliar sem instrumentos adequados e condizentes com o que e como foi ensinado; avaliar apenas conhecimentos, desconsiderando habilidades e atitudes; avaliar sem ética, visando a punição, o controle ou a competição; avaliar isolada ou esporadicamente, sem considerar o contexto; avaliar apenas para culpabilizar o aluno, afinal, ele não o único responsável por seu fracasso; avaliar apenas o aluno, tendo como principal agente da Avaliação o professor, ou seja, o professor dita as regras e os alunos apenas arcam com as consequências (ARREDONDO; DIAGO, 2009).

Essa preocupação cega com a medida gerou o que Luckesi (2011a; 2014) denomina por "fetiche das notas", em que pais, alunos, professores e sistemas educacionais entendem que a Avaliação é sinônimo de atribuição de nota, que sua função é expressar o desempenho do aluno.[31]

Voltamos a escrever desempenho, não um desempenho que nos posiciona em relação à aprendizagem, mas que quantifica, classifica e rotula; não de forma contínua e sim de forma pontual, estanque. Na ótica da mensuração, a nota é a balança que determina se o aluno aprendeu ou não. Se analisarmos a partir das experiências avaliativas que tivemos na escola ou universidade, dificilmente encontraremos práticas diferentes a essa, as quais se preocupam mais a verificação do desempenho do que com a aprendizagem!

Para o autor, a Avaliação é substituída pela atribuição/emissão de notas, resultando em medo, castigo, classificação e punição. Logo, a Avaliação centra-se muito mais na reprovação do que na aprovação, uma vez que está mais preocupada com o produto (nota) do que com o processo (aprendizagem).

De forma surpresa, ou agendada previamente pelo professor, realizamos provas (muitas vezes memorísticas) e depois as recebemos com acertos ou erros

---

[31] O autor adota a expressão fetiche embasando-se nos estudos de Karl Marx, sendo esta expressão adotada para designar algo que foi criado pelo ser humano para atender determinada necessidade, mas que se torna independente deste, domina-o e universaliza-se. Assim, a nota foi inicialmente "resultado" da avaliação, mas posteriormente mais importante que ela. Falta preocupação com a aprendizagem, pois foca-se nos números, conceitos, resultados, independentemente do que foi, ou não, ensinado e aprendido.

(X) do professor[32], com um valor numérico expresso no cabeçalho. Essa nota determina se avançamos ou não para as séries seguintes. Essa prática de atribuição de notas tornou-se normal no campo educacional e acostumamo-nos a ela.

Por conseguinte, a meta dos professores é preparar os alunos para o êxito nas provas, enquanto os alunos se interessam apenas pelo que pode influenciar em sua aprovação, ou seja, frequenta-se a escola para receber notas (BARRIGA, 2003). Daí vem a seguinte pergunta: “professor, essa atividade vale nota? Eu preciso fazer para ganhar ponto?”.

Essa hipervalorização da nota desvia o sentido do ensino e da aprendizagem como formação do ser humano, sujeito, cidadão, dando espaço a discursos do tipo: “não preciso ir para a aula, porque já passei; não preciso estudar para a próxima prova, pois só preciso tirar um ponto para passar” (LUCKESI, 2014).

De acordo com Hadji (1994), a nota expressa numericamente (0 a 10) ou por conceitos (A, B, C, D, E ou plenamente satisfeito, satisfeito, não satisfeito, por exemplo)[33] surge pela valorização dada ao produto. Nesse sentido, a instituição formadora (escola/universidade) precisa se perguntar por que adota a nota. Se o faz para situar o aluno em relação ao nível de aprendizado alcançado, não deixa de ser um indicador frente ao processo que foi percorrido, mas, se existir apenas para coagir e classificar os alunos, de fato deve ser repensada.

Para Luckesi (2014), a qualidade da aprendizagem necessita ser plena, portanto, há equívocos ao adotar a média. Supondo que o professor aplicou dois instrumentos de avaliação. O Instrumento 1 investigou a aprendizagem dos conteúdos A, B e C e o Instrumento 2 os conteúdos D, E e F. No primeiro instrumento a nota foi 4,0 e no segundo a nota foi 10,0. Tendo em vista que a média para a aprovação nessa IES é 7,0, automaticamente o aluno estaria aprovado, mesmo não tendo demonstrado plena aprendizagem nos conteúdos A, B e C.

O autor alerta também para os casos em que a média em provas finais é menor. Significa que em determinado momento o aluno deveria demonstrar X aprendizagem e depois X-2? Nessa lógica o foco não está na aprendizagem, mas em evitar a reprovação, portanto, princípios antagônicos. As médias estatísticas têm

---

[32] Há situação em que os alunos nem acessam as provas realizadas, apenas são informados ou tem suas notas publicadas num mural.

[33] A simples substituição da nota numérica por um conceito em nada altera o princípio da rotulação. A mudança da avaliação pressupõe alteração no processo, na condução e no olhar para esse elemento da ação docente. Portanto, mudar nota 10,0 para conceito A não altera o sentido ético da avaliação.

significância em pesquisas e levam a constatações relevantes, mas em práticas avaliativas distorcem os resultados, camuflando as dificuldades e não contribuindo para a retomada com vistas a melhor aprendizagem possível.

Essa situação leva Perrenoud (1999b) a afirmar que alterar a Avaliação seria o mesmo que mudar a própria escola, tendo em vista a lógica que se sedimentou no sentido de valorizar mais os números do que a aprendizagem/formação propriamente dita.

Para tanto, professor e aluno devem aprender com os resultados da Avaliação. A emissão da nota valida o caráter certificador e classificatório da Avaliação, mas é apenas uma das suas faces, não podendo nos esquecer das demais funções: diagnóstica, formativa, reguladora, motivadora, entre outras (ARREDONDO; DIAGO, 2009).

Importante a consideração de Luckesi (2011a, p. 52-53):

> O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2011a, p. 52-53).

Logo, a Avaliação não finda com a atribuição da nota, pois, como afirma Hoffmann (2019a), se avaliar fosse sinônimo de atribuir notas, o bisturi seria o mesmo que procedimento cirúrgico.

Se queremos avaliar ou se dissermos que avaliamos, a prática pedagógica deve ser alterada, ou então, devemos mudar nosso discurso e assumir coerência com nossas ações. Mas precisamos entender que o problema não está exclusivamente na atribuição da nota:

> Não se trata, então, de negar pura e simplesmente o valor das verificações e das medidas. O que é criticável é seu uso fechado e isolado. Nesse enfoque não costuma haver questionamento, muito pouco há de produção de sentidos sobre o referente e o referido, sobre a norma idealmente estabelecida e o realizado constatável e mensurável. Por isso, se os instrumentos e as práticas de medidas e meras constatações se bastam a si mesmas, não engendram questionamentos, não induzem reflexões e ações, ou o fazem muito pouco, então, esse tipo de procedimento avaliativo é

> conservador. Imprescindível é que essas técnicas propiciem reflexão, enriqueçam seus significados com o recurso a análises qualitativas, levem a questionamentos, isto é, façam parte de um conjunto de atividades epistêmicas e valorativas que produzam sentidos complexos e mobilizem os sujeitos para a tomada de decisões e de ações de melhoramento (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 202).

Entendemos que a discussão ora apresentada sobre a Avaliação permite-nos classificá-la como: criterial/rigorosa, comparativa, formativa, contínua, total, integral, integradora, diferencial, contextualizada/situada, científica, negociada/democrática, participativa, clara/transparente, útil, ética e educacional (ARREDONDO; DIAGO, 2009; FERNANDES, 2009a).

Não podemos negar que a Avaliação da Aprendizagem foi objeto de estudo de diferentes autores ao longo do tempo. Em nosso referencial, identificamos autores que, por caminhos diferentes, apontam para a qualidade na formação, corroborando que a Avaliação (quer seja no dia a dia ou no contexto educacional) influencia e é influenciada pela formação.

Muitos dos autores citados em nosso referencial tiveram suas obras republicadas em edições posteriores demonstrando que, apesar de “antigos”, os achados de suas produções são contemporâneos e ainda são de interesse acadêmico, caso contrário não seriam publicadas novas edições. Esse paradoxo temporal suscita algumas questões: teriam os acadêmicos de hoje perdido o interesse em pesquisar a Avaliação, como ocorrera com os intelectuais de outrora? Teriam os achados do passado preenchido as lacunas no que diz respeito às dúvidas sobre a Avaliação da Aprendizagem? Será que atualmente professores do ensino superior não têm dúvidas/dificuldades no que diz respeito à Avaliação da Aprendizagem?

Embasando-nos no levantamento teórico deste estudo, conseguimos responder a algumas dessas inquietações, pois a Avaliação da Aprendizagem permanece sendo interesse de estudos na atualidade, mas parece que pouco avançamos, quer seja pelas características da nossa sociedade (apenas os vencedores são valorizados), da formação (reprodução de conceitos e pouca relação/reflexão com a escola, com a prática docente propriamente dita), com as condições de trabalho (professores com salas cheias de alunos e estes muitas vezes com dificuldade de gerenciamento das atividades acadêmicas e profissionais, ou pelo não direcionamento e organização institucional), ou mesmo por uma política

do “*laissez-faire*” (cada um faz como quer, como “pensa” ser certo a partir de concepções individuais, sem um fazer/pensar coletivo).

A IES e os professores precisam ter uma relação simbiótica que seja benéfica a ambos. Cada um exercendo seu papel na formação dos alunos.

Já dissemos que receitas prontas fadadas à mera reprodução não auxiliarão na implantação de uma cultura de avaliação, cujo foco seja a aprendizagem. De certa forma o professor é a “linha de frente” da IES, havendo homogeneidade nos processos (no sentido de consciência e conhecimento e não de reprodução) aos poucos os alunos também os compreenderão.

Mais do que simplesmente cumprir os protocolos, importa aos professores explicarem aos alunos os porquês para que de forma coletiva (IES, docentes, discentes) possam perspectivar mudanças com vistas sempre a melhorar a qualidade da aprendizagem.

Assim, em busca de algumas dessas respostas, frente à imensidão do ensino superior brasileiro, recortamos o universo dos cursos de licenciatura em Educação Física do Estado de Mato Grosso, buscando compreender as concepções e as práticas de coordenadores de curso, professores e alunos a respeito da Avaliação da Aprendizagem.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFEUSP), como consta no Parecer n.º 2.942.082, emitido em 04 de outubro de 2018 (ANEXO A).

4.1 TIPO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo analisar concepções, percepções e práticas da Avaliação da Aprendizagem nos cursos de licenciatura em Educação Física.

De acordo com a classificação proposta por Gil (2019, p. 44), em relação aos objetivos da pesquisa, trata-se de um estudo descritivo, pois tivemos: "como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]". Além disso, adotamos como método uma abordagem qualitativa, uma vez que buscamos a "[...] compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas" (RICHARDSON et al., 2017, p. 90).

Dessa forma, consideramos que:

> [...] a pesquisa moderna deve rejeitar como falsa dicotomia a separação entre estudos "qualitativos" e "quantitativos", ou entre pontos de vista "estatístico" e "não estatístico" [...] Se as observações são brutas, dar-lhes uma forma estatística não ajuda a pesquisa. Se os outros cientistas não podem repeti-las, a manipulação matemática é fútil. Se os dados não satisfazem a uma lógica rigorosa de prova, as conclusões continuam a ser dúbias. [...] Além disso, não importa quão precisas sejam as medidas, o que **é medido** continua a ser uma **qualidade** (GOODE; HATT, 1977, p. 398-399, negritos dos autores).

4.2 UNIVERSO DA PESQUISA

Inicialmente, identificamos as IES que ofereciam cursos de licenciatura no estado de Mato Grosso. Para tanto, utilizamos o "Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior" (BRASIL, 2018), que corresponde a uma base de dados oficial e única de informações relativas às IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino do Brasil.

Em um levantamento realizado no dia 17 de abril de 2018, identificamos que no estado de Mato Grosso, 25 IES ofereciam cursos presenciais em Educação Física e 16 IES na modalidade de educação a distância.[34]

Do total das 25 IES que ofereciam cursos presenciais em Educação Física, apenas 23 estavam em funcionamento, sendo que nove ofereciam cursos de licenciatura e Bacharelado, seis apenas cursos de Bacharelado e oito apenas cursos de licenciatura.

Optamos em pesquisar os cursos de licenciatura em Educação Física, pois estes eram ofertados em maior número no estado de Mato Grosso se comparado a quantidade de cursos de bacharelado, além do interesse pessoal e profissional dos pesquisadores com estudos voltados à formação de professores, como já apontado na Introdução deste trabalho.

A partir do levantamento inicial, teríamos um total de 17 IES. No entanto, desconsideramos duas IES que não teriam pelo menos uma turma de alunos formados à época da coleta dos dados, bem como uma outra IES com a qual a pesquisadora executante tem vínculo empregatício, totalizando 14 IES, sendo 10 privadas e quatro públicas, a saber:

Quadro 9 - IES localizadas no estado de Mato Grosso que ofereciam curso de licenciatura em Educação Física à época da coleta de dados.

NOME DAS IES	MUNICÍPIO
AJES - Faculdade Noroeste do Mato Grosso	Juína
EDUVALE - Faculdades de Ciências Aplicadas do Vale de São Lourenço	Jaciara
Faculdade La Salle	Lucas do Rio Verde
FCARP - Faculdade Católica Rainha da Paz de Araputanga	Araputanga
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso	Pontal do Araguaia
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reys Maldonado	Cáceres
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reys Maldonado	Diamantino
FQM - Faculdade de Quatro Marcos	São José dos Quatro Marcos
INVEST - Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia	Cuiabá
FAPAN - Faculdade do Pantanal Mato-grossense	Cáceres
FACEM - Faculdade Centro Mato-Grossense	Sorriso
FAIESP - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Sobral Pinto	Rondonópolis
FASIPE - Faculdade Fasipe	Sinop
Faculdade FAIPE FAUC - Faculdade AUM	Cuiabá

[34] Ressaltamos que esse levantamento prévio ocorreu para encaminhamento do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, com a previsão da coleta no segundo semestre de 2019. Antes de iniciar a coleta novamente consultamos a plataforma, mas os dados não tinham alterado, tendo em vista os critérios de inclusão e exclusão elencados na pesquisa.

IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso UNIC/UNIME - Universidade de Cuiabá	
UNIVAR - Faculdades Unidas do Vale do Araguaia	Barra do Garças
UNIVAG - Centro Universitário de Várzea Grande	Várzea Grande
Faculdade de Ciências Humanas e Biológicas e da Saúde	Primavera do Leste
Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas	Tangará
FACISAS - Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de SINOP	Sinop
FACIDER - Faculdade de Colíder	Colíder
Faculdade de Sorriso	Sorriso

Fonte: elaborado pelos autores.

Para garantir a conduta ética e o rigor científico da pesquisa, encaminhamos uma Carta de Anuência para Autorização da Pesquisa (APÊNDICE A) às 14 IES.

Sete IES alegaram não terem interesse em participar do estudo, quer seja por uma opção do corpo docente ou pela não autorização da coleta de dados pela Direção/Mantenedora da IES e, portanto, não encaminharam a Carta de Anuência assinada.

Portanto, encaminhamos ao CEP da EEFE-USP sete Cartas de Anuência para Autorização da Pesquisa devidamente assinadas, sendo cinco IES privadas e duas públicas[35]. No entanto, na época da coleta de dados (outubro de 2019) o coordenador de curso de uma das instituições declinou da autorização anteriormente concedida.

Por fim, participaram deste estudo seis IES que oferecem curso de licenciatura em Educação Física em Mato Grosso, sendo quatro instituições privadas e duas públicas.

4.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Participaram deste estudo coordenadores de curso, professores universitários e alunos do último e penúltimo semestre de seis IES localizadas no estado de Mato Grosso, que ofereciam curso de licenciatura em Educação Física.

Dessa forma, a pesquisa utilizou-se de uma amostra não probabilística intencional, pois: “[...] os elementos que formam a amostra relacionam-se

[35] Tomando como base o princípio ético na pesquisa, optamos por não apresentar as IES participantes, preservando a identidade das mesmas.

intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano e nas hipóteses formuladas pelo[s] pesquisador[es]“ (RICHARDSON et al.., 2017, p. 161).

Turato (2003) entende que, nas pesquisas que envolvem seres humanos, é quase impossível alcançar todos os participantes, cabendo ao pesquisador isolar uma parcela da população desejada, a chamada amostra. No entanto, como se trata de uma pesquisa qualitativa, o pesquisador tem a possibilidade de desgarrar-se da amostragem estatística, tendo a liberdade para determinar as pessoas que participarão ou não de seu estudo a partir de características que garantam relevância e reciprocidade ao mesmo (no caso deste estudo, coordenadores de curso, professores e alunos formandos).

Definimos os seguintes critérios de inclusão e exclusão para participação nesta pesquisa:

Subgrupo 1: Coordenadores de curso

- Critério de inclusão: ser coordenador de curso de licenciatura em Educação Física do estado do Mato Grosso no momento da coleta dos dados;

- Critério de exclusão: acumular na IES a função de coordenador de diferentes cursos, sendo também responsável por cursos que não sejam o de Educação Física.

Subgrupo 2: Professores

- Critério de inclusão: ser professor de um curso de licenciatura em Educação Física do estado do Mato Grosso;

- Critérios de exclusão: acumular a função de professor e coordenador de curso no momento da coleta dos dados[36]; ser professor do curso de licenciatura em Educação Física na atual IES há menos de um ano.

Subgrupo 3: Alunos

- Critério de inclusão: ser aluno do último ou penúltimo semestre de um curso de licenciatura em Educação Física no Estado do Mato Grosso no momento da coleta dos dados desta pesquisa.

---

[36] Neste caso, o participante contribuiria como coordenador e não como professor.

- Critérios de exclusão: não estar presente na sala de aula no dia em que ocorreu a coleta de dados; ser aluno do curso de bacharelado em Educação Física.

Inicialmente delimitamos a participação dos alunos formandos por entender que estariam há mais tempo na IES e, portanto, teriam mais experiências no curso se comparada aos alunos dos semestres anteriores.

No projeto de pesquisa encaminhado ao CEP perspectivamos que, se por ventura alguma das IES participantes não possuíssem turma de formandos na época da coleta de dados os participantes seriam alunos do penúltimo ano/semestre do curso, resguardando o princípio de serem os alunos com maior tempo na instituição e no referido curso. Como na maioria das IES poucos alunos estavam no último semestre durante a coleta de dados, optamos por ampliar os sujeitos, incluindo alunos do penúltimo e do último semestre, preservando o critério de inclusão aprovado pelo Comitê de Ética.

Por fim, participaram deste estudo 06 coordenadores de curso, 36 professores e 85 alunos.

Entre os coordenadores de curso, 04 são homens e 02 mulheres com idade média de 46 anos. Atuam como coordenador, em média, há 04 anos e como coordenador na atual IES há 2 anos e 7 meses. Todos possuem graduação em Educação Física e mestrado. Dois também são doutores e três doutorandos.

Do total de 36 professores, 11 são homens e 25 mulheres com idade média de 40 anos. Atuam no ensino superior como docentes, em média, há 7 anos e 3 meses e, na atual IES, há 5 anos e 3 meses. Graduados principalmente em Educação Física (26), seguidos de Pedagogia (4), Psicologia (2), Química (2), Geografia (1) e Ciências Biológicas (1). Em relação à formação em nível de pós-graduação, 9 são especialistas, 17 mestres e 10 doutores.

Entre os alunos, 45 são homens e 40 mulheres com idade média de 25 anos, sendo todos do penúltimo ou último semestres do curso de licenciatura em Educação Física.

Todos os participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como explicitado na seção 4.5.

4.4 INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

Após a aprovação pelo CEP-EEFEUSP, como previsto no projeto de pesquisa, realizamos um estudo piloto com todos os instrumentos de coleta de dados (entrevista com coordenadores de curso e questionários com professores e alunos) a fim de garantir maior veracidade nas informações levantadas, bem como o refinamento dos instrumentos.

Os participantes do estudo piloto foram alunos e professores do curso de licenciatura em Educação Física da IES que não fez parte do universo desta pesquisa, em decorrência do vínculo empregatício com a pesquisadora executante. Também participaram coordenadores dos cursos de Letras e Pedagogia da mesma IES, garantindo a relação com as licenciaturas.

Após a aprovação pelo CEP contatamos os coordenadores de curso das sete IES que encaminharam a Carta de Anuência, buscando apresentar o projeto, explicar os objetivos e etapas da pesquisa e agendar uma data, estipulada pela IES, para a coleta dos dados.

Neste momento a pesquisa adotou o caráter de levantamento, uma vez que interrogamos diretamente os participantes, os quais tínhamos a intenção e necessidade de conhecer (GIL, 2004), utilizando para isso entrevista e questionários.

Diante do número previsto de participantes, adotamos uma entrevista com os coordenadores de curso e dois questionários, sendo um para os professores e outro para os alunos. Ambos os instrumentos aplicados em datas determinadas pelos coordenadores, objetivando não atrapalhar as atividades diárias nas IES.

A seguir, detalharemos as características de cada um dos instrumentos.

4.4.1 Entrevista com coordenadores de curso

Partindo da definição de Gil (2019), adotamos a entrevista em pautas em que permitimos aos entrevistados falarem livremente sobre o assunto e, quando necessário, retomamos ao tema central a partir de um roteiro previamente definido, evitando a repetição da entrevista em decorrência de alguma questão não abordada.

O roteiro da entrevista continha 12 questões, envolvendo: levantamento do perfil formativo; experiências no ensino superior; concepções e experiências com a Avaliação da Aprendizagem (APÊNDICE B).

As entrevistas foram conduzidas pela pesquisadora executante desta pesquisa. Foram gravadas em áudio utilizando como instrumento um gravador digital de voz da marca POWERPACK, modelo DVR-1080 e um gravador digital da marca MOTOROLA, modelo G5. As gravações foram transcritas e, posteriormente, descartadas.

Encaminhamos a transcrição das entrevistas aos participantes para a validação das respostas, havendo liberdade total para modificação, o que praticamente não ocorreu. Adotamos esse procedimento buscando assegurar o uso fidedigno dos depoimentos, bem como demonstrar respeito e valorização pela disponibilidade das pessoas e instituições em participar da pesquisa.

As entrevistas duraram, em média, quinze minutos.

4.4.2 Questionários com professores e alunos

O maior desafio na elaboração de um questionário é transformar os objetivos da pesquisa em questões, uma vez que as respostas obtidas devem possibilitar a reflexão e o esclarecimento do problema estudado (GIL, 2019).

Dessa forma, utilizamos um questionário para os professores e outro para os alunos, ambos constituídos por questões fechadas (oferecem-se ao respondente algumas alternativas, com possíveis respostas, entre as quais ele deve optar por aquela que estiver mais de acordo com sua realidade, com o seu ponto de vista ou ainda sua impressão) e questões abertas (apresenta-se a pergunta e um espaço em branco para que a pessoa responda livremente a questão, sem prender-se a alternativas pré-estabelecidas).

O questionário dos professores composto por 14 questões (nove abertas, três fechadas e seis fechadas com justificativa), versava sobre o perfil formativo e experiências, concepções e percepções sobre a Avaliação da Aprendizagem no ensino superior (APÊNDICE C).

O questionário dos alunos continha oito questões (três abertas, duas fechadas e três fechadas com justificativa) e abordou sobre: experiências,

concepções e percepções sobre a Avaliação da Aprendizagem no ensino superior (APÊNDICE D).

4.5 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA INVESTIGAÇÃO

O primeiro contato com as IES ocorreu no ano de 2018, uma vez que precisávamos da Carta de Anuência para encaminhamento do projeto ao CEP. Esse contato foi via telefone e e-mail, mas em muitos casos não tivemos o retorno das IES.

As IES que retornaram as Cartas devidamente assinadas foram informadas de que o projeto seria encaminhado ao CEP e que a coleta estava prevista para o segundo semestre de 2019, quando retornaríamos para agendá-la.

Em agosto de 2019 retornamos o contato com os coordenadores de curso em vigência para então agendar a coleta. Esse segundo contato foi mais efetivo, pois conseguimos falar diretamente com cada um dos coordenadores.

Explanamos novamente o objetivo da pesquisa e suas etapas, pedimos a colaboração para o informe do número atual de professores no quadro, bem como do contato dos mesmos. No primeiro contato com um dos coordenadores de curso, identificamos que teríamos dificuldades para encontrar com os professores, pois muitos iam à IES apenas nos dias da aula e nem sempre teriam tempo para nos atender.

Nesse momento, optamos por disponibilizar o questionário aos professores no formato impresso e digital, utilizando a plataforma G*oogle Docs,* especificamente o Google *Forms*[37], buscando maior alcance dos professores.

Assim, depois de levantar o número de professores, entregamos aos coordenadores de curso os questionários impressos[38], mas também enviamos aos respectivos professores o instrumento *online*[39].

Os questionários foram encaminhados aos professores mais de uma vez (seja pelo pesquisador ou pelo coordenador de curso), durante dois meses, com a intenção de aumentar a participação dos mesmos na pesquisa.

---

[37]Aplicativo de gerenciamento de pesquisas e coleta de informações com atualização em tempo real (GOOGLE, 2020).

[38] Houve coordenadores de curso que optaram por não receber o material impresso.

[39] Houve coordenadores que optaram por enviar diretamente o instrumento aos professores e outros disponibilizaram o e-mail do corpo docente para o envio pelos pesquisadores.

Ao total 68 professores receberam o convite para participar da nossa pesquisa, sendo que 36 docentes responderam ao questionário (26 via *Google Forms* e 10 impressos), o que corresponde a 53% da amostra total (de acordo com quantitativo informado pelos coordenadores de curso).

Em relação aos alunos, houve coleta na própria IES em data e horário definido pelo coordenador de curso ou aplicação pelo próprio coordenador, seguindo a indicação da preferência da IES. Muitos coordenadores tiveram o cuidado de agendar a coleta em dias em que havia alguma atividade especial na IES com o intuito de garantir um número maior de participantes.

Do total de 118 questionários distribuídos, 85 foram devolvidos preenchidos, portanto, alcançamos 72% do total esperado.

Como já previsto no projeto encaminhado ao CEP, no primeiro contato com os participantes da pesquisa, entregamos a Carta de Informação ao Participante da Pesquisa (CIPP) e o TCLE, garantindo a autorização para a utilização dos dados na pesquisa e de publicação em literatura especializada, cumprindo com as determinações da Resolução CNS466/2012 (BRASIL, 2012).

Utilizamos 03 CIPP e 03 TCLE, um para cada grupo dos participantes da pesquisa:

- Coordenadores de curso (APÊNDICE E; APÊNDICE F);
- Professores (APÊNDICE G; APÊNDICE H);
- Alunos (APÊNDICE I; APÊNDICE J).

Todos os participantes da pesquisa receberam duas vias do TCLE, ficando uma em seu poder e outra devidamente assinada com os pesquisadores, garantindo a autorização para a utilização dos dados na pesquisa e de publicação em literatura especializada, cumprindo com as determinações da Resolução CNS 466/2012 (BRASIL, 2012).

Além disso, no intuito de preservar o sigilo em relação à identidade das IES, coordenadores de curso, professores e alunos participantes, adotamos nomes fictícios – que permitissem apenas aos pesquisadores identificarem os sujeitos (exemplos: IES1; coordenador de curso – COORD1; professor – PROF1A1; aluno - ALUNO1), mantendo uma conduta ética e rigor científico no desenvolvimento da pesquisa.

Os participantes selecionados para este estudo tiveram plena autonomia para decidir se queriam ou não participar, bem como retirar sua participação a

qualquer momento, ou mesmo negarem-se a responder qualquer pergunta do questionário ou da entrevista.

De acordo com a Resolução CNS 466/12 (BRASIL, 2012), em qualquer pesquisa envolvendo seres humanos, ou dela decorrente, existe a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Não esperávamos riscos à saúde física decorrentes da pesquisa, uma vez que adotamos apenas questionários e entrevistas. De qualquer forma, consideramos a possibilidade de riscos mínimos, frente ao possível desconforto dos participantes ao responderem ao questionário (professores e alunos) e ao participarem da entrevista (coordenadores de curso).

Assim, houve a disponibilidade de assistência no hospital público da região em que a IES estava localizada, em casos de eventuais danos à saúde, decorrentes da pesquisa, como apontado no item 4 do TCLE.

Como os participantes desta pesquisa (coordenadores de curso, professores e alunos) tinham uma relação direta com a Educação Física, quer seja com a formação de futuros professores, ou como futuros professores, entendemos que estes se beneficiarão com os resultados ao contribuírem com um estudo que perspectiva melhorias na formação/atuação do professor do ensino superior e no processo de formação dos futuros professores de Educação Física. Portanto, a melhoria na formação ou na atuação desses sujeitos poderá impactar diretamente em suas vidas e na vida de seus futuros alunos.

4.6 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

Utilizamos a técnica de análise de conteúdo, apresentada por Bardin (2016)[40], para a interpretação dos dados obtidos.

Essa técnica corresponde a:

> [...] um **conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens**. [Portanto] [...] o interesse não está na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados [...] (BARDIN, 2016, p. 44, negritos da autora).

[40] Essa autora foi base para a análise, mas somamos a ela Franco (2008), Guerra (2006), Oliveira (2008) e Minayo (2010).

Por meio de um processo sistematizado de codificação, enumeração e categorização, a Análise de Conteúdo busca inferir (dedução lógica) sobre conhecimentos em determinado contexto (emissor e ambiente ou consequências da mensagem), por meio de indicadores quantitativos ou qualitativos (temática, palavra, frequência, dados demográficos, teorias/conceitos).

Dessa forma, o pesquisador, representado por um arqueólogo, busca vestígios (BARDIN, 2016), tendo como ponto de partida a mensagem (FRANCO, 2008), buscando mais do que descrever situações, interpretar os sentidos do conteúdo manifesto (GUERRA, 2006), o que está por trás das palavras analisadas.

De acordo com Bardin (2016), são três as fases da técnica de análise de conteúdo: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

1ª FASE

A pré-análise, como o próprio nome indica, corresponde a uma fase de preparação. Ou seja, desde a organização das ideias, do levantamento e familiarização dos documentos à definição de um *corpus* de análise garantindo a operacionalização dos respectivos dados e, portanto, um plano de análise exequível, sendo necessário a formulação das hipóteses e dos objetivos da análise, bem como a elaboração dos indicadores que possibilitarão a discussão futura.

Essa fase é composta pelas etapas de: leitura flutuante (contato com o texto da coleta); escolha dos documentos (definição de um *corpus*); formulação dos objetivos (onde pretendo chegar); e referenciação dos índices e elaboração de indicadores (momento em que aproximamos as perguntas dos instrumentos de coleta para favorecer a análise) (BARDIN, 2016).

Para constituir o *corpus*[41] da pesquisa, Bardin (2016) alerta para algumas regras: exaustividade (depois de selecionado todos os elementos devem ser considerados, nada pode ser ignorado); representatividade (a seleção deve ter representatividade, considerando o universo inicial elegido); homogeneidade (definir critérios precisos, como os dados referirem-se ao mesmo tema; serem coletados pelas mesmas técnicas com indivíduos semelhantes); e pertinência (material deve ter interface com os objetivos do estudo);

---

[41] Conjunto de documentos, de material textual coletado que será analisado (BARDIN, 2016).

2ª FASE

A exploração do material é a fase mais longa e consiste na codificação, ou seja, no processo sistematizado da transformação do *corpus* da pesquisa – por meio do recorte, agregação e enumeração – em informações/características sobre o grupo social investigado, por meio das unidades de significação (BARDIN, 2016).

A esses "recortes" a autora denomina Unidades de Registro (UR), que podem ser palavras, tema, objeto referente, acontecimento ou documento, dependendo do escopo da análise. É a partir dessa "unidade" do conjunto que se faz a análise do texto.

Há também as Unidades de Contexto (UC) que, por serem segmentos mais extensos, permitem a contextualização das Unidades de Registro, garantindo a significação das mesmas (por exemplo, a frase para a palavra).

Entre as diferentes propostas da autora, optamos pela Análise Temático-categorial.

Para tanto, na fase da codificação, realizamos uma **análise temática** considerando o tema como a unidade de significação, em que a inferência (foco do recorte) ocorreu sobre o sentido manifesto (significante) na fala dos participantes e não o significado da expressão em si.[42]

Para Bardin (2016), a presença/ausência ou frequência desses "núcleos de sentido" podem indicar algo em relação ao objeto em análise. Logo, durante a análise em nível inferencial balizamo-nos pelo objetivo do estudo e enunciado das questões que compunham os questionários e entrevista.

A partir do critério da singularidade semântica dessas unidades de registro, realizamos a **análise categorial**, ou seja, a constituição de categorias considerando para o agrupamento temático as similaridades dos elementos, atribuindo-lhes nomes que descrevessem as características pertinentes ao conteúdo expresso (OLIVEIRA, 2008; BARDIN, 2016). Essa categorização, por sua vez, assentava-se em um campo temático constituído a partir de um processo de análise

---

[42] A autora embasa-se nas ideias de Vygotsky quando este relaciona pensamento e linguagem. O significado está estagnado a taxionomia e ao léxico da palavra a partir da construção social enquanto o sentido, por uma condição de imaginário, é pessoal e dinâmico. Por exemplo: a palavra cachorro quando dita em um mesmo lugar todos saberão seu significado, mas, dependendo das vivências em relação ao animal, haverá diferentes significantes como companheiro, medo, alimento. Dessa forma, cientes da complexidade do contexto investigado, não temos pretensões de esgotar as possibilidades de análise, nem mesmo buscar generalizações.

empírica implicado na produção reflexiva dos pesquisadores e levantamento teórico adotados no estudo (FRANCO, 2008).

Segundo Bardin (2016), a categorização necessita de alguns cuidados, entre eles: exclusão mútua (um mesmo elemento não pode pertencer a mais de uma categoria); homogeneidade (a organização das categorias deve atender a um único tipo de classificação); pertinência (as categorias precisam corresponder às finalidades do estudo e/ou as características das mensagens); objetividade e fidelidade (necessário precisar as condições para a entrada de um elemento em dada categoria); produtividade (ao final, o conjunto das categorias eleitas deve garantir um resultado profícuo).

As categorias de investigação (unidades temáticas que representam os núcleos de sentido) foram constituídas de forma indutiva a partir de elementos consolidados na literatura acadêmica (categoria analítica), bem como advindos da análise dos dados identificados na pesquisa (categoria empírica), como propõe Minayo (2010).

3ª FASE

O tratamento dos resultados, inferência e interpretação corresponde à fase de análise em que o pesquisador descreve/discute os dados produzidos à luz do objetivo do estudo, bem como dos pressupostos teóricos levantados, podendo, inclusive, apresentar tabelas, quadros e figuras que ressaltem as informações relevantes.

Assim, esta fase corresponde à seção 5 deste trabalho.

Importa ressaltar que as fases propostas por Bardin (2016) não são fixas, portanto, foi possível um “movimento de ir e vir” ao longo da análise, mantendo o critério de exaustividade, garantindo que a codificação seguisse sempre o mesmo parâmetro. Essa característica é fundamental, pois, por mais que o pesquisador conheça o *corpus* da pesquisa, pode identificar novos elementos, o que ocorreu neste estudo.

4.6.1 Software NVivo

Buscando refinar a codificação e obter maior rigor na organização da investigação, utilizamos como ferramenta o *software* NVivo (versão 1.3) como apoio

a Análise de Dados Qualitativos, o qual corresponde a um dos produtos do termo em inglês *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software* (CAQDAS).

Corresponde a um *software* de codificação e armazenamento de textos em categorias com fundamental participação do pesquisador, sendo um dos mais utilizados no Brasil (NUNES, 2017; JACKS, 2011).

Desenvolvido pela *QSR Internacional*, o NVivo é capaz de armazenar, recuperar e gerenciar os dados. Assim, auxilia na sistematização e análise dos dados não numéricos ou estruturados a partir da organização do conteúdo, possibilitando a identificação de padrões nos dados. Além disso, permite a visualização das etapas do projeto e emite relatório com os dados levantados ao longo da investigação (QSR INTERNACIONAL, 2020).

O *software* deve ser alimentado pelo pesquisador. Portanto, manualmente os pesquisadores elaboraram a fase de identificação das unidades e categorização, propostas por Bardin (2016).

O NVivo disponibiliza diferentes ferramentas que auxiliam nas análises, entre elas: tabelas quantitativas de frequência de ocorrência das palavras/expressões; nuvem de palavras (permite explorar, resumir e visualizar palavras ou conceitos, ou mesmo identificar temas emergentes, sendo que quanto maior a recorrência maior a fonte da palavra); mapas de projeto (representação gráfica dos diferentes itens, permitindo explorar e apresentar as conexões nos dados), diagramas de comparação (mostram o que dois itens têm em comum e onde eles se diferenciam).

A codificação no NVivo é denominada de código[43]. O *software* considera o conceito de árvore hierárquica em que se tem códigos superiores (categorias) e subordinados (subcategorias), permitindo a definição de campos temáticos e indicadores.

Os códigos, portanto, representam temas identificados pelos pesquisadores no banco de dados em questão, podendo esses serem gerados automaticamente ou manualmente no *software*.

Outro termo importante são os casos, ou seja, as unidades de análise que nesta pesquisa foram coordenadores de curso, professores e alunos. Assim, os casos correspondem as pessoas que participaram do estudo, sendo possível definir

---

[43] Nas versões anteriores do software, chamava-se nós.

atributos demográficos (idade, formação, tempo de atuação) aos casos e usá-los como base para outras análises.

Com o material já armazenado no Nvivo, realizamos o primeiro processo de codificação para a identificação dos termos-chave, ou seja, das palavras com maior ocorrência na fala dos sujeitos.

Exploramos o *software,* considerando a análise pelo léxico para identificar as 50 palavras com maior ocorrência. Diminuíamos esse quantitativo até detectarmos os principais códigos/termos-chave que estruturavam as falas dos participantes.

Para tanto, quando necessário, desconsideramos preposições, conjunções e artigos[44] e, ao observarmos a repetição de palavras de mesmo sentido, ajustamos as palavras derivadas, lematizando-as.[45]

Como optamos por uma análise temática, a palavra foi o ponto de partida para a leitura individual de cada um dos registros, devidamente contextualizados, pois, para nós, analisar isoladamente a palavra não bastava, já que buscamos o núcleo de sentido nas falas dos participantes. Esse rastreamento inicial permitiu que não enviesássemos para algo conhecido/desconhecido, permitindo um olhar global sobre os dados empíricos.

Em seguida, buscamos o registro em que esse termo estava inserido[46] (ou seja, a resposta na íntegra de onde o termo-chave foi encontrado), realizamos uma análise temática, com foco na inferência do sentido para então constituir as categorias.

---

[44] Em linguística, Morfologia corresponde ao estudo da estrutura, da formação e da classificação das palavras. Entre as classes gramaticais estão as Conjunções (palavras invariáveis que ligam duas orações, por exemplo) e Preposições (palavras invariáveis que ligam duas outras palavras), bem como os artigos definidos/indefinidos (aparecem antes de substantivo, podendo indicar número, singular ou plural, ou gênero, feminino ou masculino).

[45] Em linguística a lematização corresponde ao processo de agrupar as formas flexionadas de uma palavra, permitindo a análise como um único item. Por exemplo, após a lematização, convertemos as palavras avaliar, avaliado e avaliativo em avaliação. Nesse processo, diminuímos o número de palavras, mas não perdemos a essência da análise, uma vez que as unidades de registro foram mantidas em seu respectivo contexto, pois lemos cada um desses registros a fim de confirmar se o sentido das palavras de fato eram os mesmos, ou se alteravam a partir do contexto inserido. Como não alteravam, optamos pela lematização nos termos-chave: avaliação, aluno, aprendizagem e maneira.

[46] A palavra pode ou não ser familiar, mas o contexto que garantirá os sentidos em que foi utilizada. Assim, esse foi o primeiro passo para a constituição de uma unidade de sentido/núcleo de sentido, considerando o entrelace entre a unidade de registro e a unidade de contexto. Sendo estas, posteriormente, alocadas em categorias.

Após a categorização, considerando critérios como presença/ausência, ocorrência (número de vezes em que foi citado) e as citações (número de indivíduos que mencionaram) identificamos as contribuições dos sujeitos e subgrupos, portanto, individual e coletivamente, considerando os participantes desta pesquisa e a inferência dos pesquisadores.

Esses dados então foram cruzados aos elementos demográficos (exemplo: idade; tempo de atuação; status: coordenador de curso, professor ou aluno); seguidos do cruzamento das categorias/subcategorias, buscando identificar dissonâncias na fala de um mesmo participante, entre as IES ou mesmo nas distintas atribuições dos atores sociais envolvidos, considerando o contexto de produção pedagógica ao qual estão inseridos, tendo como base o Campo Temático em análise.

Por fim, utilizamos a ferramenta do NVivo “Sentimentos”. Por meio da codificação automática e manual, identificamos conteúdos que expressassem atitudes positivas ou negativas, a qual ilustramos por meio da nuvem de palavras.

O relatório produzido pelo *software* que demonstra cada uma dessas codificações encontra-se disponibilizado em *CD-room* (Relatório de Codificação NVivo), uma vez que o volume dos dados tornou inviável anexar ao trabalho.

4.6.2 Análise documental

De acordo com Lüdke e André (2013, p. 38), a análise documental corresponde a uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Com essa intenção, analisamos o PPC de cada uma das IES, bem como o documento que define as diretrizes institucionais sobre a Avaliação da Aprendizagem[47].

Após a leitura flutuante, elaboramos fichas de leitura, destacando as informações em que o núcleo emergente servisse ao propósito da pesquisa.

Por fim, adotamos o NVivo para o processo de codificação, interpretação e inferências sobre as informações presentes nos documentos, investigando o

---

[47] Como duas das IES não possuíam esse documento, analisamos apenas os PPCs.

conteúdo manifesto e latente referente a concepção ou orientações para as práticas avaliativas nas IES.

5 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Seguindo as fases de análise proposta por Bardin (2016), na **pré-análise**, inicialmente organizamos os dados produzidos por meio dos instrumentos de coleta:

- transcrevemos as respostas obtidas nos questionários impressos (parte dos professores e de todos os alunos);
- revisamos integralmente os textos no editor Word® (Office 2010) da Microsoft: transcrição supracitada, somada aos textos das entrevistas já validadas pelos coordenadores de curso e às respostas armazenadas no *Google Forms*;
- organizamos os textos no editor de planilhas Excel®[48] (Office 2010) da Microsoft, tomando como referência nomes fictícios e o enunciado das questões.

Com o material já organizado e o *corpus* constituído, realizamos a leitura flutuante e intuitiva, deixando-nos orientar pelos temas tratados nos enunciados das perguntas que originaram às respectivas respostas, sem a pretensão de análises/julgamentos prévios, mas apenas de conhecimento e familiarização com o conteúdo, além de atentarmo-nos para a ancoragem dos dados produzidos com os objetivos do estudo, com vistas a uma análise futura consistente. Esse processo foi realizado por três vezes.

Neste momento, em nível inferencial e intuitivo, identificamos que os temas abordados no enunciado das questões abordavam três grandes campos temáticos sobre a Avaliação da Aprendizagem: conceito, prática e instituição.[49]

Como optamos por uma Análise Temática-categorial, foi a partir desses campos temáticos que organizamos os processos de codificação, classificação e categorização, tratando com especificidade cada um dos campos supracitados e considerando as características dos subgrupos que participaram desta pesquisa.

A partir da utilização do NVivo, a exploração do *corpus* da pesquisa permitiu estruturar uma matriz de codificação, constituída por três campos temáticos, 10 categorias e 44 subcategorias.

---

[48] Optamos por organizar os textos em planilhas por termos três subgrupos que responderam questões iguais a todos os grupos, ou questões específicas a um ou outro grupo, considerando a especificidade do papel exercido por esses sujeitos no contexto educacional, ou seja, coordenador de ensino, professor ou aluno.

[49] Esses campos foram renomeados para melhor elucidar o campo temático, mas inicialmente apresentamos as palavras que tinham o intuito de narrar o caminho metodológico percorrido.

Na sequência apresentaremos os dados e as discussões em cada um desses campos.

5.1 CAMPO CONCEITUAL DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A intenção deste campo temático foi identificar as concepções de Avaliação de Aprendizagem de coordenadores, professores e alunos de cursos de licenciatura em Educação Física.

Assim, ainda que em uma esfera abstrata e ampla, mapeamos a concepção, a definição e a caracterização que emanaram das respostas dos coordenadores de curso, professores e alunos quando questionados sobre:

- Para você, o que é avaliar?
- O que você entende por Avaliação da Aprendizagem?
- Como foram suas experiências com a Avaliação da Aprendizagem durante o ensino superior? Considere apenas suas vivências como aluno.
- Ao avaliar seus alunos, você considera que suas experiências, da época em que era aluno, te influenciaram?

Nessa ótica, aventamos considerações sobre:

- o que os participantes entendem por Avaliação da Aprendizagem;
- qual função atribuem à Avaliação da Aprendizagem;
- a contribuição da Avaliação da Aprendizagem para o ensino, para a aprendizagem e/ou para o processo de ensino e aprendizagem;
- a Avaliação da Aprendizagem e a sua contribuição para alunos, professores, a ambos e a IES.

Inicialmente exploramos o *software,* considerando a análise pelo léxico para identificar as 50 palavras com maior ocorrência. No entanto, observamos muitas palavras repetidas, além de palavras de classes gramaticais que não interessavam aos pesquisadores. Assim, optamos por diminuir o quantitativo para 45, depois para 40 e, por fim, 35 palavras.

Com 35 palavras ainda havia classes gramaticais que não interessavam, mas optamos por não diminuir para 30, pois uma das palavras (medir) ressaltou do texto e instigou-nos a pesquisar. Logo, definimos 31 palavras.

Por ainda haver palavras similares, optamos por lematizá-las[50], constituindo 24 palavras, consideradas como termos-chave para os pesquisadores e "CÓDIGOS" para o *Software*.

Apresentamos uma tabela com as respectivas palavras, similaridades, citações (número de sujeitos que falaram, contribuição individual) e ocorrência (número de citações, quantidade de vezes em que a palavra foi citada) para o campo temático em análise.

Tabela 1 - Matriz de termos-chave em ordem alfabética, com as respectivas similaridades, frequência e citações no Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem.

TERMOS-CHAVE/ CÓDIGOS	**PALAVRAS SIMILARES**	**FREQUÊNCIA**	**CITAÇÕES N=127**
Aluno	aluno, alunos, aluna, discente	144	78
Aprendizagem	aprendeu, aprendizado, aprendizagem	155	90
Aula	aula, aulas	44	35
Avaliação	avaliação, avaliações, avaliar, avaliador, avaliativa, avaliativas, avaliativo, avaliativos	198	90
Conhecer	conhece, conhecendo, conhecer, conheci, conhecimento, conhecimentos, conheço	89	63
Conseguir	consegue, consegui, conseguia, conseguiam, conseguido, conseguindo, conseguiram, conseguiu	22	19
Conteúdo	conteúdo, conteúdos	45	34
Desenvolver	desenvolve, desenvolvendo, desenvolver, desenvolvida, desenvolvidas, desenvolvido, desenvolvidos, desenvolvimento	28	24
Disciplina	disciplina, disciplinas, disciplinam	32	23
Educação	educação, educador, educadores, educativo, educativos	27	16
Ensino	ensino, ensina, ensinar	79	44
Experiência	experiência, experiências	31	26

[50] O número de palavras diminuiu, mas não perdemos a essência da análise, uma vez que as unidades de registro são mantidas em seu respectivo contexto, pois lemos cada um desses registros a fim de confirmar se o sentido das palavras de fato eram os mesmos, ou se alteravam a partir do contexto inserido. Como não alteravam, optamos pela lematização aproximando os termos: avaliação, aluno, aprendizagem e maneira.

Maneira	maneira, maneiras, meio, meios	46	34
Medir	mede, medida, medido, medir, medo	23	18
Método	método, métodos	32	27
Nível	Nível	23	18
Objetivo	objetiva, objetivas, objetivo, objetivos	26	22
Prática	prática, práticas, prático, práticos	39	27
Processo	processo, processos	73	35
Professor	professor, professora, professores, docente	102	59
Prova	prova, provas	40	31
Saber	sabe, sabem, saber, saberes, sabia	43	32
Trabalho	trabalha, trabalhada, trabalhado, trabalhados, trabalham, trabalhamos, trabalhando, trabalhar, trabalho, trabalhos	34	28
Verificar	verificação, verificações, verificando, verificar, verificarmos	34	27

Fonte: elaborada pelos autores.

Como esperado, o termo-chave “Avaliação” foi o mais citado pelos sujeitos (90) e com a maior ocorrência (198) por se tratar do objeto da pesquisa. Entre o subgrupo dos coordenadores de curso (06 → 100%) e professores (29 → 81%) foi a palavra mais citada e entre os alunos (55 → 65%) foi a segunda mais citada, ficando atrás apenas da palavra aprendizagem (56 → 66%).

Ao analisar individualmente as unidades de registro para então codificá-las, identificamos informações não reveladas no processamento do *software* em alguns dos termos-chave, como:

- Conseguir e Disciplina: não identificamos nenhuma unidade de registro que não estivesse já presente em outros termos;
- Educação: identificado pelo *software* em “27 referências codificadas[51]”. No entanto, oito referenciam-se à “Educação” Física e seis à “educação básica”;
- Ensino: com “79 referências codificadas”, 18 estavam atreladas a “Ensino” superior;

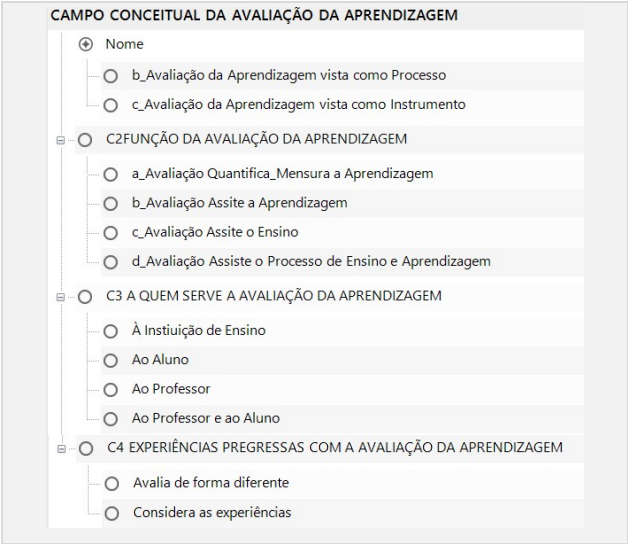
[51] Nome adotado pelo software NVivo para designar o conteúdo do texto codificado. No caso, a referência codificada representa a unidade de registro (palavra) na análise de conteúdo de Bardin (2016).

- Prática: com “39 referências codificadas”, 25 reforçavam a dicotomia teoria-prática (exemplo: “Aliar a teoria com a prática”);
- Trabalho: com “34 referências codificadas”, 13 relacionavam-se ao instrumento de avaliação e 13 ao trabalho como ação docente, o fazer do professor (não necessariamente a melhoria das aulas ou desse fazer);
- Prova: com “40 referências codificadas” voltadas ao instrumento de avaliação.

Lemos duas vezes as referências codificadas pelo *software.* Na primeira leitura, tendo como base o tema (Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem), realizamos uma categorização preliminar a partir das unidades de significação que emergiam do texto, considerando o tema como norte para as análises. Com o decorrer do processo surgiam novos temas, o que nos levava a retomar as referências já codificadas.

Assim, após essa primeira leitura e categorização preliminar, ajustamos as categorias e realocamos as unidades de sentido quando necessário. Por fim, no Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem, chegamos a uma matriz de codificação composta por quatro categorias e 11 subcategorias.

Figura 8 - Matriz de codificação do Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem.



Fonte: elaborado pelos autores (NVivo).

Para não haver dúvidas durante a categorização, elaboramos pequenas sínteses, breves descrições sobre o sentido de cada unidade temática, as quais apresentamos seguidas da contribuição dos subgrupos a cada uma delas.

Antes dessa explanação, importa registrar o número de participantes que se manifestaram em cada uma das unidades temáticas, considerando os três subgrupos.

Tabela 2 - Contribuições dos subgrupos ao Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem.

Categorias e Subcategorias		**Coordenadores (N=6)**	**Professores (N=36)**	**Alunos (N=85)**
C1	Ideias Gerais sobre Avaliação da Aprendizagem	00	05 (14%)	00
C1	Avaliação da Aprendizagem vista como Processo	03 (50%)	13 (36%)	03 (4%)
C1	Avaliação da Aprendizagem vista como Instrumento	03 (50%)	12 (33%)	52 (61%)
C2	A Avaliação Quantifica/Mensura a Aprendizagem	02 (33%)	20 (56%)	58 (68%)
C2	Avaliação Assiste a Aprendizagem	01 (17%)	15 (42%)	42 (49%)
C2	Avaliação Assiste o Ensino	02 (33%)	13 (36%)	05 (6%)
C2	Avaliação Assiste o Processo de Ensino e Aprendizagem	05 (83%)	22 (61%)	09 (11%)
C3	À Instituição de Ensino	02 (33%)	00	01 (1%)
C3	Ao Aluno	00	00	02 (2%)
C3	Ao Professor	02 (33%)	12 (33%)	21 (25%)
C3	Ao Professor e ao Aluno	01 (17%)	06 (17%)	00
	Total (exclusivo)[52]	6 (100%)	36 (100%)	83 (98%)

Fonte: elaborada pelos autores.

Os dados apresentados serão analisados ao longo dos itens 5.1.1 a 5.1.5.

5.1.1 Categoria 1 - Caracterização da Avaliação da Aprendizagem

Nesta categoria alocamos unidades de sentido voltadas a responder duas questões: o que é a Avaliação da Aprendizagem? Quais são as características da Avaliação da Aprendizagem? Por identificar diferentes contribuições a essa categoria, definimos três subcategorias:

- Ideias Gerais sobre a Avaliação da Aprendizagem;

[52] Refere-se à quantidade total de indivíduos que se manifestaram por subgrupo, independentemente do número de contribuições a cada categoria. Observamos que dos 127 participantes, apenas dois alunos não contribuíram em nenhuma das categorias.

- Avaliação da Aprendizagem vista como Processo;
- Avaliação da Aprendizagem vista como Instrumento.

Na subcategoria **Ideias Gerais Sobre a Avaliação da Aprendizagem**, consideramos unidades de sentido que caracterizavam a Avaliação da Aprendizagem por diferentes enfoques, sem a identificação de um atributo comum, como se fossem apontamentos gerais, a saber:

> Um verbo infinitivo relacionado à ação de dar valor (preço) a um objeto ou fenômeno da realidade objetiva ou da subjetividade de um indivíduo ou grupo. (PROF2A2)
> [...] avaliar é complexo. (PROF2A3)
> Respondem aos sentidos mais amplos que se relacionam a minha concepção de Educação. (PROF6A5)
> Pode ser classificada como processual, formativa e somativa. (PROF2A6)
> No modo geral, estamos sempre avaliando, as pessoas e tudo aquilo que desejamos. (PROF3A6)

Quadro 10 - Participantes, por IES, que contribuíram na subcategoria "ideias gerais sobre avaliação de aprendizagem".

IES	QUESTÃO 1	QUESTÃO2
IES2	PROF2A2	
IES5	PROF6A5	
IES6	PROF3A6	PROF2A6

Fonte: elaborado pelos autores.

Observamos que quatro das cinco contribuições[53] a esta categoria correspondem à Avaliação de forma geral e não, especificamente, a Avaliação da Aprendizagem. No entanto, independentemente disso, corroborando a literatura, observamos poucas contribuições relacionadas às “Ideias Gerais sobre a Avaliação da Aprendizagem”.

Basicamente as manifestações referem-se à Avaliação como um elemento complexo, presente em constantes situações da vida diária e classificada de acordo com sua função.

A polissemia conceitual, a multifuncionalidade, a ambiguidade e a complexidade dificultam a uniformidade nas discussões sobre a Avaliação (VIANNA, 2000; ARREDONDO; DIAGO, 2009; GUBA; LINCOLN, 2011; VASCONCELLOS, 2007; FERNANDES, 2009a; SACRISTÁN, 2000b; DIAS SOBRINHO, 2008). Além disso, como prática social e, portanto, com influências éticas, culturais, sociais,

[53] Registramos que uma das manifestações a esta subcategoria (PROF3A6) estava relacionada às experiências pregressas no ensino superior, portanto, uma temática referente à questão 3 e, por isso, não aparece no Quadro 10.

psicológicas e políticas (DIAS SOBRINHO, 2008), tal dificuldade se amplia e junto a possibilidade da estruturação de um *corpus* teórico.

De certa forma, esses elementos justificam o baixo manifesto dos participantes. No entanto, chama-nos a atenção o fato de que dos 127 participantes apenas quatro (todos professores, sem elemento demográfico comum) descreverem alguma característica da Avaliação, sem a contribuição de nenhum aluno.

Preocupam-nos essa situação, uma vez que a amostra se constituiu por professores de cursos de formação docente, bem como por futuros professores.

A esse ponto de alerta, acrescentamos as respostas de dois alunos a questão "O que você entende por Avaliação da Aprendizagem?":

> Não entendo nada. (ALUNO13A6)
> Desconheço este assunto. (ALUNO14A6)

Soma-se a esses dados o fato de outros quatro participantes (PROF9A6; ALUNO12A3; ALUNO7A6; ALUNO12A6) não responderem a mesma questão, deixando-a em branco, bem como a resposta de um outro aluno quando respondeu a outra questão do questionário: "Como foram suas experiências com a Avaliação da Aprendizagem durante o ensino superior? Considere apenas suas vivências como aluno"[54]:

> Não tive experiências no ensino superior. (ALUNO13A6)

Esses destaques de outras questões, que somados às duas questões de análise dessa categoria, de certa maneira, apresentaram contribuições neste item analisado, indicando a falta de domínio dos alunos em relação aos conhecimentos sobre Avaliação, pois, assim como apontado por Mendes (2006), identificamos que apesar de serem docentes e formandos de um curso de formação de professores, desconhecem sobre o tema "Avaliação da Aprendizagem", na medida em que não conseguem caracterizá-la ou mesmo identificá-la no seu cotidiano nos bancos da universidade/faculdade que frequentaram.

Apesar de corresponder a 5,5% do percentual total de participantes, é um elemento de atenção, especialmente quando identificamos que dos 7 participantes em análise 5 são da mesma IES.

---

[54] Analisaremos as respostas a essa questão na seção 5.1.5.

Outro dado que reforça a fragilidade conceitual sustenta-se no fato de nenhum coordenador de curso ou aluno contribuírem para a subcategoria relacionada às “Ideias Gerais Sobre a Avaliação da Aprendizagem.

Poderíamos conjecturar que a questão não estava clara, mas não foi o que identificamos no estudo piloto. Nessa fase, especialmente na primeira e na segunda perguntas (Para você, o que é avaliar? O que você entende por Avaliação da Aprendizagem?), deparamo-nos com respostas mais amplas e nenhum participante alegou ter ficado em dúvida sobre o que deveria responder.

Sada (2017) constatou em seu universo de pesquisa que a temática “Avaliação da Aprendizagem” não é discutida a contento, quer seja como um elemento do processo de ensino e aprendizagem (portanto, no dia a dia da sala de aula) ou nos documentos que instituem as diretrizes pedagógicas para a organização e funcionamento da IES (PPC e planos de ensino). Assim, como já apontamos nessa pesquisa, a autora denuncia a irresponsabilidade formativa, visto a não qualidade na preparação dos futuros docentes.

Nessa ótica, cursos de formação de professores tendem a valorizar conhecimentos específicos/técnicos da área de atuação e ignoram a problematização da “Avaliação” afastando os alunos dos saberes pedagógicos tão necessários no momento de sua atuação no âmbito escolar (BROGIATO, 2008).

Concordamos com Silva (2014), pois entendemos que um processo formativo inicial mais reflexivo e com maior debate e aprofundamento a respeito da “Avaliação” não implicará por si só mudanças, conceituais ou práticas.

Como apresentado anteriormente, além dessa descrição geral, identificamos dois grupos de respostas, nos quais os participantes atribuíram características específicas à Avaliação da Aprendizagem, constituindo as subcategorias: Avaliação vista como Processo e Avaliação vista como Instrumento.

A **Avaliação da Aprendizagem vista como Processo** remete à Avaliação como elemento não estanque e momentâneo, como pode ser observado nos trechos a seguir:

> É o processo no qual se pode avaliar aquilo no qual o aluno aprendeu ou não. (ALUNO6A1)
> É um processo de apreciação dos resultados das metas traçadas [...]. (PROF4A2)
> Deve ser um processo compartilhado. (COORD4)

Quadro 11 - Participantes, por IES, que contribuíram na subcategoria "Avaliação da Aprendizagem vista como processo".

IES	QUESTÃO 1	QUESTÃO 2
1	ALUNO6	
2	PROF4	PROF2
3	PROF6, PROF7, ALUNO5	PROF5, ALUNO5
4	COORD4, PROF1	COORD4, PROF1, PROF4
5	COORD5,	PROF5, PROF7, PROF8, ALUNO5
6	PROF2, PROF10	COORD6, PROF7

Fonte: elaborado pelos autores.

Identificamos que 19 participantes se referiram à Avaliação ou à Avaliação da Aprendizagem como um processo. Tal apontamento esteve mais presente entre coordenadores de curso (50%) e professores (36%) do que entre os alunos (4%).

> É o processo detalhado como e o que o aluno aprendeu durante a aplicação dos testes ou questionários nas aulas teóricas e práticas. (ALUNO5A3)
> É uma forma de mensurar os processos de aprendizagem. (PROF4A2)

Se retornarmos ao referencial teórico deste trabalho identificaremos diferentes referências que, além de perspectivar a Avaliação como um processo, portanto, uma ação de longo prazo, também salientam os benefícios da aproximação desta ao ensino e aprendizagem, entendendo-os como pilares imprescindíveis no processo educacional.

Se compreendida de outra forma, provavelmente incorrerá em análises unilaterais e estanques, ou desconectadas, em que se ensina de uma forma e avalia de outra. Nesse sentido, IES e professores precisam reger o processo de ensino aprendizagem de forma que esses elementos não percorram jornadas distintas ao longo do período letivo (semestre/ano) e processo formativo inicial (conclusão do curso).

Ressaltamos que somente alocamos nesta subcategoria contribuições em que identificamos coerência da utilização da palavra “processo” a ideia apresentada. Ou seja, não consideramos respostas que relacionassem, por exemplo, “a um processo de dar nota”, ou algo do tipo, como pode ser observado no trecho a seguir:

> É o processo detalhado como e o que o aluno aprendeu durante a aplicação dos testes ou questionário nas aulas teóricas e práticas. (ALUNO5A3)

Optamos por essa sistematização por compreendermos não haver sentido na utilização da palavra “processo” para definir algo não fluído. Concordamos, inclusive com um dos participantes que se manifestou a respeito dessa não dualidade entre processo e medida quando nos remetemos à Avaliação:

> É um processo difícil de ser medido. (COORD5)

Em **Avaliação da Aprendizagem vista como Instrumento**, contemplamos unidades de sentido que vincularam a palavra Avaliação a um caráter instrumental, indicando-a como um recurso para alcançar algo. Para não haver dúvidas, duas considerações fazem-se necessárias.

De acordo com Houaiss (2020), a palavra instrumental designa-se a algo que serve de instrumento; que auxilia na ação; sem fim em si mesma, mas configura-se como um meio para alcançar algo; o que serve de meio para algo, buscando alcançar um objetivo. Assim, só consideramos unidades de significado nas quais a Avaliação estava diretamente relacionada às expressões que remetessem ao caráter instrumental supracitado, tais como: meio, mecanismo, instrumento, estratégia, forma de, modo de.

Não nos permitimos supor ou interpretar as respostas, pois corríamos o risco de categorizar o implícito e essa não foi nossa opção. Como exemplo, apresentamos duas unidades de significado que expressam o ponto principal para nossa diferenciação:

> Sentença 1: É um elemento da avaliação que permite ao avaliador a análise do processo ensino aprendizagem. (PROF7A6)
> Sentença 2: É um meio de ter informações quanto ao processo de ensino-aprendizagem [...]. (PROF2A4)

Ainda que a Sentença 1 possa nos remeter a essa ideia “de meio para”, diferencia-se da Sentença 2 na medida em que não é declarada. Na primeira sentença, a ausência de uma expressão indicando a relação instrumental da Avaliação foi determinante para a não inserção na presente categoria, diferentemente da segunda sentença.

Essa estratégia foi adotada considerando a possibilidade do participante ter atentado apenas à função da Avaliação e não ao seu caráter instrumental.

A segunda consideração é que a premissa de nossa análise foi identificar essa vinculação da Avaliação como estratégia. Não nos interessava, nesse momento, o objetivo fim pretendido para a Avaliação, ou seja, meio para mensurar ou para acompanhar a aprendizagem, ainda que antagônicas, preservam a intenção da Avaliação como meio para algo.

Seguem exemplos de unidades de sentido inseridas nessa unidade temática:

> É uma forma de mensurar os processos de aprendizagem. (PROF4A2)
> É o meio de diagnosticar o nível de conhecimentos dos alunos. (PROF2A3)
> [...] um instrumento necessário dentro do ensino-aprendizado. (PROF10A6)
> Modo de saber se o aluno tem se desenvolvido. (ALUNO5A2)

Quadro 12 - Participantes, por IES e subgrupo que contribuíram na subcategoria "Avaliação da Aprendizagem vista como instrumento".

IES	SUBGRUPOS	QUESTÃO 1	QUESTÃO2
1	COORD1	COORD1	
	PROF1		
	ALUNOA1	2, 3, 4, 9	3, 6, 9
2	COORD2		COORD2
	PROFA2	4	3
	ALUNOA2	2, 5, 7	5, 6, 7
3	PROFA3	1, 3, 4	
	ALUNOA3	1, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15	1, 10, 14
4	PROFA4	3	
	ALUNOA4	3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14	1, 7, 9, 12, 13
5	PROFA5	9	
	ALUNOA5	1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 13, 14	13
6	COORD6	COORD6	
	PROFA6	4, 10	1, 2, 4
	ALUNOA6	1, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 16, 19, 21, 22, 23, 24	11, 16, 19, 21

Fonte: elaborado pelos autores.

Identificamos maior ocorrência do caráter instrumental da Avaliação quando os participantes responderam sobre a Avaliação (69%) e não sobre a Avaliação da Aprendizagem (31%).

Praticamente não encontramos diferenças entre as manifestações da Avaliação como processo e instrumento quando analisamos as respostas dos coordenadores de curso e professores (50% / 50% e 36% / 33%, respectivamente). No entanto, o mesmo não ocorreu com os alunos (4% / 61%).

Quando nos deparamos com as unidades, cujo núcleo de sentido atrelava a função da Avaliação a um caráter instrumental, refletimos sobre as contribuições

de Arredondo e Diago (2009), os quais afirmam que a Avaliação é um instrumento da ação pedagógica.

Para os autores, quando a Avaliação adota essa característica, o foco está em sua contribuição na aprendizagem. No entanto, também identificamos uma perspectiva de Avaliação métrica, ou seja, um instrumento que nos permite mensurar/quantificar o que se aprendeu.

Entre as 86 manifestações a essa subcategoria, identificamos que 34% vincularam a Avaliação da Aprendizagem a uma ferramenta de quantificação para futura atribuição de notas e não a um instrumento pedagógico que visa melhorar a aprendizagem. Dessas, quatro associavam a Avaliação da Aprendizagem a um instrumento de coleta de dados, como se a Avaliação se findasse com a aplicação da prova.

Ocorre que encontramos essa relação fundamentalmente entre os alunos, os quais associaram a Avaliação/Avaliação da Aprendizagem como um instrumento de medida, classificação e nota.

Essa vinculação equivocada fomenta o reducionismo da Avaliação e, principalmente, sua ligação (quase que orgânica) a atribuição de nota, demonstrando ausência de domínio desses conceitos, bem como consolidação e perpetuação equivocada entre Avaliação e aplicação de instrumentos (na maioria das vezes prova), como também identificou Brogiatto (2008) em sua pesquisa.

Além disso, o autor aponta que a preocupação dos alunos com a nota é um reflexo da ação do professor e dessa substituição errônea entre exame e Avaliação.

Assim, entendemos ser um ponto de alerta em nosso estudo que denota um cenário absorto de mudanças em relação à Avaliação como elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem independentemente do nível de ensino em questão.

Além de identificarmos unidades que caracterizavam a Avaliação da Aprendizagem, também verificamos a descrição de algumas de suas funções. Dessa forma, a discussão que se apresenta foi determinante para a organização da Categoria 2 – Função da Avaliação da Aprendizagem.

5.1.2 Categoria 2 – Função da Avaliação da Aprendizagem

Frente à variedade de respostas, definimos quatro subcategorias que remetem à função da Avaliação da Aprendizagem:

- Avaliação Quantifica/Mensura a Aprendizagem;
- Avaliação Assiste a Aprendizagem;
- Avaliação Serve ao Ensino;
- Avaliação Assiste o Processo de Ensino e Aprendizagem.

A **Avaliação Quantifica/Mensura a Aprendizagem** abarca unidades de sentido nas quais os participantes atrelaram a função da Avaliação da Aprendizagem à mensuração, na ideia de quantificar conteúdos/conhecimentos adquiridos.

Essa categoria reforça a simultaneidade *entre* causa e efeito, no sentido de que "se ensinei, devo avaliar para provar o êxito". Assim, além do caráter métrico da Avaliação, também consideramos nesta categoria a casualidade entre ensinar e avaliar, não na lógica do processo, mas da imprescindibilidade da comprovação numérica. Seguem alguns exemplos:

> Testar os conhecimentos. (ALUNO2A1)
> [...] saber o que e o tanto de informações que o aluno absorveu durante as aulas aplicadas. (ALUNO6A2)
> É uma prova que mede o conhecimento do aluno. (ALUNO2A6)

Identificamos contribuições nessa subcategoria quando analisamos três das quatro questões que consideramos no Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem. Assim, importa esclarecer que das 116 manifestações 91 correspondem especificamente às respostas da questão 1) Para você, o que é avaliar?; e questão 2) O que você entende por Avaliação da Aprendizagem[55], como apresentado no próximo quadro:

---

[55] As demais contribuições remetiam-se à questão "Como foram suas experiências com a Avaliação da Aprendizagem durante o ensino superior? Considere apenas suas vivências como aluno". Respostas as quais analisaremos no item 5.1.5.

Quadro 13 - Participantes, por IES e subgrupo, que contribuíram na subcategoria "a avaliação mensura/quantifica a aprendizagem".

IES	SUBGRUPOS	QUESTÃO 1	QUESTÃO 2
1	PROFA1	1	1
	ALUNOA1	5, 9	2, 5, 6, 9
2	PROFA2	1, 2, 4	
	ALUNOA2	2, 3, 4, 6	2, 4, 6, 7
3	PROFA3	2	
	ALUNOA3	1, 3, 5, 6, 9, 10, 14, 16	1, 3, 6, 7, 14, 16
4	PROFA4		5
	ALUNOA4	4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15	1, 4, 8, 10, 11, 14, 15
5	PROFA5	2, 3, 4	2, 4
	ALUNOA5	1, 6, 10, 11, 13, 14	2, 4, 5, 10, 11
6	PROFA6	5	5
	ALUNOA6	1, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 13, 15, 18, 20, 22	4, 5, 6, 10, 18, 19, 20, 21, 24

Fonte: elaborado pela autora.

Identificamos que em todas as IES[56] houve professores e alunos que relacionaram, ainda que conceitualmente, a Avaliação a testes e medidas, aproximando-se das considerações de Guga e Lincoln (2011) sobre a intenção da adoção dos exames nas escolas simultâneas nos séculos XVI e XVII.

Dos 64 participantes que se manifestaram, apenas 27[57] mantiveram coerência em seu discurso e contribuíram em ambas as questões à subcategoria em análise. Logo, 37 participantes podem até pensar que sua concepção ou prática avaliativa distancia-se da quantificação (na medida em que contribuíram a outras categorias). Contudo, em algum momento (questão 1 ou 2), ainda se ancoram a essa ideia.

Ao identificarmos esta categoria, ratificamos os estudos de Barriga (2003), Luckesi (2008), Perrenoud (1999a) e Fernandes (2011) sobre a perpetuação da não clareza na diferenciação entre avaliar e examinar. Com o pseudônimo de Avaliação Tradicional, julgamos que a presença dessa categoria reforça a fragilidade e equívocos frente à avaliação (afinal, apesar de a questão ser sobre Avaliação, identificamos respostas que caracterizam os exames).

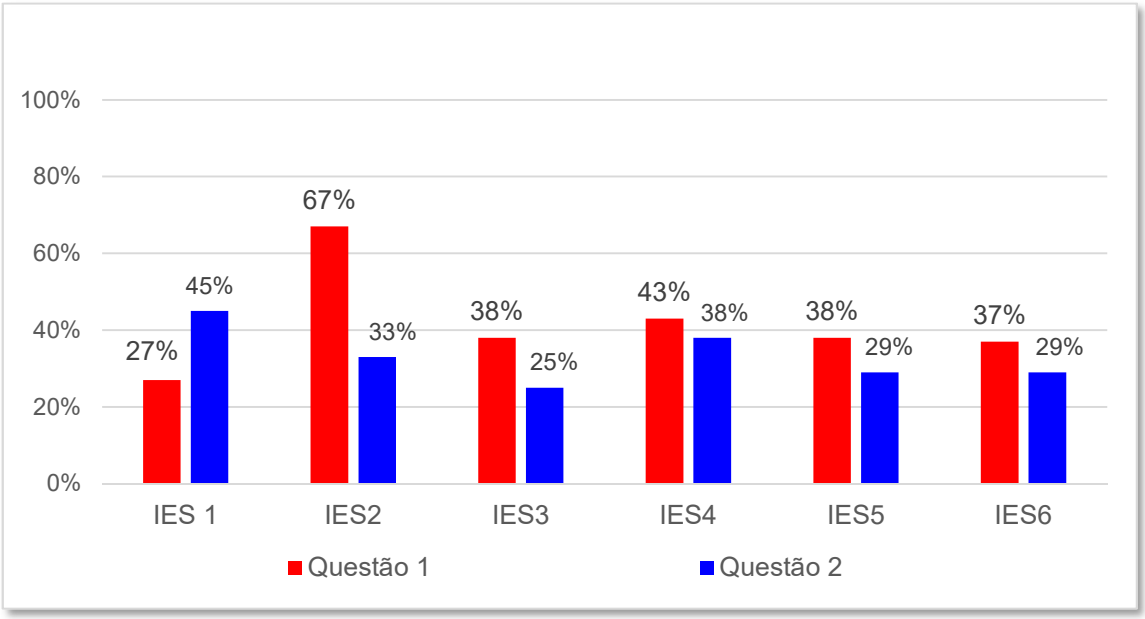
Essa consideração se sustenta quando analisamos os percentuais por IES, como mostra o gráfico a seguir:

---

[56] Um elemento favorável foi o fato de nenhum coordenador vincular a Avaliação a uma perspectiva métrica.

[57] PROF1A1, ALUNO5A1, ALUNO9A1, ALUNO2A2, ALUNO4A2, ALUNO6A2, ALUNO1A3, ALUNO3A3, ALUNO6A3, ALUNO14A3, ALUNO163, ALUNO4A4, ALUNO8A4, ALUNO11A4, ALUNO14A4, ALUNO15A4, PROF2A5, PROF4A5, PROF5A6, ALUNO10A5, ALUNO11A5, ALUNO4A6, ALUNO5A6, ALUNO6A6, ALUNO10A6, ALUNO18A6, ALUNO20A6.

Gráfico 1 - Percentual por IES de contribuições de professores e alunos à subcategoria "a avaliação mensura/quantifica a aprendizagem".



Fonte: elaborado pelos autores.

Identificamos que, na questão 1, a Avaliação da Aprendizagem com a função de mensuração esteve mais presente na IES2 e, na questão 2, mais presente na IES1.

Considerando que alguns participantes não apresentaram consonância em suas respostas nas questões 1 e 2 (tendo em vista que contribuíram em subcategorias diferentes ao responderem as respectivas questões e atentando para o “n” total de participantes em cada instituição), ao analisar conjuntamente o Quadro 12 e o Gráfico 1, identificamos os seguintes percentuais de participantes que contribuíram à subcategoria “A Avaliação Mensura/Quantifica a Aprendizagem”: IES1 → 45% (05); IES2 → 67% (08); IES3 → 42% (10); IES4 → 57% (12); IES5 → 50% (12); e IES6 → 43% (15).

Observamos que em quatro IES os valores são próximos ou maiores que 50%, sendo um dado preocupante, principalmente porque Pippa (2017) verificou em seus estudos que a concepção de Avaliação está atrelada a sua função.

Soma-se a isso o fato de 50%[58] dos participantes terem contribuído para esta unidade temática, associado a algumas manifestações de alunos sobre a não ancoragem entre a Avaliação e a aprendizagem:

[58] Considerando o total de participantes.

> No ensino superior alguns professores não se importavam muito com o que estávamos aprendendo e sim com a nota. (ALUNO2A6)
> Os professores não relatam sobre as avaliações da aprendizagem com os alunos. (ALUNO12A4)
> Percebi que alguns professores não gostam da aula. (ALUNO17A6)

Tais posicionamentos sustentam o argumento de que o foco do professor universitário não é a aprendizagem, ou mesmo de que a obtenção da nota é primazia e elemento fulcral da Avaliação, pelo menos aos olhos dos alunos.

Por conseguinte, esses percentuais e manifestações corroboram com as considerações de Fernandes (2009a), em que outros estudos mundiais verificaram a vinculação da Avaliação a classificação e não a aprendizagem. Ou seja, ainda que os professores não tenham contribuído significativamente a concepção métrica de Avaliação, os alunos não conseguem perceber dessa forma.

Para Luckesi (2008), ao longo do tempo, a expressão “Avaliação da Aprendizagem” substituiu os “exames escolares” no discurso, mas não na prática. No entanto, este estudo constata que essa mudança ainda não ocorreu em nível conceitual (discutiremos na seção 5.2 sobre a prática).

Em oposição a esse cenário, animamo-nos ao identificarmos respostas que “criticavam” o caráter métrico, estanque e classificatório da Avaliação:

> Algo que não só considere os sentidos de avaliação daquele que é melhor e tem maior nota, [...] ou seja, o desenvolvimento dele a partir do que ele sabia e não do que o colega aprendeu. (ALUNO12A5)
> É uma forma bastante ultrapassada para medir o conhecimento do indivíduo. (ALUNO8A4)

Considerando que o número de ocorrências na subcategoria “Avaliação Quantifica/Mensura a Aprendizagem” foi maior entre os alunos (62%) do que professores (28%), retomamos a urgência em ampliar as discussões sobre a Avaliação da Aprendizagem em perspectivas que transcendam a quantificação, buscando principalmente romper com práticas avaliativas que não contribuem, mas, essencialmente atrapalham o processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, a formação de um professor.

Em oposição a essa obrigatoriedade da medida e da nota na Avaliação, definimos outra subcategoria.

A **Avaliação Assiste a Aprendizagem** inclui unidades de significado nas quais os participantes atrelam a função da Avaliação da Aprendizagem a uma possibilidade de o professor diagnosticar e identificar o que foi e o que não foi aprendido pelos alunos.

Nessa ótica, a Avaliação serve a aprendizagem do aluno, mas não em termos numéricos, quantitativos. Portanto, para esta categoria consideramos respostas que indicassem o papel do professor como agente mapeador, independente do objeto em análise (conteúdos, conhecimentos, competências, aprendizagem).

Não buscamos analisar “o que” estaria sob o olhar do professor, mas sim a intenção dessa análise, como observado nos trechos:

> É a maneira de verificar o conhecimento obtido em um ato de aprendizagem. (ALUNO9A4)
> Uma forma de saber se o aluno entendeu o conteúdo aplicado. (ALUNO21A6)
> São meios que visam como verificar as competências e habilidades em determinada área do conhecimento. (PROF4A3)
> É uma maneira de verificar se o aluno está aprendendo o que está sendo ensinado. (COORD1)

Quadro 14 - Participantes, por IES e subgrupo, que contribuíram na subcategoria "avaliação assiste a aprendizagem".

IES	SUBGRUPOS	QUESTÃO 1	QUESTÃO2
1	COORD1	COORD1	
	ALUNOA1	1, 2, 4, 6, 8	3
2	PROFA2		2
	ALUNOA2	5	1, 3, 5
3	PROFA3	1, 3, 5	3, 5
	ALUNOA3	2, 7, 8, 11, 12, 13	8, 10, 15
4	PROFA4		3, 4
	ALUNOA4	2, 3, 7, 10	3, 6, 7, 9, 12, 13
5	PROFA5	7, 8	5, 6, 8
	ALUNOA5	2, 4, 5	6, 7, 12, 14
6	PROFA6	8, 9	1, 7, 8
	ALUNOA6	7, 8, 16, 19, 21, 23	2, 8, 11, 15, 16, 23

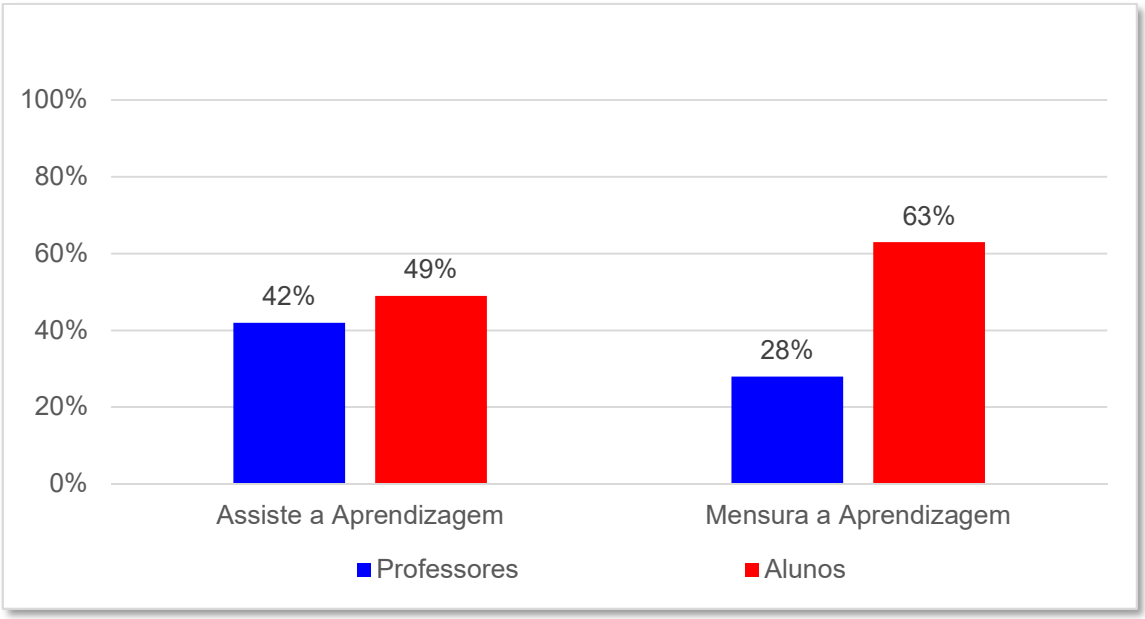
Fonte: elaborado pelos autores.

Considerando o total de participantes por subgrupo, identificamos certa proximidade entre o total de alunos (49%) e professores (42%) que contribuíram à subcategoria “Avaliação Assiste a Aprendizagem”.

No entanto, ao relacionar os resultados apresentados na categoria “Avaliação Mensura/Quantifica a Aprendizagem”, verificamos que essa proximidade numérica não reflete os dados encontrados na categoria “Avaliação Assiste a

Aprendizagem", o que pode ser constatado a partir da análise do próximo gráfico em conjunto com o Quadro 12.

Gráfico 2 - Comparação entre o número de participantes, por subgrupo, que contribuíram nas subcategorias "a avaliação assiste a aprendizagem" e "a avaliação mensura/quantifica a aprendizagem".



Fonte: elaborado pelos autores.

Mais do que considerar o número de participantes que contribuíram para esta subcategoria, importa analisar as contradições dos participantes ao manifestarem-se a partir de posicionamentos ambíguos nas questões 1 e 2. Identificamos que 15 participantes[59] contribuíram para ambas as subcategorias ao responderem essas questões, demonstrando incoerência em suas respostas, principalmente entre os alunos.

Dessa forma, apenas 28 alunos contribuíram na subcategoria "Avaliação Assiste a Aprendizagem" sem relacionar sua resposta à perspectiva métrica, quer seja na questão 1 ou 2.

Por conseguinte, o percentual de contribuições dos alunos a essa subcategoria reduz de 49% para 33% e dos professores de 42% para 39%. Com isso, afirmamos que o gráfico de contribuições de professores e alunos seria inversamente proporcional, com maior ocorrência entre os professores na

[59] Um docente e 14 discentes: PROF21, ALUNO7A3, ALUNO10A3, ALUNO6A4, ALUNO9A4, ALUNO104, ALUNO12A4, ALUNO13A4, ALUNO2A5, ALUNO4A5, ALUNO6A5, ALUNO14A5, ALUNO15A6, ALUNO19A6, ALUNO21A6.

subcategoria “Avaliação Assiste a Aprendizagem” e entre os alunos na subcategoria “Avaliação Mensura/Quantifica a Aprendizagem”.

Vale retomar a importância da reflexão frente às características do processo formativo ao qual esses alunos estão inseridos. Assim, ainda que de forma geral os professores consigam desvincular a Avaliação de sua característica métrica, para os alunos isso não ocorreu, da mesma forma como identificamos ao discutirmos a categoria “Caracterização da Avaliação da Aprendizagem”. Sobre isso, aventamos que a prática avaliativa proposta pelos docentes, ou mesmo as oportunidades de conhecer/vivenciar a Avaliação durante a formação profissional, não foram suficientes para essa transposição. Tal suposição será retomada durante a análise do próximo campo temático, na seção 5.2.

Não contrário a subcategoria anterior, mas de certa forma em outra extremidade e com outras perspectivas, definimos a unidade **Avaliação Assiste o Ensino**, pois, diferentemente da subcategoria anterior, identifica na Avaliação a oportunidade do professor olhar para sua própria prática docente (trabalho que realizou, as estratégias que adotou, caminho que percorreu), perspectivando a reestruturação do plano de ensino, bem como a formação contínua da ação docente por meio do aprimoramento das competências do ser professor.

A partir da Avaliação, o professor pode rever as ações previstas já que nem sempre os passos elencados no início de um período letivo (ano, semestre ou bimestre) caminharão como o planejado. Muitas vezes o professor planeja considerando uma situação “ideal”, mas pode (e possivelmente irá) deparar-se com situações/dificuldades advindas do cotidiano imprevisível, característico do âmbito educacional.

> Saber se a metodologia utilizada está sendo compreendida. (ALUNO8A5)
> Verificação de quão efetivo foi a didática e metodologia utilizada para transmissão do conhecimento. (PROF1A2)
> [...] possibilitar o discernimento quanto à efetividade da prática docente. (PROF2A4)
> [...] é o *feedback* do seu planejamento, a resposta do que você tem daquilo que você está estimulando. (PROF6A6)

Quadro 15 - Participantes, por IES e subgrupo, que contribuíram na subcategoria "avaliação assiste o ensino".

IES	SUBGRUPOS	QUESTÃO 1	QUESTÃO2
2	PROFA2		1
3	PROFA3		1, 2
	ALUNOA3		5
4	COORD4	COORD4	COORD4
	PROFA4	2	
5	PROFA5	6	1
	ALUNOA5		8, 9
6	COORD6	COORD6	COORD6
	PROFA6	1, 2, 3, 6	4, 6
	ALUNOA6	2, 14	

Fonte: elaborado pelos autores.

Observamos que nenhum participante das IES 1 e 2 contribuiu para esta subcategoria.

Novamente notamos o papel protagonista do professor diante da Avaliação, tanto que menos de 6% dos alunos contribuíram para essa subcategoria. Entre coordenadores de curso e professores identificamos uma manifestação de 33% e 36%, respectivamente.

Certamente, quando falamos de ensino, o maestro deve ser o professor, pelos motivos já apresentados na subcategoria supracitada. No entanto, se o professor não for capaz de esclarecer os pontos esperados da aprendizagem, poderá ter dificuldades ao sensibilizar o aluno a envolver-se e tomar para si seu processo de aprendizagem, perpetuando a excessiva responsabilização do processo ao professor.

Cabe também reforçarmos a importância do planejamento, não como uma ação cartorial e burocrática, mas intencional. O dia a dia permite a materialização do plano de ensino e da proposta pedagógica da IES, portanto, deve ser flexível e dinâmico a fim de atender aos movimentos do processo de ensinar e aprender (LIBÂNEO, 2017; MASETTO, 1997; SANT'ANNA et al., 1998; LUCKESI, 2011a).

Por fim, a subcategoria a **Avaliação Assiste o Processo de Ensino e Aprendizagem** abarca unidades em que a Avaliação objetiva a aprendizagem e o ensino. Portanto, atende às necessidades discentes (dúvidas, dificuldades, potencialidades, desenvolvimento) e docentes (retomada ao plano de ensino com a intenção de identificar pontos falhos que podem ser melhorados), e não apenas a uma ou a outra.

Difere-se das categorias “Avaliação Assiste à Aprendizagem” e “Avaliação Assiste ao Ensino”, pois associa o processo de aprender (primeira categoria) e o processo de ensinar (segunda categoria), concebendo, portanto, o “processo de ensino e aprendizagem”, algo uno e dependente, como observado nos trechos a seguir:

> O professor avaliar o que seus alunos conseguiram adquirir de conhecimento durante suas aulas e, se possível, mudar seus métodos de ensino. (ALUNO9A6)
> É uma forma do professor verificar se o conteúdo passado está sendo aprendido e depois auxiliar na tomada de decisão para ações futuras. (PROF3A2)
> É a oportunidade de verificarmos se nós alcançamos os nossos objetivos. Se o que nós estamos falando está sendo assimilado por parte dos acadêmicos [...]. (COORD3)

Quadro 16 - Participantes, por IES e subgrupo, que contribuíram na subcategoria "avaliação assiste o processo de ensino e aprendizagem".

IES	SUBGRUPOS	QUESTÃO 1	QUESTÃO2
1	COORD1	COORD1	COORD1
2	COORD2	COORD2	COORD2
3	COORD3	COORD3	COORD3
	PROFA3	7	1, 2, 4, 6
	ALUNOA3		5, 11
4	COORD4		COORD4
	PROFA4	2, 3, 4	1, 2
	ALUNO4		5
5	COORD5	COORD5	
	PROFA5	1, 5, 6, 8	7, 9
	ALUNOA5	7	12, 13
6	PROFA6	2, 3, 4, 7, 10	2, 3, 10
	ALUNOA6	19	1, 9

Fonte: elaborado pelos autores.

Entre os coordenadores de curso, quando o foco foi a Função da Avaliação da Aprendizagem, certamente esta foi a subcategoria com maior manifestação (83%).

Entre os professores identificamos 61% de manifestação e, entre os alunos, inicialmente 11%. No entanto, ao desconsiderarmos a dubiedade de posicionamento em relação à perspectiva métrica da Avaliação[60], assim como fizemos ao analisar a subcategoria “Avaliação Mensura/Quantifica a Aprendizagem”, chegamos a 5%.

[60] ALUNO5A3, ALUNO13A5, ALUNO1A6, ALUNO9A6, ALUNO19A6.

Ao conceber essa categoria, veio em mente um rio com seus afluentes. O rio entendido como esse todo, esse conjunto e os afluentes como a aprendizagem e o ensino. Ainda que tenham caminhos distintos, são “parte” de algo maior e, portanto, confluentes. Ainda que tenham perspectivas diferentes, precisam objetivar uma mesma intenção, um mesmo resultado.

Ambos devem conhecer-se, especialmente no ensino superior, frente à idade dos alunos. É certo que não podemos relacionar a idade cronológica ao aspecto maturacional, mas, retomamos o pressuposto de que analisamos cursos de formação de professores.

Tais discussões devem perpassar o processo formativo para que os futuros professores percebam a importância de envolver os alunos a fim de romper com a falsa ideia de que professores ensinam e alunos aprendem.

Se almejamos avanços no que diz respeito à Avaliação, é preciso investir em discussões de forma que sejam compreendidas e internalizadas questões polêmicas como o porquê, o que, quem e quando avaliar (FERNANDES, 2011; SACRISTÁN, 2000a; ROMÃO, 2011).

Se nas duas últimas subcategorias discutimos a responsabilização exacerbada do professor, principalmente, pelo equívoco de sucumbir a reprodução técnica de avaliar sem refletir, aqui conclamamos a importância do chamamento diário e constante por parte dos professores aos seus alunos.

Arredondo e Diago (2009) ressaltam a importância dessas discussões na formação docente, não sendo possível minimizar a ação docente nesse enfrentamento diário (HADJI, 1999). Não em uma ação isolada (uma ou outra disciplina), mas coletiva, a fim de dar “corpo” à cultura de Avaliação na IES em questão.

A contribuição de um dos coordenadores de curso exemplifica a necessidade para essa mudança:

> Na educação física eu não conheci essa discussão e nem como professora da Educação Básica. Eu não via essas discussões. E ao longo da minha carreira na rede, eu fiquei quinze anos, não vi essas discussões na sala do educador, não vi essas discussões, em Fóruns, Conferência Estadual de Educação. (COORD5)

Um outro ponto que também nos chamou a atenção foi o fato de encontrarmos poucas contribuições que remetessem a Avaliação como uma oportunidade de retomada dos pontos não aprendidos:

> Uma forma de avaliação que irá fazer com que o aluno busque as incorporações, vendo e revendo novamente o conteúdo aplicado, buscando sempre a aprendizagem e não a reprovação. (ALUNO10A3)

Esse dado conflui com a pesquisa realizada por Brogiato (2008) com professores universitários. O autor identificou que apenas 18% evidenciaram em sua fala a preocupação com a retomada do ensino a partir do levantamento oportunizado pela Avaliação.

Em nosso estudo as manifestações versavam sobre a identificação da aprendizagem e retomada ao plano de ensino ou às estratégias de ensino, mas em uma perspectiva futura e não na ideia de retorno ao que não se alcançou.

Pressupomos que a ideia pudesse estar implícita às falas, mas importa ressaltar a não internalização dessa perspectiva de Avaliação. Sem dúvida, é importante aprender com os erros e considerá-los no momento de planejamentos futuros (exemplo: considero o que deu e não deu certo nas aulas do semestre passado ao elaborar o plano de ensino do semestre futuro). Mas, se consideramos a Avaliação como uma possibilidade de melhoria na aprendizagem, não podemos avançar antes de alcançá-la para aquele momento ou, como propõe Luckesi (2011a), para a melhor aprendizagem possível.

A análise da categoria “Função da Avaliação da Aprendizagem” permite questionar sobre a efetiva proximidade dos alunos com o campo de atuação. O distanciamento dos alunos em relação ao ensino, identificado na ausência de posicionamentos, causa-nos, no mínimo, estranheza.

Já discutimos que as DCN propõem a ancoragem sistemática do aluno, futuro professor, com a escola, de forma que não haja um estranhamento quando de sua inserção no mercado profissional, propriamente dito:

> Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: [...] II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera [...]. (BRASIL, 2002, p. 2).

O fomento à simetria invertida sustenta-se na ampliação das oportunidades da formação inicial de professores de forma a possibilitar ao aluno conhecer, vivenciar, analisar, refletir a escola, seus *modus operandi*, as ferramentas de ensino. Enfim, garantir experiências que abarquem o pensar, o agir e o sentir no âmbito escolar; portanto, do refletir/problematizar, do ser/atuar, do relacionar-se/posicionar-se na figura do professor e não do aluno.

Compreendemos que no momento da coleta dos dados os alunos ainda não tinham finalizado a formação inicial. No entanto, por estarem nos dois semestres finais, pressupúnhamos maior menção da Avaliação à serviço do ensino, ou mesmo do processo de ensino e aprendizagem, indicando, ao nosso olhar, um distanciamento dessas vivências na medida em que ao responder o instrumento de pesquisa os alunos não conseguiram se desprender da ótica discente.

Para os alunos, a Avaliação da Aprendizagem tem função próxima ao imaginário social, portanto, classificar, rotular, prejudicar, reforçando a importância de aprofundar nas questões voltadas à Avaliação ao longo do processo formativo. Só assim os futuros professores poderão ampliar seus olhares para a Avaliação e, quem sabe, implantá-los quando se inserirem nas escolas.

Além das unidades que caracterizavam a Avaliação da Aprendizagem e sua função, identificamos respostas que nos remeteram a quem a Avaliação serve, na ideia de serviço, de assistência aos diferentes contextos de produção no âmbito escolar/universitário. Assim, definimos a última categoria do Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem, Categoria 3 – A Quem Serve a Avaliação da Aprendizagem.

5.1.3 Categoria 3 – A Quem Serve a Avaliação da Aprendizagem

A partir das manifestações dos participantes, definimos quatro subcategorias relacionadas a quem serve/auxilia/atende a Avaliação da Aprendizagem:

- À Instituição de Ensino;
- Ao Professor;
- Ao Aluno;
- Ao Professor e ao Aluno.

Para não incorrermos em análises imprecisas, optamos por categorizar apenas unidades nas quais estivesse evidente (escrito) ou subentendido ao considerar o respondente (exemplo, nós avaliamos). Se foi o professor que respondeu, posso vincular a Avaliação ao professor. Se foi o aluno, vinculo a este e assim sucessivamente a fim de responder a quem a Avaliação da Aprendizagem serve. Desta forma, em unidades como “Identificar os acertos”, não categorizamos, pois não foi anunciado a quem se destinava essa identificação. Por esse motivo, o número de contribuições nessa categoria é menor em relação às demais, mas preferimos ser prudentes e não incorrer no “achismo”.

Na subcategoria **À Instituição de Ensino**, identificamos três contribuições:

> Tudo aquilo que você faz para buscar comprovar se aquilo que está sendo aplicado está nos padrões exigidos pela instituição de ensino. (ALUNO14A6)
> Entendo a avaliação como um processo bem sistemático, bem estruturado e complexo, que visa não só a verificação da aprendizagem, mas também como uma forma de controle, de ajuste, por parte da gestão. (COORD4)
> É um meio que o ensino utiliza para ver se os projetos, os planos de ensino estão sendo aplicados de acordo com o que foi previsto. Ou seja, verificando se as metas, as propostas estão sendo alcançadas. E também é um meio que nós temos para ver se nós estamos trabalhando dentro do que foi proposto. (COORD6)

No caso do aluno, ainda que haja uma vinculação à gestão, é alarmante a utilização dos termos controle e ajuste, remetendo-nos a implantação dos colégios e dos exames no contexto escolar, como aponta Luckesi (2011).

Se considerarmos as respostas dos coordenadores de curso, identificamos relação de suas falas ao contexto de produção, justificando o uso da Avaliação como uma ferramenta de gestão institucional.

Ainda que seja compreensível a aproximação do discurso dos coordenadores à atividade desempenhada, chama-nos a atenção o fato de ambos apresentarem descrições muito próximas quando responderam às questões 1 e 2[61], dando a entender que Avaliação e Avaliação da Aprendizagem são sinônimos.

Constatamos tal proximidade nas respostas de outros participantes e, como bem apresentamos, não nos interessa comparar. Contudo, entendemos que seja oportuno retomar as considerações de Afonso (2014), o qual afirma que no contexto educacional a Avaliação não se limita a um único aspecto (alunos,

---

[61] Para você, o que é avaliar? O que você entende por Avaliação da Aprendizagem?

professores, instituições, sistemas de ensino, projetos, programas, currículos ou políticas). Dessa forma, importa dominar e aprofundar em alguns conceitos, de forma a problematizá-los junto ao corpo docente e discente, com a intenção de ampliar as possibilidades de ação/reflexão a respeito da Avaliação.

Assim, quando falamos de Avaliação, primeiramente precisamos saber/conhecer o escopo. Logo, compreender a Avaliação como sinônimo de Avaliação da Aprendizagem pode incorrer em um reducionismo ou negligenciamento de outros elementos educacionais (citados anteriormente, os quais a Avaliação deve considerar

Na subcategoria **Ao Aluno,** identificamos duas unidades de significado:

> Projeto de concluir o que estudou durante o seu tempo como aprendiz para apresentar na avaliação com relação ao que aprendeu. (ALUNO3A3)
> Quando alguém no aprendizado, ou se formando, é avaliado para testar suas capacidades obtidas durante o curso. (ALUNO16A3)

Ambos os participantes indicam que a Avaliação está a serviço do aluno, mas em uma perspectiva métrica.

Não identificamos unidades de significação que, aos nossos olhos, ancorassem a Avaliação como uma possibilidade de o aluno identificar/reconhecer/acompanhar sua aprendizagem.

Tal situação reforça a não compreensão, quer seja por parte dos alunos, professores ou coordenadores de curso que a Avaliação não é do professor e realizada apenas pelo professor. O aluno não pode ser um coadjuvante em seu processo formativo, principalmente quando o foco é um curso de formação de professores, como já discutido anteriormente.

Cabe ao professor “colocar as cartas na mesa”, mas “esclarecer todas as regras do jogo”. O aluno precisa aprender a jogar; precisa tomar gosto; precisa se ver no processo para que então a Avaliação tenha sentido.

A concepção de que a Avaliação serve a atribuição de notas e valoriza os melhores (BOURDIEU; PASSERON, 2018) só mudará se os alunos forem instigados e se sentirem partícipes do processo.

Na subcategoria **Ao Professor,** aproximamos unidades de significado que personificam o professor, independentemente de sua intenção (mensurar, diagnosticar, verificar, acompanhar), como elemento principal (para não cometermos o absolutismo em dizer exclusivo) na Avaliação.

> O professor avalia os alunos. (ALUNO2A4)
> É o que o professor faz de passar um conteúdo e avalia o que o aluno aprendeu. (ALUNO18A6)
> É uma ação docente, permanente e obrigatória. (PROF2A6)
> Ela também me diz se o instrumento que eu utilizei para avaliar naquele momento foi melhor, entendendo que outros instrumentos poderiam apontar outros resultados. (COORD4)

Quadro 17 - Participantes, por IES e subgrupo, que contribuíram na subcategoria "ao professor".

IES	SUBGRUPOS	QUESTÃO 1	QUESTÃO 2
1	ALUNOA1		1
2	PROFA2		2, 3,
3	PROFA3	5, 7	2
	ALUNOA3	2, 7	5, 8, 14, 16
4	COORD4		COORD4
	PROFA4	3	2
	ALUNOA4	2, 3, 5, 6, 9	2, 11, 12
5	PROFA5		8
	ALUNOA5		3
6	COORD6		COORD6
	PROFA6	1, 7, 10	6
	ALUNOA6	13, 16, 18, 22, 23	9, 18

Fonte: elaborado pelo autora.

A responsabilização do professor frente à Avaliação, já anunciada na Categoria 2 – Função da Avaliação da Aprendizagem, fica ainda mais evidente. Temos a impressão de que na ausência do docente a Avaliação não existiria. Esse protagonismo é exacerbado e desconsidera a coparticipação do aluno.

O dado é ainda mais evidente quando verificamos que, na categoria “A Quem Serve a Avaliação”, entre todas as subcategorias, foi a que teve maior manifestação dos professores e alunos, 33% e 25%. Também identificamos a manifestação de 33% dos coordenadores de curso, o mesmo percentual observado na subcategoria anterior.

Por fim, a última subcategoria **Ao Professor e ao Aluno,** consideramos unidades de significados que corresponsabilizam professores e alunos diante do processo avaliativo, numa perspectiva de partilha do protagonismo.

A intenção não foi identificar benefícios/contribuições a cada um desses agentes a partir da Avaliação, mas, considerando seus respectivos papéis no âmbito educacional, registrar apontamentos que nos remetem à ação/atuação colaborativa desses sujeitos frente à Avaliação.

> É o processo pelo qual tanto o professor e aluno são levados a reflexão do ensino e da aprendizagem. (PROF7A3)
> [...] professor e alunos precisam estabelecer um diálogo para que o aluno perceba que ele vive esses dois momentos e a trajetória percorrida entre eles. Deve ser um processo compartilhado. Nesse processo dialógico, quanto maior o vínculo melhor a relação [...]. (COORD4)

Como esperado, considerando a análise geral da Categoria 3 – A Quem Serve a Avaliação da Aprendizagem, não identificamos a contribuição de nenhum aluno a esta subcategoria. Entre os coordenadores de curso e professores identificamos, em ambos, 17%.

De certa forma, os apontamentos realizados a respeito de “A Quem Serve a Avaliação da Aprendizagem” sustentam a importância da implantação de um processo de Avaliação coprotagonizado.

No entanto, chama a atenção o fato de apenas dois participantes, dois docentes (PROF7A5; PROF2A6) contribuírem nas subcategorias “Avaliação da Aprendizagem Vista como Processo”, “Assiste o Processo de Ensino e Aprendizagem” e serve “Ao Professor e ao Aluno”, demonstrando que ainda que 19 participantes tenham vinculado a Avaliação da Aprendizagem como um processo, poucos associam sua função numa perspectiva contínua e compartilhada entre professores e alunos, como proposto na literatura.

Se tomarmos como base a ideia de processo, portanto, longitudinal, coletivo e colaborativo, seria difícil conceber algo como processo, sem que as intenções almejassem uma meta a longo prazo e a participação (consciente e ativa) de todos os envolvidos.

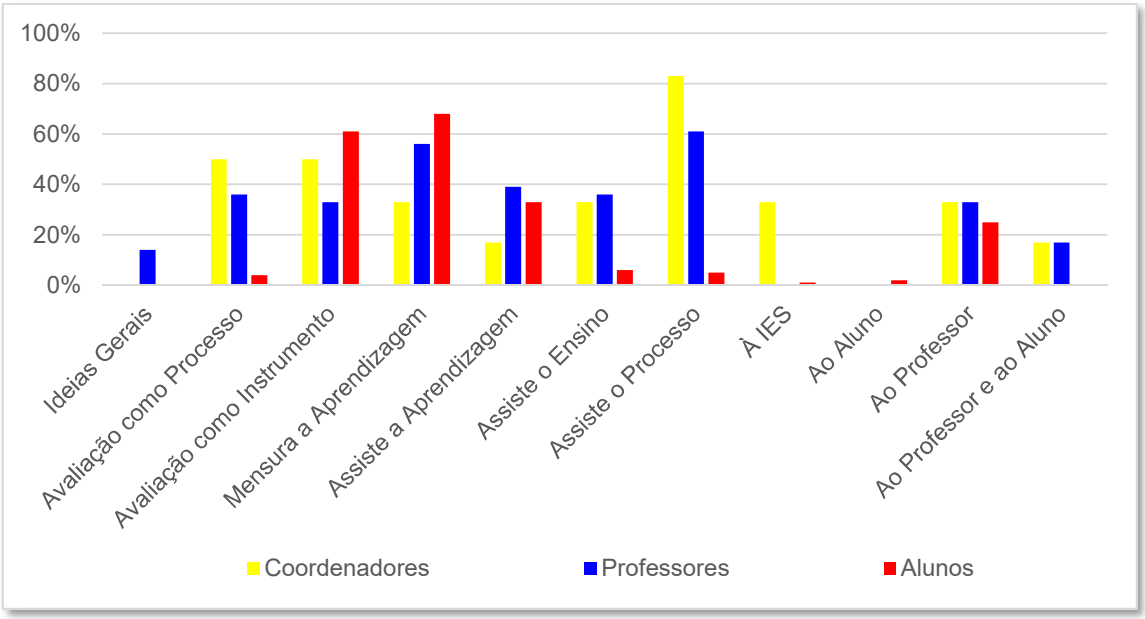
Além disso, Teixeira e Nunes (2008) reforçam que, quando falamos em processo de ensino e aprendizagem, é necessário considerar tanto a ação docente, ou seja, a prática implicada, como a não passividade do aluno diante dos processos, visto que este avalia constantemente o professor. A questão é que essa Avaliação, muitas vezes é inconsciente (por exemplo, na realização de exercícios após a explicação, o aluno pode “avaliar” se as estratégias adotadas favoreceram ou não sua compreensão e, portanto, auxiliaram na elaboração da tarefa solicitada).

Para além da análise das categorias/subcategorias individualmente, importa discutir os cruzamentos entre elas, bem como os atributos demográficos, a fim de identificarmos a origem das informações e suas possíveis relações. Além disso, buscar divergências e convergências nas respostas dos participantes, assim

como aproximações e distanciamentos, quer seja entre os membros de uma mesma IES ou entre os subgrupos a partir dos seus respectivos contextos de produção acadêmica.

A primeira identificação é a contribuição de cada um dos grupos sociais às subcategorias Caracterização da Avaliação da Aprendizagem, Função da Avaliação da Aprendizagem e A Quem Serve a Avaliação da Aprendizagem.

Gráfico 3 - Contribuição dos subgrupos nas categorias do Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem.



Fonte: elaborado pelos autores.

Se pensássemos em uma descrição coletiva sobre as contribuições predominantes de cada um dos subgrupos, considerando a ilustração a anterior, teríamos:

- Coordenadores de curso: a Avaliação da Aprendizagem é processual (50%), mas também um instrumento (50%); sua função é assistir o processo de ensino aprendizagem (83%); e auxiliar os professores (33%) e a IES (33%).
- Professores: apontam características gerais sobre a Avaliação da Aprendizagem (14%); entendem-na como um processo (36%) e um

instrumento (33%)[62]; sua função é assistir o processo de ensino aprendizagem (61%); e atender ao professor (33%).

- Alunos: a Avaliação da Aprendizagem é um instrumento (61%); sua função é mensurar/quantificar a aprendizagem (68%); e servir ao professor (25%).

Em análise coletiva, considerando os subgrupos, podemos dizer que as manifestações dos participantes sobre o Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem aproximam-se no que diz respeito a servir aos professores.

Num segundo momento, coordenadores de curso e professores aproximam-se na Caracterização da Avaliação da Aprendizagem (considerando-a um processo e um instrumento), bem como em sua Função (Assistir o Processo de Ensino e Aprendizagem). Em contrapartida, esses subgrupos divergem dos alunos, uma vez que estes manifestaram que sua função é mensurar/quantificar a aprendizagem.

Um outro dado identificado é a relação dos participantes dos subgrupos e a classificação da natureza das instituições às quais pertencem, pública ou privada.

Sobre a função da Avaliação da Aprendizagem, identificamos a contribuição dos quatro coordenadores de curso das IES privadas, havendo consenso entre eles na subcategoria que remete a Avaliação ao auxílio no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, para:

- O COORD1: Avaliação como instrumento, cuja função também é assistir a aprendizagem.

- O COORD4: Avaliação como processo, que assiste o ensino servindo à IES e aos professores.

Os coordenadores de curso das IES públicas convergiram apenas na caracterização da Avaliação como um processo. Para o COORD6, além de processo, a Avaliação também é um instrumento que visa assistir o processo de ensino e aprendizagem, servindo ao professor e ao aluno. Segundo o COORD5, a Avaliação assiste o ensino, servindo aos professores e à gestão.

A partir dessas informações, considerando as contribuições dos participantes desta pesquisa, alteraríamos o final da descrição sobre o Campo Conceitual da Avaliação dos coordenadores de curso com o seguinte texto: a

---

[62] Optamos por manter ambas as características pela proximidade dos percentuais, buscando não perder a qualidade das informações.

Avaliação da Aprendizagem é processual, sua função é assistir o processo de ensino aprendizagem e auxiliar os professores, havendo heterogeneidade nas falas dos participantes, independentemente da natureza das suas respectivas IES.

Embora não exista intenção de comparação entre IES, vale ressaltar que identificamos similaridades nas respostas dos professores de IES pública e privada. O mesmo ocorreu entre os alunos. Dessa forma, constatamos não haver divergências no posicionamento desses participantes ao considerarmos a natureza das IES à qual estão vinculados.

5.1.4 Relação entre o tempo de atuação no ensino superior (coordenadores de curso e professores) e as contribuições no Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem

Nesta seção não apresentaremos uma categoria nova, mas a análise das manifestações dos participantes em relação ao Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem em relação ao tempo de atuação desses profissionais no ensino superior e na respectiva IES.

Os coordenadores de curso atuam em média há 11 anos (2-19 anos) como professor no ensino superior, sendo 06 (1-12 anos) na atual IES.

Como coordenador de curso atuam em média há 4 anos (1-11 anos), sendo, em média, 3 anos na respectiva IES (1-7 anos).

Interessante destacar que o tempo de atuação como coordenador é heterogêneo: três atuam há apenas um ano e outros três há 3, 7 e 11 anos. Entre os que atuam há mais tempo, dois são coordenadores de curso de IES pública.

Assim, um dado que nos chama atenção é o pouco tempo de atuação dos coordenadores de cursos das IES privadas. Certamente pelo “n” não podemos generalizar, mas consideramos como um indicativo de que na esfera privada haja maior rotatividade de recursos humanos ocupando esse cargo, o que, ao nosso olhar, dificulta a estruturação de um estilo de gestão com tempo hábil para implantação e implementação de processos/rotinas de trabalho.

O aumento exponencial de cursos de graduação a partir dos anos 2000 gerou grande competitividade entre as IES privadas. Para Cabeço e Requena (2011), a figura/papel do coordenador de curso tornou-se fundamental nas esferas acadêmicas, financeiras e administrativas.

Para os autores, diferentemente das IES públicas, em que o coordenador de curso geralmente é responsável pelas demandas pedagógicas (cumprimento/ acompanhamento do PPC), nas instituições privadas essa demanda se amplia. Isso ocorre na medida em que a distribuição de tarefas (coordenador de curso, chefes de departamentos, secretários) é substituída pela centralização.

Nas IES públicas, geralmente, está regimentado o tempo de mandato para a coordenação, sendo determinada por processo eleitoral. Nas IES privadas, por outro lado, é designado pelo alto escalação da gestão.

De acordo com Justos (2013), o problema é que, ao mesmo tempo em que esses profissionais sofrem excessiva sobrecarga nas IES privadas (quer seja para a manutenção das atividades diárias, ou desempenho nas avaliações do Ministério da Educação, por meio das visitas *in loco*, ou pelos exames de larga escala, especificamente o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE[63]), não possuem formação a contento para as múltiplas demandas a eles delegadas.

Assim, o pouco tempo de atuação como coordenador de curso nas IES privadas pode ser reflexo da não identificação do perfil profissional desejado, tomando como base os apontamentos da autora supracitada, a qual apresenta

---

[63] Adotado desde 2004, o Enade integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), devendo atender às diretrizes impostas pela égide da Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004: criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), Portaria Normativa N.º 840, de 24 de agosto de 2018 e republicada em 31 de agosto de 2018 a qual dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) referentes à avaliação de IES de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes; Portaria N.º 828, de 16 de junho de 2019 e Edital N.º 43, de 4 de junho de 2019.
Exame com periodicidade trienal, obrigada a inscrição de alunos ingressantes e concluintes de cursos de bacharelado e superiores de tecnologia vinculados às áreas de conhecimento previstas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bem como pelo Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), do Ministério da Educação.
Ao aluno egresso a participação é obrigatória, sendo *sine qua non* para a expedição do diploma pela IES, a qual também registra a situação de regularidade no histórico escolar.
Anualmente o Ministério da Educação define as áreas propostas pela Comissão de Avaliação da Educação Superior (Conaes), órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes.
Compete ao presidente do Inep atribuir competências às Comissões Assessoras de Avaliação de Áreas e a Comissão Assessora de Avaliação da Formação Geral, bem como designar membros docentes responsáveis pelas diretrizes e matrizes de prova aplicadas. Assim, definem competências, conhecimentos, saberes e habilidades relacionados a área de atuação e formação geral que serão avaliados, bem como demais elementos orientativos sobre a prova.
Assim, objetiva "[...] avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial" (BRASIL, 2020a).

diferentes estudos que vinculam a melhoria da qualidade do curso a atuação do seu respectivo coordenador.

Encontramos dificuldades ao relacionar a contribuição dos coordenadores de curso às unidades temáticas, ao tempo de atuação na coordenação e na respectiva IES, considerando o número restrito de investigados. No entanto, considerando a representatividade como figura de gestão das IES envolvidas, observamos que:

- Nenhum coordenador de curso contribuiu na subcategoria “Ideias Gerais sobre Avaliação da Aprendizagem”, “A Avaliação Mensura/Quantifica a Aprendizagem” e na que a Avaliação serve “Ao Aluno”.

- Seis dos cinco coordenadores de curso se manifestaram sobre a função da Avaliação em contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

O participante que diverge do grupo em relação à função da Avaliação (COORD6) é o segundo que atua há mais tempo no ensino superior (16 anos), mas é o que atua há mais tempo como coordenador de curso (11 anos). Se analisarmos apenas as contribuições dele, teríamos a compreensão de uma Avaliação como instrumento e como processo, que assiste o ensino e a IES e contribui para o professor. Portanto, um posicionamento mais centrado no professor do que no aluno; mais no fazer docente do que nas expectativas de aprendizagem.

Os professores atuam no ensino superior, em média, há 7 anos, estando, também em média há 5 anos na atual IES.

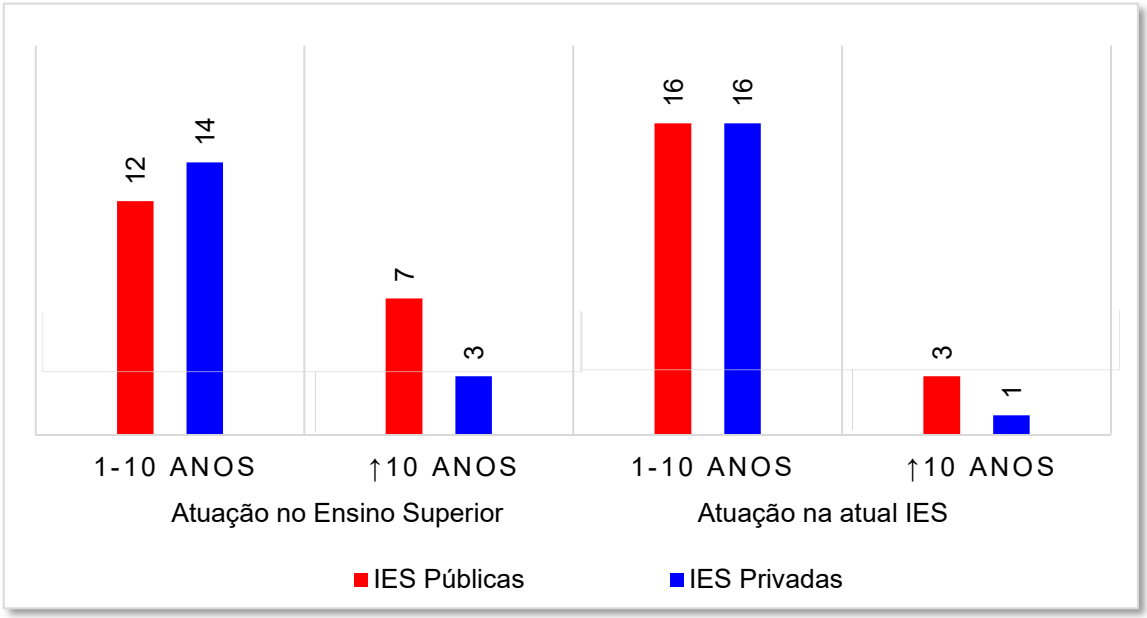
Verificamos que nenhum docente contribuiu para as subcategorias “À Instituição de Ensino” e “Ao Aluno” relacionadas à unidade temática “A Quem Serve a Avaliação da Aprendizagem”.

Identificamos que professores que atuam até dez anos entendem a Avaliação ambiguamente como instrumento e processo. No entanto, com o passar dos anos essa percepção se aproxima mais da Avaliação como Processo.

Sobre a função da Avaliação da Aprendizagem, professores que atuam há menos tempo no ensino superior contribuíram mais com unidades de sentido relacionadas à “A Avaliação Assiste a Aprendizagem”, “A Avaliação Assiste o Ensino” e “A Avaliação Assiste o Processo de Ensino e Aprendizagem”. No entanto, para as mesmas categorias, identificamos uma menor contribuição junto aos professores que atuam há mais tempo.

Para melhor analisar a questão do tempo de atuação, inicialmente definimos uma escala com cinco agrupamentos: 1-5 anos; 6-10 anos; 11-15 anos; 16-20 anos e acima de 20 anos. No entanto, frente ao número reduzido de professores nos referidos subgrupos, optamos por reorganizá-los em apenas duas classificações: um a dez anos e acima de 10 anos tanto para a atuação no ensino superior como para a atuação na respectiva IES, como apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Tempo de atuação no ensino superior e na IES, considerando a natureza da mesma.



Fonte: elaborado pelos autores.

Com atuação no ensino superior entre um e 10 anos[64], identificamos 63% dos professores das IES públicas e 82% nas IES privadas; e, acima de 10 anos, 37% nas IES públicas e 18% nas IES privadas. Em relação ao tempo de atuação na atual IES, também constatamos maior concentração no período de um a 10 anos (sendo 84% dos docentes nas IES públicas e 94% nas privadas), se comparado aos docentes que estão há mais tempo na mesma instituição (16% e 6%, respectivamente).

Tomando como base o maior percentual de docentes que atuam entre um e dez anos no ensino superior, consideramos a participação neste estudo de um

[64] Considerando o total de 19 docentes nas IES públicas e 17 nas privadas.

grupo relativamente jovem, se considerado o tempo de atuação como docente universitário.

De fato, os números entre as IES são próximos, mas vale registrar que a diferença dos percentuais é menor nas IES públicas (tanto em relação ao tempo de atuação no ensino superior como na mesma instituição). A partir disso, aventamos que esse quociente seja indicativo da estabilidade do serviço público, ou mesmo da rotatividade do corpo docente das IES privadas.

Apesar de reconhecermos como favorável o fato de 10 dos 36 professores terem contribuído para a subcategoria “A Avaliação Mensura/Quantifica a Aprendizagem”, optamos em cruzar os dados sociodemográficos desses participantes, especificamente o tempo de atuação docente no ensino superior e a natureza das IES as quais estão vinculados, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 18 - Dados sociodemográficos dos professores que colaboraram para a subcategoria "a avaliação mensura/quantifica a aprendizagem".

PARTICIPANTES	NATUREZA DAS IES	TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR
PROF1A1	PRIVADA	1 - 10 anos
PROF1A2	PRIVADA	1 – 10 anos
PROF2A2	PRIVADA	acima de 10 anos
PROF4A2	PRIVADA	acima de 10 anos
PROF2A3	PRIVADA	1 - 10 anos
PROF5A4	PRIVADA	1 - 10 anos
PROF2A5	PÚBLICA	1 - 10 anos
PROF3A5	PÚBLICA	acima de 10 anos
PROF4A5	PÚBLICA	1 – 10 anos
PROF5A6	PÚBLICA	1 – 10 anos

Fonte: elaborado pelos autores.

Entre os professores que se manifestaram em relação à subcategoria “A Avaliação Mensura/Quantifica a Aprendizagem” 70% são de IES privada e 30% pública.

Considerando o total de participantes por categoria administrativa da instituição, temos um percentual de 35% dos docentes das IES privadas e 30% das públicas, não havendo destoamento entre grupos em relação à perspectiva métrica de Avaliação.

Desconsiderando a natureza da IES a qual estão vinculados, identificamos que os professores com maior tempo de atuação no ensino superior manifestaram-se mais (30%) em relação à mensuração da Avaliação se comparado aos docentes com menor tempo de atuação (24%).

A partir da análise do Quadro 16 identificamos que, proporcionalmente, a perspectiva métrica de Avaliação esteve mais presente entre os docentes de IES privadas (38%), se comparados aos professores das instituições públicas (21%)[65].

Analisando o número absoluto, sem aplicação de técnica estatística, uma vez que não é o foco deste estudo, sinalizamos para uma maior ocorrência da Avaliação com função de mensuração entre profissionais que atuam há mais tempo no ensino superior. Certamente essa hipótese carece de outros estudos, principalmente com um número maior de participantes, para que haja significância nos resultados.

De qualquer forma pressupomos que esse quociente seja um indicativo de mudanças, quer seja na formação desses docentes durante a formação inicial, ou na formação continuada advindas das experiências profissionais, sendo, aos nossos olhos, um resultado auspicioso, pois indicam um processo de mudança, de renovação a partir da inserção de novos professores no ensino superior e supostamente com concepções menos reducionistas da Avaliação da Aprendizagem.

5.1.5 Categoria 4 – Experiências Pregressas com a Avaliação da Aprendizagem

Ao cruzar as respostas das questões 1 e 2[66] com as da questão “Como foram suas experiências com a Avaliação da Aprendizagem durante o ensino superior?, identificamos dados significativos.

Num primeiro momento, lemos todas as respostas (118)[67] para posteriormente separarmos os participantes que contribuíram para a subcategoria “A Avaliação Mensura/Quantifica a Aprendizagem”, independentemente de terem manifestado na questão 1, 2 ou em ambas.

---

[65] Considerando o total de participantes em cada IES, 17 e 19, respectivamente.

[66] Para você, o que é avaliar? O que você entende por Avaliação da Aprendizagem?

[67] Nove participantes não responderam a pergunta relacionada às experiências com a Avaliação da Aprendizagem no ensino superior, sendo que desses oito contribuíram para a subcategoria relacionada à mensuração. Se todos os participantes tivessem preenchido integralmente ao instrumento, teríamos a contribuição de 63 no primeiro grupo e 64 no segundo.

Em seguida, definimos dois grandes grupos denominados por: “Mensuração” e “Sem Mensuração”. O primeiro grupo composto por 55 participantes e o segundo por 63[68].

Em seguida, reclassificamos as respostas considerando cinco categorias:

- Boas: respostas em que os participantes registraram uma única palavra de elogio à experiência, sem nenhum complemento na frase;

- Boas e variadas: participantes reconhecem e elogiam as experiências, justificando seu posicionamento na variação dos instrumentos de Avaliação;

> Diferentes formas de avaliação foram a mim apresentadas, prova escrita, produção de artigos, resumos, portfólios, apresentação oral, seminários... foram formas mais interessantes de avaliação [...]. (PROF3A4)
> Sim. Mais trabalhos e apresentações práticas e teóricas, onde nós como acadêmicos nos colocamos no lugar do professor dando aula. (ALUNO4A4)

- Boas e difíceis: teceram elogios à experiência a partir das dificuldades/exigências impostas durante a Avaliação;

> Foram boas. Cada professor com sua metodologia de trabalhar uma matéria do curso mais difícil foram muito cobradas, outras mais suave. (ALUNO36)
> Foram boas, não tive dificuldades. (ALUNO206)

- Boas/Ruins: reconhecem que parte do corpo docente proporciona experiências ruins, mas outra parte identifica pontos favoráveis;

> Percebe-se que os professores mais "antigos" da instituição avaliavam o processo de aprendizagem de maneira mais tradicional, com provas, seminários e trabalhos teóricos. Entretanto, outros professores utilizavam de novos processos avaliativos integrando os alunos e as diferentes disciplinas para abranger o processo de aprendizagem. (PROF3A2)
> Alguns professores, metade deles, avaliavam de diferentes formas e interativa. Entretanto, a outra metade ainda usava uma forma mais tradicional e ultrapassada. (PROF4A2)

- Ruins: registraram críticas e sentimentos negativos frente às vivências.

> Um tanto exigentes, duras, pontuais. (PROF5A4)
> Péssimas, pois tenho dificuldades em gravar as coisas e na hora da avaliação tenho dificuldades em transferir o conhecimento para o papel. (ALUNO13A5)

---

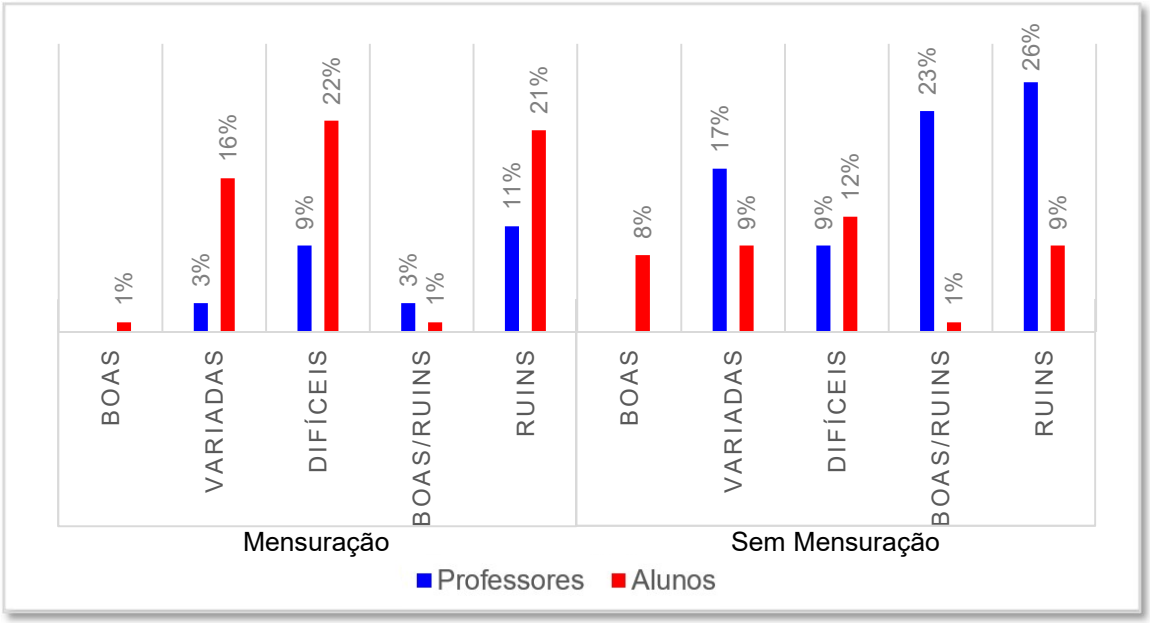
[68] Observamos maior contribuição no grupo “Sem Mensuração”, tendo em vista que coordenadores e professores contribuíram em menor proporção à subcategoria “A Avaliação Mensura/Quantifica a Avaliação da Aprendizagem”.

Para facilitar a compreensão da sistematização adotada, elaboramos a figura a seguir:

Figura 9 - Experiências dos participantes com a Avaliação da Aprendizagem no ensino superior.

Fonte: elaboração dos autores.

Gráfico 5 - Experiências dos participantes com a avaliação da aprendizagem no ensino superior por subgrupo.



Fonte: elaborado pelos autores.

Ao analisarmos conjuntamente a Ilustração 10 e o Gráfico 5, verificamos o mesmo percentual de alunos e professores nas categorias referentes às experiências, considerando o total de participantes por subgrupo; portanto, 77 alunos e 35 professores.

Identificamos mais registros de experiências classificadas como “Boas” e “Boas/Ruins” no grupo “Sem Mensuração” (06 e 12, respectivamente).

Observamos que apenas alunos contribuíram à categoria “Boas”. Ainda que as respostas desses participantes não tenham apresentado elementos para justificar a classificação atribuída à Avaliação, registramos como positiva essa manifestação, especialmente quando identificamos maior frequência no grupo “Sem Mensuração”.

Em contrapartida, ao analisarmos a categoria “Ruim”, identificamos o segundo maior percentual entre os alunos (21%), atrás apenas da categoria “Boas e Difíceis”.

Ao quantitativo da categoria Boas/Ruins, atribuímos ao fato de que os participantes não demonstraram um olhar classificatório da Avaliação, conseguem identificar diferentes possibilidades da mesma, inclusive percebem que há experiências positivas e negativas ao longo do processo formativo a partir da proposição do professor em questão. Essa suposição se fortalece quando identificamos maior participação dos professores quando comparado aos alunos; ou seja, como docentes, conseguem perceber melhor esse “movimento” e diferenças.

O fato dos participantes do grupo da “Mensuração” apontarem boas experiências quando as relacionam a situações de pressão/opressão ou excesso de dificuldade mostra o quanto o caráter amedrontador e controlador da Avaliação ainda se fazem presentes nos ideários, quer seja de professores ou de futuros professores.

Em sua pesquisa de campo, Barbosa (2016) ratificou o apontado na literatura sobre a presença dos sentimentos de medo e ansiedade em situações de Avaliação.

Nesse ardiloso cenário, o professor permanece como elemento triunfante e dominante nas relações de “aprendizagem”, assim como era na implantação dos exames na escola, como relatam Barriga (2003) e Esteban (2003). Para tanto, não há condições salubres e propicias para o aluno se aproximar do professor e ambos almejarem e se responsabilizarem pela aprendizagem. O que é extremante

preocupante e já foi apontado em outros estudos (SACRISTÁN, 2000b; ROMÃO, 2011)

De fato, concebemos o processo de ensino e aprendizagem como uma batalha; com muitas buscas, desafios e vitórias. No entanto, essa batalha deve se mover não pelo suor do medo, do constrangimento ou da opressão; não pelo monólogo e supervalorização de quem se aproveita de uma situação de domínio e clausura para silenciar e controlar aquele que vê como inferior.

A batalha se faz na busca incessante da aprendizagem, a qual não é fácil considerando as inúmeras adversidades que rondam os bancos das escolas/ universidades. Esse suor deve ser de empenho, de envolvimento, de dedicação em que o obscuro não será o processo, mas a metamorfose advinda das conquistas diárias e libertadoras a partir do momento em que o aluno toma contato com novos saberes, novos fazeres, novas formas e possibilidades de ser e estar no mundo.

A punição e o medo não devem ser associadas à Avaliação quando o foco for a aprendizagem. Caso busque-se a seleção, os exames atenderão perfeitamente a demanda. É preciso romper com o ideário de que se aprende com punição e ameaças, como se pensava há séculos quando da proposição das Pedagogias Jesuíticas e Comenianas (LUCKESI, 2011).

Portanto, a qualidade da Avaliação não está em sua dificuldade. Logo, quando alocamos as contribuições na categoria “Boas e Difíceis” para a “Ruins”, identificamos maior diferença entre os grupos “Mensuração” (41) e “Sem Mensuração” (30).

Aproximando esses dados às contribuições na categoria “Função da Avaliação da Aprendizagem”, identificamos que 66% dos participantes sinalizaram para uma experiência ruim ou complexa e não conseguiram se distanciar dessa concepção ao caracterizar Avaliação/Avaliação da Aprendizagem, visto que contribuíram para a subcategoria “A Avaliação Mensura/Quantifica a Aprendizagem”, reforçando as considerações supracitadas e fomentando a urgência para mudanças (se, é claro, o foco for a aprendizagem).

Chama-nos também a atenção o fato de 65% dos alunos que contribuíram à categoria “Boas e Difíceis” também o fizeram na categoria “A Avaliação Mensura/Quantifica a Aprendizagem”. Logo, não identificamos desprendimento dos alunos em relação às suas experiências e atuais concepções, reforçando a urgência em repensar as oportunidades/vivências às quais foram

submetidos para que os próximos discentes tenham melhores experiências e, quiçá, consigam desvincular das concepções métricas ao dissertarem/verbalizarem sobre o tema Avaliação, avançando e ampliando suas proposições durante a atuação docente propriamente dita.

Entre os professores não identificamos diferenças ao analisar a categoria "Boas e Difíceis".

Aproveitamos essa discussão sobre os docentes para apresentar os dados obtidos a partir da pergunta "Ao avaliar seus alunos você considera que suas experiências, da época em que era aluno, te influenciam?" (**Categoria 4 – Experiências Pregressas com a Avaliação da Aprendizagem**)[69].

Corroborando a literatura (CUNHA, 2001; MASETTO, 2003; LUCKESI, 2011b), 83% dos professores apontaram que se baseiam nas experiências de quando eram alunos no momento de avaliarem.

> Sim, totalmente. Procuro aplicar aquilo que acho que funciona para mim e as experiências que não funcionam procuro fazer de forma diferente. (PROF3A3)
> Sim, parcialmente. Fazem parte da construção da minha identidade profissional. (PROF3A4)

Desses, 83% justificam sua resposta alegando ser difícil separar sua formação da atuação, bem como ser uma possibilidade para refletir sobre suas vivências e as que proporá aos alunos, assim como referendado na literatura (SORDI; LÜDKE, 2009; ARREDONDO; DIAGO; 2009)

> Sim, totalmente. Aprendi o que não deve ser feito. (PROFESSOR1A3)
> Sim, parcialmente. Alguns me ajudaram a entender como não fazer. (PROF5A6).

Outros 17% justificaram que aprenderam mais como não fazer; ou seja, a experiência que tiveram serviu para mostrar o que não deve fazer quando for professor.

> Não. Não consigo fazer relação do que faço com o que foi feito. (PROF9A5)

---

[69] Questão realizada apenas com professores.

Importa ressaltar que 80% desses docentes contribuíram na categoria “Ruins” ao manifestarem em relação às experiências com a Avaliação durante o ensino superior e 20% à categoria “Boas e Difíceis”.

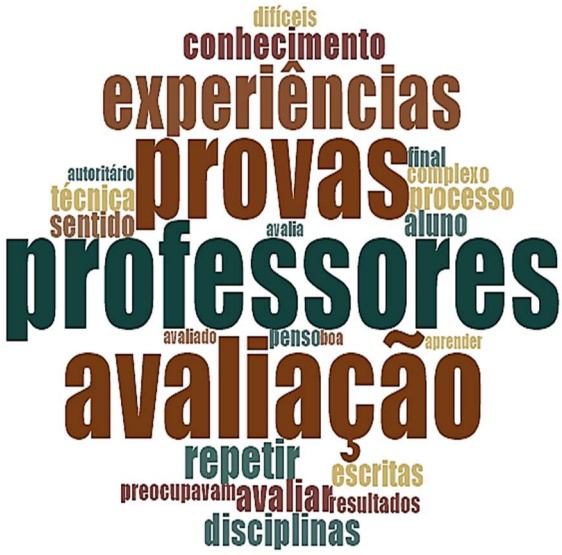
Entre os 10 professores em que identificamos unidades de sentido voltadas à Avaliação métrica, quatro contribuíram à categoria “Ruins”, um à “Boas e Difíceis” e um não respondeu. Vale considerar aqui os dados obtidos a partir da questão.

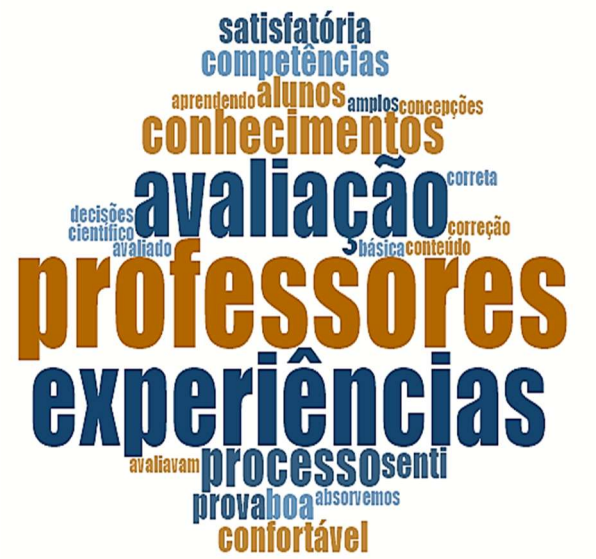
Entre os 10 professores em que identificamos unidades de sentido voltadas à Avaliação métrica, em relação às experiências pregressas, quatro contribuíram à categoria “Ruins”, três à “Boas e Difíceis”, um à “Boas e Variadas”, um à “boas/Ruins” e um respondeu “Não lembra”. Desses, 80% alegam que as experiências da época de aluno influenciam agora como professor. O que preocupa é que esses docentes ainda não se desprenderam, pelo menos ao manifestar as concepções sobre Avaliação, das experiências anteriores. O que também pode ocorrer na prática, como discutiremos na seção 5.2.

Para termos uma ideia geral sobre os posicionamentos dos participantes no Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem, utilizamos a ferramenta do NVivo para identificar a nuvem de palavras em relação aos posicionamentos positivos e negativos sobre este campo temático.

Para tanto, buscamos a frequência das palavras com o comprimento mínimo de três letras e correspondência com sinônimos (agrupamento). Iniciamos por 50 palavras e finalizamos com 24, após desconsiderar palavras cujas classes gramaticais não traziam sentido.

Figura 10 - Posicionamentos negativos e positivos, considerando as contribuições no Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem.





Fonte: elaborada pelos autores (NVivo).

Propositalmente apresentamos as imagens lado a lado.

Como já pontuamos, a palavra por si só não garante sentido a sua utilização, mas, neste momento de recorte, é possível identificar aproximações e distanciamentos interessantes.

A centralização do professor é presente em ambos os posicionamentos, como constatamos em outros momentos durante a análise deste campo temático. O professor tem papel central na Avaliação.

Entre as palavras presentes apenas nos posicionamentos negativos, chama-nos a atenção: autoritário, complexo, difíceis, escritas, final, preocupavam, repetir, resultados e técnica. Já entre as palavras nos posicionamentos positivos: amplos, confortável, correção, satisfatória.

Interessante também considerar o tamanho da fonte das palavras que aparecem em ambos os posicionamentos, tendo em vista que quanto maior sua ocorrência maior ela será. Nesse caso, referimo-nos às palavras processo, conhecimento e experiência em maior destaque nos posicionamentos positivos; e prova nos posicionamentos negativos.

Identificamos sentido nessas imagens na medida em que consideramos que as palavras presentes nos posicionamentos negativos aproximam-se mais de uma perspectiva métrica de Avaliação (caráter punitivo, classificatório e competitivo), enquanto que nos posicionamentos positivos mais ao processo de acompanhamento

da aprendizagem do aluno (reflexão e busca da qualidade), como já referendado em outras pesquisas (VIANNA, 2000; BARRIGA, 2003; ARREDONDO; DIAGO, 2009; FERNANDES, 2009a, 2011; LUCKESI, 2011a, 2011b, 2014; ROMÃO, 2011; VASCONCELLOS, 2005, 2007).

Diante do discorrido durante a apresentação e análise do Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem, tomando como base o universo investigado, conjecturamos que:

1) o professor tem papel central na Avaliação, independentemente da concepção em voga;

2) experiências positivas/negativas com a Avaliação não dependem apenas das concepções, mas da sua materialização no cotidiano educacional. Ou seja, independentemente da Avaliação se prestar a quantificar ou não, outros elementos influenciarão na qualidade das experiências (relação professor aluno, dificuldades de aprendizagem), justificando os quantitativos idênticos nos participantes que manifestaram experiências “Boas e Variadas” nos grupos “Mensuração” e “Sem Mensuração”;

3) ainda que a Avaliação adote um caráter classificatório, a utilização de variados instrumentos ao longo do período letivo suaviza as experiências, visto que o aluno tem a possibilidade de se sobressair em uma ou outra disciplina, não ficando preso apenas às provas;

4) experiências ruins (constrangimento, medo, vergonha) ou classificadas como boas pelo excesso da exigência/dificuldades são mais presentes quando da não preocupação com a aprendizagem, mas sim com a quantificação e classificação;

5) o processo formativo continuado se mostra como essencial no amadurecimento quanto ao posicionamento em relação à Avaliação: ao mesmo tempo em que reforça a relevância das novas experiências pós-formado, revela a fragilidade do processo inicial sobre esse tema;

6) identificamos fragilidades no *corpus* teórico sobre a Avaliação/ Avaliação da Aprendizagem de docentes, coordenadores de curso e estudantes de licenciatura, os quais são futuros professores, corroborando, portanto, com outros trabalhos apresentados no referencial teórico.

Desse modo, suscita-nos um questionamento: na medida em que não há clareza a esses subgrupos que atuam/atuarão diariamente em seus contextos de produção na escola/universidade, a quem estará?

Como proposta para mudança deste cenário, apostamos na estruturação e oferecimento de uma formação inicial sólida e profícua que não se sirva apenas dos livros e teóricos de base, mas que, fundamentalmente, permita aos futuros professores de Educação Física: vivenciarem o chão da escola; respirarem o ar da volubilidade da sala de aula, do pátio e da quadra; mergulharem nas infinitas possibilidades de encontros e desencontros advindos das relações entre aluno-aluno, aluno-professor, professor-gestão e tantas outras que possam ocorrer.

Essas experiências, mediadas com maestria pelos docentes, poderão contribuir com a consolidação de um arcabouço teórico e empírico capaz de descortinar a insciência que circunda a "Avaliação da Aprendizagem", convergindo para um fazer, propor, discutir e transformar consciente que atente não as suas vontades ou percepções, mas à carência/potencialidade do contexto educacional do qual estará inserido.

O aluno precisa ser capaz de olhar para a Avaliação com diferentes lentes, garantindo que as intenções do processo formativo estejam articuladas a esse elemento do processo de ensinar e aprender. Se o aluno não tiver oportunidades para, ao longo de sua formação discutir/refletir sobre o que, como, por que, para que, quando avaliar, poderá assustar-se quando do seu contato com a escola e acabar por adotar condutas e posicionamentos tidos como normais (há séculos), mas que não mais atendem às necessidades do aprender.

Se como apresentamos no referencial (SORDI, 2000; SACRISTÁN, 2007; FERNANDES, 2009a; LUCKESI, 2018) ainda não alcançamos mudanças efetivas em relação à Avaliação, sem esse *insight*[70] na formação inicial tal mudança seria, a nosso ver, improvável, perpetuando o cenário vigente como um arquétipo atávico que tantos já apontaram que deve mudar.

---

[70] Cabe aos professores dominarem com expertise os conhecimentos que serão tematizados em aula, propondo-os de forma estratégica a fim de facilitar a compreensão dos alunos. Ainda que o aluno do ensino superior seja imaturo (considerando que, apesar de ser adulto, pouco conhece as engrenagens de funcionamento de uma escola), tais vivências serão imprescindíveis, pois convergirão em "ferramentas" que possibilitarão o trato da Avaliação, bem como dos outros elementos do processo de ensino e aprendizagem no cotidiano educacional.

Para além das questões conceituais, também investigamos como os participantes percebem suas práticas, dados os quais trataremos seção o Campo das Práticas da Avaliação da Aprendizagem.

5.2 CAMPO DAS PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Neste campo temático buscamos identificar as práticas avaliativas manifestadas por coordenadores, professores e alunos de cursos de licenciatura em Educação Física, considerando seus respectivos contextos de produção no processo de ensino e aprendizagem.

Importa registrar que não observamos essas práticas. Diante disso, nossa análise tomou como base a percepção que os próprios participantes têm acerca de suas experiências com as práticas avaliativas.

Assim, atendendo ao contexto de produção no meio universitário ao qual esses participantes estão vinculados, realizamos questões específicas.

Aos coordenadores de curso:

- Como gestor, entende que os seus professores estão preparados e sentem-se à vontade para realizar as atividades avaliativas com os alunos? Por quê?

Aos professores:

- Como você seleciona os instrumentos de avaliação que serão adotados? Explique.
- Como você avalia seus alunos? Liste o(s) instrumento(s) que utiliza.
- Ao avaliar seus alunos no ensino superior, você: sente dificuldades, sente facilidades ou realiza essa tarefa como qualquer outra?

Aos coordenadores de curso e professores:

- Após a aplicação e correção dos instrumentos de avaliação, o que os professores fazem com os resultados obtidos? Explique.
- Quem define diretamente os instrumentos avaliativos que serão adotados?

Aos alunos:

- No início do período letivo, seus professores explicam como e por quê você será avaliado?

- Após a aplicação e correção dos instrumentos de avaliação, o professor apresenta e discute os resultados, explicando detalhadamente a resposta de cada uma das questões para que você entenda o que errou?

A partir desses questionamentos, buscamos discutir sobre:

- Por que, como e para que os professores avaliam os alunos do curso de licenciatura em Educação Física?
- Qual a percepção dos professores sobre sua capacidade para avaliar?
- Qual a percepção dos coordenadores de curso sobre as competências do corpo docente para avaliar?
- Qual a satisfação dos alunos sobre as práticas avaliativas realizadas no curso de licenciatura em Educação Física?

Inicialmente exploramos o *software,* considerando a análise pelo léxico, com correspondência exata, para identificar as 50 palavras com maior ocorrência[71]. Após desconsideramos palavras de classes gramaticais que não nos interessavam, chegando a 43 palavras.

No entanto, nessa fase ainda encontramos muitas palavras similares. Dessa forma, reprocessamos, considerando suas derivações, e chegamos às 24 palavras com maior ocorrência entre os participantes.

Em ordem decrescente, analisamos as respostas nas quais as palavras com menor ocorrência apareciam. A intenção foi buscar palavras que estariam presentes tanto entre as de menor ocorrência quanto as de maior, podendo ser ainda mais preciso na identificação dos termos-chave. Quando isso ocorreu, retiramos a palavra em questão, uma vez que ela já apareceria ao analisar a palavra com maior ocorrência[72].

Tendo as 17 palavras, ainda identificamos a proximidade entre elas (exemplo, aluno e alunos, pois nem sempre o *software* considera as formas de flexão de número dos substantivos da Língua Portuguesa). Assim, optamos por lematizá-las.

---

[71] Algumas das questões analisadas nesta dimensão eram fechadas. Logo, a contribuição dos participantes, especialmente dos alunos, foi nula na identificação das palavras mais frequentes, uma vez que ambas as questões destinadas a este grupo, para o campo em análise, eram fechadas.

[72] Importa registrar que em muitas unidades de registro identificamos palavras como: avaliação, aluno, aprendizagem, prova e conhecimento. Dessa forma, desconsideramos seis palavras, a saber: nota, ministrar, devolver, aprendizagem, melhorar, final e trabalho.

Por fim, sem perder o sentido do registro dos participantes, chegamos às 15 palavras com maior ocorrência, consideradas como termos-chave para os pesquisadores para a análise do Campo das Práticas da Avaliação da Aprendizagem.

Apresentamos uma tabela com as respectivas palavras, similaridades, citações (número de sujeitos que falaram, contribuição individual) e ocorrência (número de citações, de vezes em que a palavra foi citada).

Tabela 3 - Matriz de termos-chave em ordem alfabética com as respectivas similaridades, frequência e citações no Campo das Práticas da Avaliação da Aprendizagem.

TERMOS-CHAVE/ CÓDIGOS	PALAVRAS SIMILARES	FREQUÊNCIA	CITAÇÕES N=42
Aluno	aluno, alunos, estudante	76	31
Aula	Aulas	19	18
Avaliação	avaliação, avaliações, avaliador, avaliativo, avaliar, avaliamos, avaliado, avaliados, avaliada, avalia, avalio	110	40
Conhecimento	conhecimento, conhecimentos, conheço	15	7
Conteúdo	conteúdo, conteúdos	17	13
Disciplina	disciplina, disciplinas	29	18
Instrumentos	instrumento, instrumentos	22	13
Objetivo	objetiva, objetivas, objetivo, objetivos	14	12
Prática	prática, práticas, práticos	28	22
Processo	processo, processos	23	16
Professor	professor, professores	19	10
Prova	prova, provas	46	25
Resultado	resulta, resultado, resultados	19	15
Seminário	seminário, seminários	25	24
Turma	turma, turmas	17	13

Fonte: elaborada pelos autores.

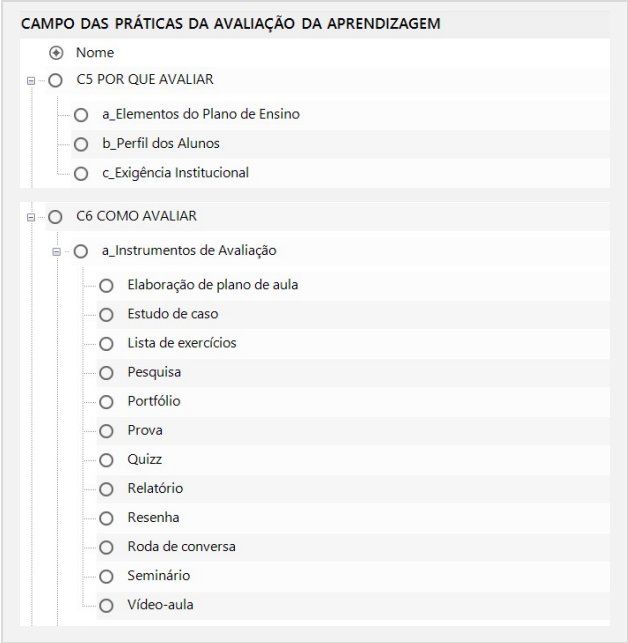
Assim como ocorreu no Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem, o termo-chave “Avaliação” foi o mais citado pelos participantes, além de serem recorrente as palavras: aluno, aula, conhecimento, conteúdo, disciplina, objetivo, processo, professor e prova.

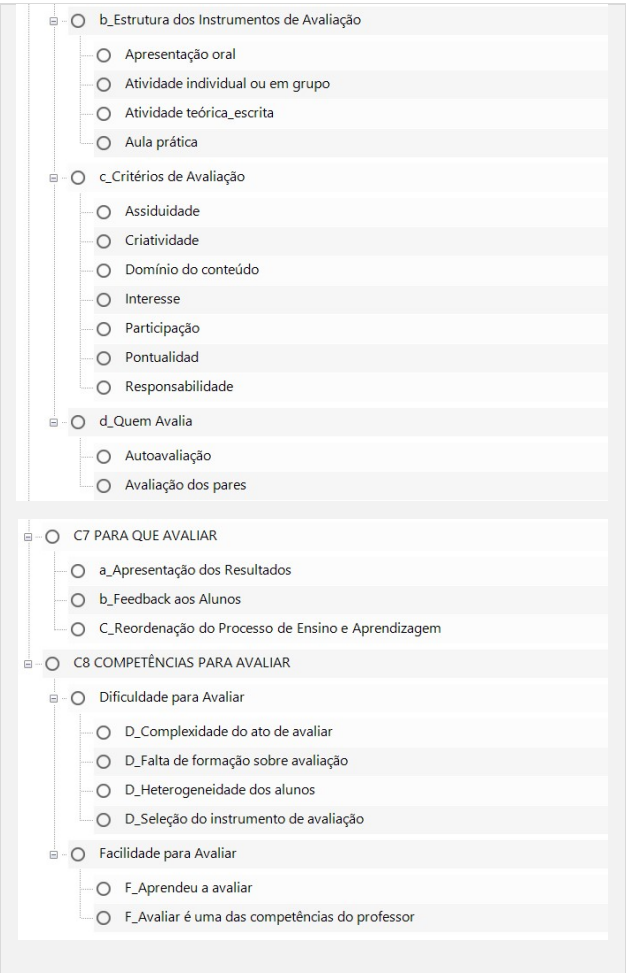
De certa forma, palavras como instrumentos, ou mesmo alguns exemplos de instrumentos de avaliação (como seminário), eram esperados por se tratar de uma dimensão mais pautada “no fazer propriamente dito”.

Seguimos os mesmos passos adotados na análise do primeiro campo: ler duas vezes as referências codificadas pelo *software,* tendo como base o tema (Campo das Práticas da Avaliação da Aprendizagem); categorização preliminar a partir das unidades de significação que emergiam do texto, considerando o tema como referência para as análises; ao nos depararmos com novos temas, retomamos nas referências já codificadas.

Assim, após essa primeira leitura e categorização preliminar, ajustamos as categorias e realocamos as unidades de sentido quando necessário. Por fim, no Campo das Práticas da Avaliação da Aprendizagem, chegamos a uma matriz de codificação composta por 04 categorias e 37 subcategorias.

Figura 11 - Matriz de codificação do Campo das Práticas da Avaliação da Aprendizagem.





Fonte: elaborado pelos autores (NVivo).

Adotamos novamente a estratégia de elaborar sínteses, buscando preservar o sentido de cada unidade temática, especialmente frente à proximidade entre elas, as quais apresentamos a seguir.

5.2.1 Categoria 5 – Por Que Avaliar

Essa unidade temática abarcou basicamente as respostas a questão: “Como você seleciona os instrumentos de avaliação que serão adotados?”. Entendemos que os critérios de seleção dos instrumentos avaliativos que serão adotados justificam os fins, as intenções da Avaliação em voga.

Assim, identificamos três subcategorias que servem de argumento a suposta escolha:

- Elementos do Plano de Ensino;
- Perfil dos Alunos;

- Exigência Institucional.

Na subcategoria **Elementos do Plano de Ensino,** identificamos unidades de sentido que remeteram a itens (ementa, objetivo, estratégia) presentes neste documento. De certa forma, ainda que sejam distintos, preferimos agrupá-los partindo do pressuposto que são constituintes da disciplina em questão.

> Mediante os conteúdos a serem trabalhados. (PROF6A3)
> Seleciono de acordo com os assuntos que serão trabalhados e a partir das estratégias de ensino selecionadas. (PROF6A5)
> De acordo com a ementa da disciplina. (PROF10A6)

Quadro 19 - Participantes, por IES, que contribuíram na subcategoria "Plano de Ensino".

MANIFESTAÇÕES	IES2	IES3	IES4	IES5	IES6
EMENTA					PROF4, PROF10
OBJETIVO	PROF2, PROF3			PROF5	PROF1
ESTRATÉGIA				PROF6	PROF1
DISCIPLINA	PROF1, PROF4	PROF3, PROF5	PROF4	PROF1	PROF2, PROF8
CONTEÚDO	PROF2, PROF3	PROF6, PROF7	PROF2	PROF4	PROF3, PROF4, PROF5
PLANO DE ENSINO		PROF6		PROF3	

Fonte: elaborado pelos autores.

Reconhecemos o plano de ensino como uma importante ferramenta de organização e gestão pedagógica e administrativa; ainda que flexível, esse documento contribui tanto para a manutenção da identidade institucional como para a estruturação reflexiva e consciente das ações e tomadas de decisão ao longo do processo intencional e sistematizado de ensino e aprendizagem.

Para que haja harmonia nesse processo e, principalmente, para que a ação planejada se materialize, os diferentes elementos do plano de ensino devem estar em perfeita sinergia, complementando-se a cada etapa concluída. Espera-se, portanto, que a definição do instrumento de avaliação ocorra a partir dessa mesma lógica, não sendo a Avaliação apartada desse mecanismo.

De certa forma, analisamos como positiva a contribuição de 61% dos professores que afirmaram basearem no plano de ensino para então definir seus instrumentos, ou seja, que encontram nesse documento as orientações para responder por que avaliar. Em contrapartida, entendemos que a ausência de um discurso mais estruturado suscita para a não compreensão dos docentes como para a dubiedade em seus posicionamentos.

Definir instrumento de avaliação a partir da estratégia só é relevante se objetivos e conteúdos estiverem também ancorados; o mesmo vale para a ementa. Por outro lado, a amplitude presente nas respostas (que dependem da disciplina ou do plano de ensino) também não rompe com a percepção de amadorismo.

Nosso discurso é que como professores universitários, de curso de licenciatura, fundamentalmente precisamos utilizar adequadamente, como se fosse nosso "vocabulário profissional". Se para nós não estiverem explícitos os motivos que justificam nossas condutas/escolhas ao avaliar, a quem estará?

Fundamentalmente os instrumentos de avaliação colherão dados sobre o que foi ou não aprendido. Assim, as escolhas não podem ser de ordem pessoal, mas fundamentalmente no que se espera da aprendizagem, devendo, portanto, estarem presentes no plano de ensino, de forma a atender as ementas descritas no PPC.

A subcategoria **Perfil dos Alunos,** de certa forma, complementa a subcategoria anterior. Nela alocamos unidades de significado em que os participantes justificaram os motivos da Avaliação às características dos alunos ou das turmas.

> De acordo com o perfil da turma. (PROF1A1)
> Tamanho da turma. (PROF5A6)

As características dos alunos (idade, quantidade, habilidades) são imprescindíveis para a definição do instrumento de avaliação que será adotado, assim como apontam Diago (2009) e Luckesi (2011a, 2011b). No entanto, apenas 31% dos professores contribuíram a esta subcategoria.

Apenas considerar as características dos alunos não é suficiente para definir instrumentos de avaliação, pois nos discentes não encontraremos respostas sobre o que avaliar. Para além do aluno, precisamos considerar outros elementos já mencionados na subcategoria anterior.

Assim, o ideal seria o professor considerar os "Elementos do Plano de Ensino" e o "Perfil dos Alunos", mas tal junção foi manifestada por apenas 19% dos docentes.

Um outro ponto que precisa ser considerado é que, em algumas instituições, o plano de ensino deve ser entregue antes do início das aulas. Portanto, como poderia o professor definir o que avaliará se ainda não conhece seus alunos.

Nesse caso, é fundamental que o professor planeje as aulas e até mesmo defina os instrumentos de avaliação, mas tomando como base o caráter flexível do plano de ensino. Se assim não o for, a seleção do professor estará baseada em suposições que podem perfeitamente não condizerem com a realidade, fragilizando tanto os critérios de seleção como a efetiva veracidade e qualidade das informações levantadas.

A subcategoria **Exigência Institucional** teve apenas duas unidades de sentido em que os participantes justificaram os motivos da Avaliação a uma determinação da IES. Ressaltamos que compreendemos o plano de ensino como uma demanda e exigência institucional. No entanto, optamos por não agrupar as unidades supracitadas à subcategoria "Elementos do Plano de Ensino" para oportunizar a discussão sobre a autonomia docente.

Ao discutirmos sobre a Avaliação, não conseguimos nos desprender da subjetividade. Todavia, equivocadamente classificamos o subjetivo como sem critério e sem qualidade. O mesmo ocorre na relação entre professor e instituição.

A autonomia docente não pode ser compreendida como "o professor faz o que quer". Isso não pode existir!

A escola ou universidade, designadas como espaços formais de ensino e de formação do pensamento crítico, devem encontrar no senso comum sentidos e significados para contextualizarem suas práticas, mas não para justificá-las.

O ensino pode ocorrer de forma acidental, mas não podemos apostar nessa possibilidade durante todo o processo formativo. É preciso planejar, elencar prioridades, traçar as melhores estratégias e focar!

Dessa forma, quando o professor se dá o direito de fazer o que "acha melhor", prejudica substancialmente a engrenagem de um processo que deve ser contínuo e estruturado. A justificativa do porquê avaliar precisa estar ancorada em uma proposta de IES, de forma a garantir um discurso uníssono e coerente, "não importando" as concepções individuais. A escola/universidade é um espaço coletivo em que a individualidade serve como ponto de observação e consideração quando o foco for o aluno, ou seja, o professor respeita e valoriza a individualidade discente, mas precisa que suas implicações pessoais fiquem relegadas a um segundo plano.

Segundo o plano, porque o professor precisa compreender que é um elemento constituinte de uma instituição e somente quando todos tiverem a clareza dos caminhos a trilhar e, efetivamente, os percorrerem poderão propor uma

formação mais integrada em relação às diferentes áreas do conhecimento, bem como sobre a proposta formativa da IES. Assim, a resposta a seguir muito nos preocupa:

> É um mal necessário, pois a avaliação não reflete a adequada formação profissional, mas é necessário um critério para padronizar e ser justo. (PROF3A5)

Se ao professor não estiverem claras as intenções da instituição, como essas estarão aos alunos? Como alcançar uma formação ampla se os próprios professores não compreendem a relevância das ações tomadas no interior dos cursos?

Assim, ainda que seja a última subcategoria do tema “Por que Avaliar” e considerando que na seção 5.3 discutiremos sobre o Campo Normativo Institucional, aprofundando-se nas discussões sobre essa relação entre a Avaliação e a IES, registramos a fragilidade constatada.

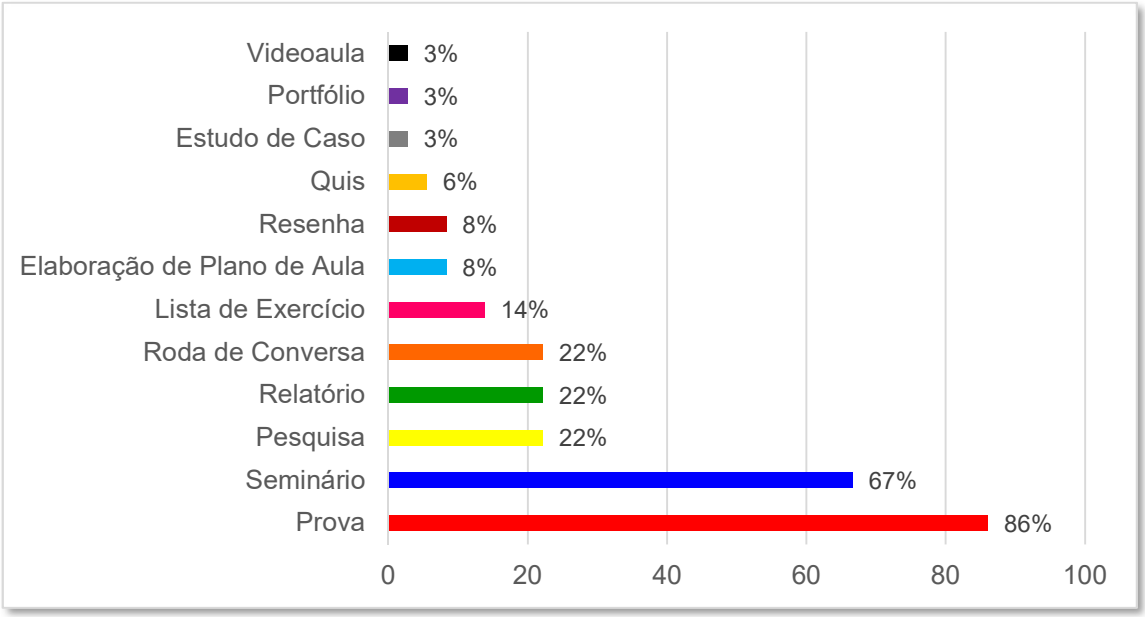
5.2.2 Categoria 6 – Como Avaliar

Nessa categoria abarcamos unidades de significado que respondessem a essas três questões: O que avaliar? Como avaliar? Quem avalia? Dessa forma, por compreender temas diferentes, definimos quatro subcategorias:

- Instrumentos de Avaliação;
- Estrutura dos Instrumentos de Avaliação;
- Critérios de Avaliação;
- Quem Avalia.

Na subcategoria **Instrumentos de Avaliação,** consideramos elementos que nos permitissem levantar informações, seja de forma sistemática ou assistemática. Logo, identificamos os “meios” utilizados pelos professores durante a Avaliação, os quais apresentamos no gráfico a seguir.

Gráfico 6 - Instrumentos de avaliação adotados pelos professores.



Fonte: elaborado pelos autores.

Assim como referendado em outros estudos (MOURA, 2017; PIPPA, 2017; FRANÇA, 2017; SADA, 2017; BROGIATO, 2008; LAAN, 1996), a prova foi o instrumento mais citado pelos professores (86%), seguida do seminário (67%).

Entre provas ou seminários ainda é latente a preocupação com a verificação da dimensão conceitual. Mesmo porque apenas um professor não citou prova ou seminário entre os instrumentos que utiliza, sendo que, especificamente, ministra disciplina de estágio:

> No estágio trabalhamos com o período de sondagem do campo, observação e regência. O importante é a construção do processo de aprendizagem do aluno, para tanto, realizamos acompanhamento presencial na escola, dos planos de aulas elaborados, do relacionamento com professor da turma e alunos, por fim, temos o relatório de estágio de natureza reflexiva. (PROF7A5)

É como se a prova e o seminário fossem parceiros inseparáveis. Isso fica evidente pois apenas três professores que citaram seminário não mencionaram a prova.

Questionamos, no entanto, até que ponto esses instrumentos contribuem na formação de hábitos de estudos, como propõem Berbel et al. (2001) e Arredondo e Diago (2009): se os instrumentos privilegiam o domínio do saber, os alunos

permanecerão a estudar apenas quando forem “testados”, perpetuando o ciclo de cobranças e exigências para o momento da Avaliação.

Sobre isso, Moura (2017) verificou em seu estudo que as provas servem apenas para testar exercícios treinados anteriormente, como mera reprodução. Essa situação pode ser identificada na seguinte resposta:

> Escolho provas discursivas por ser um método tradicional. (PROF2A5)

Geralmente os seminários se resumem a distribuição de temas entre grupos de alunos, os quais são responsáveis pela exposição em data previamente agendada, sem que, muitas vezes, esses alunos tenham discutido o tema em questão. É como se fosse o momento de os alunos darem a aula, mas sem dominarem o que será exposto[73].

Há inúmeros instrumentos de avaliação. O professor, ainda que precise atender a uma demanda institucional para a realização das provas, pode organizar esse instrumento de diversas formas. Desde o tipo de questão (aberta fechada) a estrutura do enunciado (problematizador ou memorístico) ou solicitação de resposta propriamente dita (relacione as colunas, sintetize, justifique, analise), esse instrumento pode ir além da memorização e reprodução. Assim, mais do que criticar o excesso da prova ou sua falta de qualidade, precisamos refletir sobre por que aplicamos as provas, o que esperamos identificar com esse instrumento e quais característica deve ter para atender a necessidade de aprendizagem em voga.

Identificamos essa compreensão equivocada sobre a prova em uma das respostas:

> Evito o uso de questões objetivas e a cobrança de conteúdos em que o aluno precisa decorar, é importante destacar que esses instrumentos variam de acordo com o tipo de conhecimento abordado nas disciplinas do curso. Se ministrasse uma disciplina de fundamento e biológica, como fisiologia, bioquímica, biomecânica, não conseguiria explorar de forma diversificada essas avaliações. (PRO3A6)

---

[73] Diferentemente disso, para Severino (2007), o seminário é uma estratégia em equipe, a qual oportuniza, a partir da leitura e análise de textos, um aprofundamento em determinado problema, sendo fundamental que os participantes tomem contato com a obra completa e não apenas com os “trechos” os quais são de responsabilidade de sua equipe. Portanto, o problema não está na estratégia adotada, mas na forma como é conduzida!

Enquanto estivermos presos a cobrança dos conteúdos conceituais sem considerar a sua aplicabilidade, não avançaremos em provas para além da “decoreba”. Por conseguinte, o problema não está na prova, mas no seu uso não consciente e intencional e na não otimização das inúmeras possibilidades que este instrumento traz. Sem dizer, é claro, do seu uso exclusivo.

Com os dados que levantamos não podemos afirmar as características das provas aplicadas pelos professores participantes desta pesquisa. De qualquer forma, entendemos como válido registrar a importância de suplantar a compreensão reducionista e até certo ponto de desprezo e culpa que atribuem à prova o atual cenário da Avaliação.

Corroboramos com Moura (2017) que quando a prova é elaborada de acordo com o conteúdo e objetivos propostos torna-se um instrumento de avaliação que pode auxiliar no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, mas quando adotada de forma exclusiva é insuficiente para o referido acompanhamento.

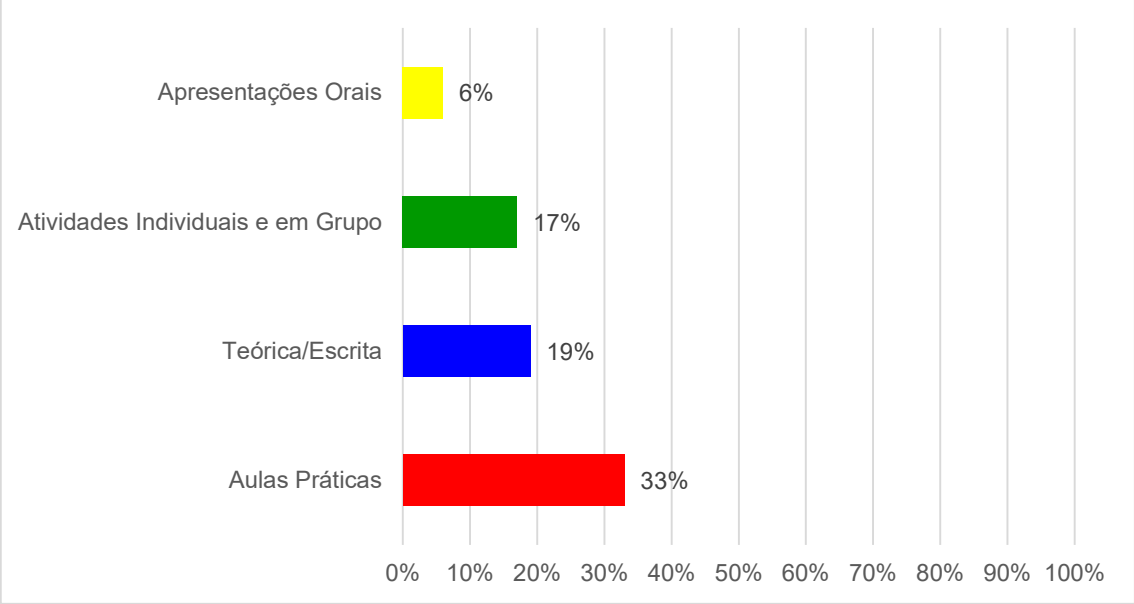
Na perspectiva em que avaliar é medir aprendizagem, Silva (2014) afirma que a prova se torna o principal meio, sendo os demais instrumentos tidos como românticos, principalmente pelas condições atuais da sala de aula (número de alunos; heterogeneidade; dentre outros). Além disso, o autor aponta que os alunos, apesar de reclamarem das provas, apegam-se a ela por já conhecê-la.

Não nos esqueçamos que somos nós, professores, quem elaboramos essas “maléficas” provas. Se estamos insatisfeitos, precisamos criar mecanismos a fim de melhorar a qualidade. Precisamos tornar significativo o momento da Avaliação, principalmente pensando na atuação futura dos nossos alunos.

Definimos a subcategoria **Estrutura dos Instrumentos de Avaliação** para não desconsiderar as contribuições dos professores, mesmo entendendo não serem o foco de análise inicial.

Equivocadamente, em vez de listar os instrumentos de avaliação como solicitado no questionário, 20 docentes apontaram características que esses “meios” podem adotar ao serem aplicados, como se fossem estratégias, possibilidades de aplicação/organização dos mesmos, a saber:

Gráfico 7 - Estrutura dos Instrumentos de Avaliação.



Fonte: elaborado pelos autores.

Atividade escrita ou oral, individual ou em grupo, prática ou teórica. Isso não representa um instrumento, mas algumas das suas características.

Comumente o trabalho é sinalizado como exemplo de instrumento de avaliação, mas, afinal, o que seria o trabalho? Precisamos ser mais claros no que queremos e como avaliaremos para que tal intenção ecoe aos alunos e deixe de ser um enigma perpétuo.

Entendemos que um mesmo instrumento pode ser combinado, atendendo, portanto, as expectativas diferentes de investigação, uma vez que a coerência entre o que se avalia, como se avalia e o que se ensina e como se ensina deve ser mantida.

Assim, chama-nos a atenção o fato de 56% dos professores contribuírem a essa categoria.

Para além do equívoco conceitual já referendado, importa registrar a dicotomia entre teoria e prática manifestada pelos professores. De fato, há situações que priorizam saberes, outras habilidades e outras atitudes. Entretanto, o campo de atuação não se apresenta dessa forma fragmentada. Logo, é fundamental que os instrumentos de avaliação sejam consistentes a ponto de darem conta dessa complexidade. Seria ingenuidade dizer que isso é simples. Mas, a este ponto não nos restam dúvidas de que precisamos avançar.

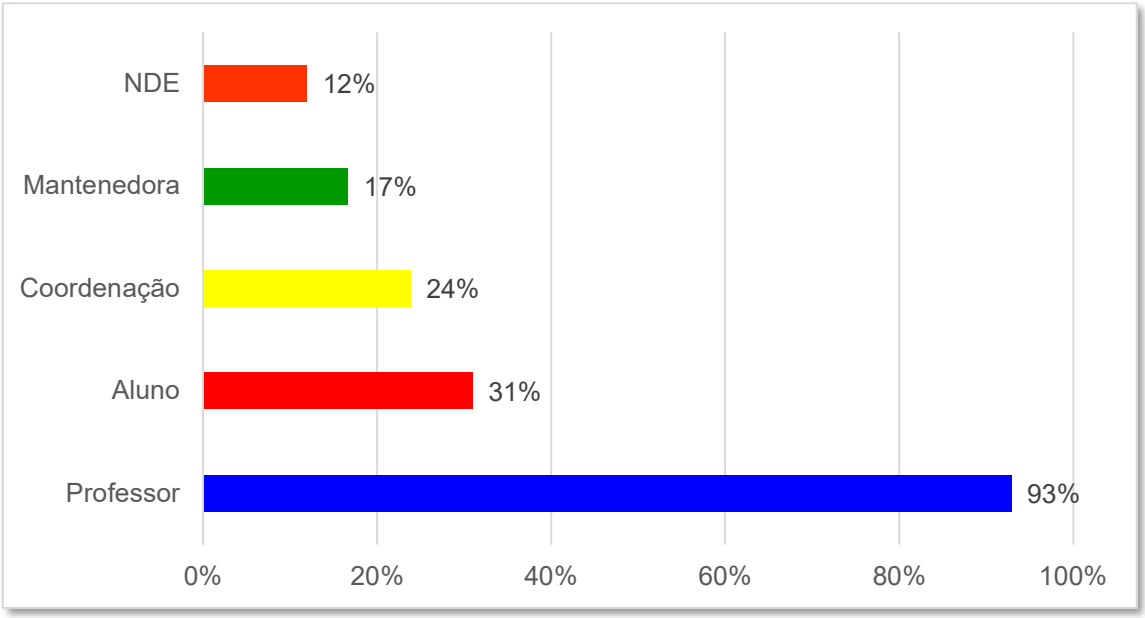
Cabe, portanto, ao professor mover as peças de forma a selecionar um instrumento que se não for capaz de atender ao que precisa ser avaliado que então seja complementado com outros instrumentos.

Já apontamos que a intenção não é uma enxurrada de provas, trabalhos, jogos, relatórios, pesquisas... a sobrecarga não é qualidade. Não faz sentido, por exemplo, realizar uma prova sem antes receber o *feedback* sobre o seminário ou o estudo de caso realizado sobre a mesma temática. Se a intenção dos instrumentos é apontarem onde chegamos e onde precisamos avançar, a aplicação de um novo instrumento só tem sentido quando da compreensão do que foi feito anteriormente.

Pippa (2017) identificou em seu estudo que 84% dos professores são os responsáveis por definir os instrumentos de avaliação que serão adotados.

No nosso estudo, identificamos que esse número é ainda maior. Em uma questão fechada realizada com os professores, “Quem define diretamente os instrumentos que serão adotados na Avaliação?”, apresentamos cinco opções de resposta (mantenedora, núcleo docente estruturante, coordenação, professor, aluno), em que os participantes, inclusive, poderiam assinalar mais de uma opção.

Gráfico 8 - Responsáveis, segundo os professores, pela definição dos instrumentos de avaliação.



Fonte: elaborado pelos autores.

Diante disso, nesse processo, não há como coadjuvar a participação do professor. Ainda que haja uma definição participativa e de comum acordo entre

docentes e discentes, é o professor que tem a expertise para, a partir de uma leitura ampla da realidade alicerçada aos elementos indispensáveis de aprendizagem da disciplina em questão, tecer cuidadosamente as relações entre o que se ensina, como se ensina e depois como se avalia.

As determinações institucionais devem ser consideradas pelo mesmo prisma. Novamente, o professor tem papel fundamental nessa definição, quer seja do instrumento adotado, ou de suas características.

Na subcategoria **Critérios de Avaliação,** agrupamos respostas relacionadas ao que será avaliado, bem como ao que servirá como referência durante essa análise, havendo as seguintes contribuições:

Quadro 20 - Contribuições dos professores, por IES, à subcategoria "critérios de avaliação".

CRITÉRIOS	**IES1 (N=1)**	**IES2 (N=4)**	**IES3 (N=7)**	**IES4 (N=5)**	**IES5 (N=9)**	**IES6 (N=10)**	**QUANT.**
Assiduidade			PROF6	PROF5	PROF6	PROF1, PROF8	5
Criatividade			PROF7				1
Domínio do conteúdo			PROF7				1
Interesse			PROF7	PROF5			2
Participação	PROF1	PROF3	PROF4 PROF6 PROF7	PROF2 PROF4 PROF5	PROF3 PROF5 PROF9	PROF1 PROF6 PROF10	14
Pontualidade				PROF5	PROF6	PROF4	3
Responsabilidade			PROF7				1
TOTAL POR IES	01 (100%)	01 (25%)	04 (57%)	03 (60%)	04 (44%)	04 (40%)	

Fonte: elaborado pelos autores.

Observamos que 47% dos docentes contribuíram à subcategoria. Apesar de ser menos da metade, destacamos o equívoco conceitual com o qual nos deparamos. Vale lembrar que a pergunta do questionário solicitava a listagem dos instrumentos de avaliação, portanto, sobre o “como” ou “o que” os professores utilizam para avaliar.

Em nenhum momento questionamos sobre o que seria avaliado, quer sejam competências ou dimensões do conteúdo (conceitos, procedimentos, atitudes).

Além disso, para além da subjetividade que é inerente à Avaliação, identificamos elementos extremamente complexos, como criatividade, interesse e responsabilidade. Um docente, inclusive, manifestou-se a esse respeito:

> É complicado avaliar o outro, mensurar coisas que são difíceis, como o envolvimento e a participação. (PROF2A6)

Compreendemos que as atitudes precisam ser avaliadas da mesma forma que os conceitos e os procedimentos. Em todos os casos, o rigor e a qualidade devem ser preservados, pois só assim os resultados obtidos serão fidedignos ao objeto em análise. No entanto, observamos que as atitudes “perdem” esse crivo e mergulham num poço sem fundo de subjetividade.

Podemos sim avaliar a criatividade desde que esteja evidente ao aluno e ao professor o que é “ser criativo”, sem perder a especificidade do foco da análise. Por exemplo: o professor solicita que os alunos façam uma apresentação oral em grupo e que usem a criatividade com a utilização dos materiais, organização do espaço, vestimentas, dentre outras inúmeras possibilidades. Ser criativo não é “viajar” num mundo do tudo pode, tudo é legal, tudo é divertido.

Se o foco é a aprendizagem, a criatividade e os outros diferentes critérios devem estar diretamente relacionados a ela, a transparência e a compreensão não podem sucumbir a dubiedade.

Outra situação semelhante à criatividade é a responsabilidade. Afinal, o que professor e aluno entendem que é ser responsável? Quais atitudes nos levam a qualificar um indivíduo como responsável ou irresponsável? Desta forma, com a definição nítida dessas “percepções sobre o ser e estar no mundo” é que professor e aluno saberão o que lhes espera na Avaliação.

Comumente ouvimos professores alegando que avaliam a participação. Mas o que seria participar de uma aula? Estar presente fisicamente? Responder a chamada? Fazer alguma pergunta? Certamente esperamos a participação ativa e constante dos alunos em sala, com questionamentos e proposições, mas será que o aluno sabe disso?

Em relação à participação, se considerada como frequência ou assiduidade nas aulas, teríamos ainda um outro problema.

A LDB determina que o aluno para ser aprovado precisa ter 75% de presença nas aulas (BRASIL, 1996). Logo, em cursos presenciais, quer queira, quer não, essa “participação” já é avaliada. Além disso, se o aluno tem “direito” a 25% de ausência, em tese, não pode ter sua avaliação comprometida por não se fazer presente.

Identificamos uma gama quase infindável de possibilidades para a Avaliação se considerarmos as inúmeras temáticas abordadas ao longo de um processo formativo. No entanto, em nenhuma hipótese, a Avaliação pode perder seu rigor ficando a mercê do que passa ou não pela cabeça do professor.

Retomamos aqui a contribuição de um participante sobre esse distanciamento entre Avaliação e Aluno:

> Os professores não relatam sobre as avaliações da aprendizagem com os alunos. (ALUNO12A4)

Barriga (2003) ressalta que os alunos, muitas vezes, tentam adivinhar o que passa na cabeça dos professores, já que não sabem como e o que devem fazer. Cumprem com a realização da tarefa por uma questão de obrigação, sem compreender se atenderam ou não ao que era esperado, pois não tinham compreensão sobre isso.

Alguns dos exemplos e situações discorridas não servem de crítica aos docentes que adotam tais critérios, mas é um convite a reflexão, especialmente a partir dos apontamentos de diferentes autores sobre a importância da definição dos critérios para o êxito no ato de avaliar (HADJI, 1994; SACRISTÁN, 2000a; DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009; LUCKESI, 2011b).

Por fim, na subcategoria **Quem Avalia,** buscamos registrar as respostas de três professores (8%) que apontaram possibilidades de definição do avaliador, quer seja na autoavaliação (PROF1A5, PROF2A6, PRO1A3) ou na coavaliação a partir da Avaliação entre pares (PROF2A6).

Ainda que seja interessante ter identificado essas respostas, consideramos que também não se enquadravam ao contexto de investigação, tendo em vista que o questionamento era sobre instrumentos de avaliação.

De qualquer forma, optamos por registrar essas manifestações até porque, diante dos diferentes equívocos, poucas foram as manifestações se comparadas a ambiguidade identificada em relação aos critérios, às características e aos próprios instrumentos de avaliação. Ou seja, pressupomos que, se essa fosse uma prática frequente, talvez aparecesse assim como os demais, não havendo o foco apenas em instrumentos de heteroavaliação.

É fundamental que o processo de formação inicial oportunize práticas avaliativas em que a figura do avaliador se modifique. Apesar de Matos (2010)

identificar que, mesmo nas vivências de autoavaliação, os alunos compreendem que o professor é quem “está no controle”, possibilita ao futuro professor vivenciar experiências atitudinais, como: o posicionamento diante do avaliado, a comunicação efetiva, o trato diante do erro do outro, a capacidade de ouvir e argumentar, dentre outras que, possivelmente, serão enfrentadas quando de sua atuação na docência.

5.2.3 Categoria 7 – Para Que Avaliar

Nessa unidade temática consideramos as unidades de significado relacionadas à ação dos professores após a aplicação e a correção dos instrumentos de avaliação, havendo três subcategorias:

- Apresentação dos Resultados;
- *Feedback* com os Alunos;
- Reordenação do Processo de Ensino e Aprendizagem.

A subcategoria **Apresentação dos Resultados** refere-se às respostas em que a Avaliação finda com a publicização ou com o registro das informações levantadas a partir do instrumento de Avaliação.

> Apresento para os alunos. (PROF6A5)
> Lanço no sistema. (PROF7A6)

Como discutido ao longo do referencial teórico, a Avaliação não corresponde ao momento de aplicar uma prova ou solicitar qualquer outra atividade que chamamos por avaliativa. Esse representa apenas o momento em que aplicamos um instrumento de avaliação pelo qual levantaremos informações. A Avaliação, portanto, corresponde a um processo que transcende essa etapa inicial que não finda com a obtenção de um produto ou definição de uma nota.

Os quatro docentes que se manifestaram (PROF6A5, PROF9A5, PROF7A6, PROF10A6) foram diretos em suas respostas, não havendo possibilidades para interpretações. Pressupomos que esses apontamentos reforçam o caráter burocrático e obrigatório da Avaliação que, na verdade, nem poderíamos chamar de Avaliação, considerando os estudos de Vasconcellos (2007), FERNANDES (2009a) e Luckesi (2011a, 2011b, 2014).

Além disso, registramos a divergência entre esses posicionamentos e a manifestação dos mesmos participantes no Campo Conceitual da Avaliação da

Aprendizagem, uma vez que todos contribuíram à subcategoria “Avaliação Assiste o Processo Ensino e Aprendizagem”. Enquanto a resposta sobre o que entendem sobre a Avaliação está num caminho, o relato sobre a sua prática está em outro.

A subcategoria ***Feedback* com os Alunos** agrupa unidades de sentido em que os participantes, basicamente, informam aos alunos seus erros e acertos. Mais do que apenas comunicar os resultados, como era o caso da subcategoria anterior, aqui os alunos têm a oportunidade de dialogar sobre os mesmos.

> Sempre dou *feedback* aos alunos de toda avaliação e vejo isso como muito construtivo para eles, valorizam esse momento. (PROF1A2)
> Fazemos vistas e correção de prova ou roda de conversa, dependendo da avaliação. (PROF5A5)

Quadro 21 - Professores por IES que contribuíram na subcategoria "feedback com os alunos".

IES	PROFESSORES
2	PROF1A2, PROF3A2
3	PROF2A3, PROF6A3
4	PROF2A4
5	PROF5A5, PROF8A5
6	PROF5A6, PROF6A6, PROF8A6, PROF9A6

Fonte: elaborado pelos autores.

Verificamos que 31% dos professores afirmam realizar um *feedback* após a aplicação e a correção dos instrumentos de avaliação. No entanto, as respostas remetem a um *feedback* finalístico, ou seja, com a comunicação dos erros e acertos sem haver projeção das ações futuras que visem o alcance da aprendizagem.

Esses dados vão ao encontro dos estudos de Moura (2017) ao constatar que, para os professores, apenas esclarecer os acertos e os erros aos alunos seja suficiente para diminuir as dificuldades.

No entanto, mais do que rever os passos futuros, essa reflexão também é fundamental ao professor para que este analise até que ponto a não aprendizagem do aluno está relacionada à forma incorreta de ensinar. Assim, é a oportunidade de o professor olhar para o ensino e tomar consciência das próprias fragilidades (estratégias adotadas, tempo despendido) e não apenas identificar o erro dos alunos (DEPRESBITERIS, 1989; ARREDONDO; DIAGO, 2009; VASCONCELLOS, 2005; LUCKESI, 2014).

Como afirma Fernandes (2009a), é fundamental o aluno reconhecer os seus erros, mas é preciso planejar um “sistema de *feedback*”, cujo objetivo seja apoiar, regular e melhorar os processos de aprendizagem e de ensino.

> Seria insano investir em atos de avaliação, caso não houvesse desejo de investir na melhoria para o futuro. Nenhum empresário faz avaliação da sua empresa em funcionamento exclusivamente para classifica-la em boa, média ou ruim: ele a avalia para encontrar a melhor solução para os impasses que enfrenta; ele a avalia com o olhar voltado para as possibilidades futuras de sucesso. O mesmo ocorre em nossas ações cotidianas; o mesmo deveria ocorrer na escola [ou na universidade] (LUCKESI, 2011b, p. 184).

Quando o foco é a aprendizagem, certamente o grupo que realiza o *feedback* com seus alunos está mais avançado do que os docentes que apenas divulgam as notas. Mas precisamos ir além!

Assim, definimos a subcategoria **Reordenação do Processo de Ensino e Aprendizagem**, em que as unidades de sentido remetem-nos tanto ao *feedback* com os alunos como a análise e posterior planejamento de ações futuras, tendo em vista os resultados identificados com os instrumentos de avaliação.

> De acordo com o resultado, é possível identificar as dificuldades dos alunos e procurar meios de saná-las. (PROF1A3)
> Desta forma, faço uma autoavaliação crítica a respeito do processo que utilizei, para melhorar minha prática. Se os resultados forem adequados apenas sigo meu trabalho. Se não forem adequados, procuro orientações para corrigir o processo. (PROF1A4)

Quadro 22 - Professores por IES que contribuíram na subcategoria "reordenação do processo de ensino e aprendizagem".

IES	PARTICIPANTES
1	PROF1
2	PROF2
3	PROF1, PROF3, PROF4
4	PROF1, PROF3, PROF5
5	PROF1, PROF2, PROF4, PROF7
6	PROF1, PROF2, PROF3, PROF4

Fonte: elaborado pelos autores.

Verificamos que 44% dos professores apontaram estratégias que adotam após o levantamento inicial dos dados por meio dos instrumentos de avaliação. De certa forma muitas dessas respostas estavam mais relacionadas à retomada do conteúdo ou mesmo estratégias para buscar a aprendizagem, sem muita menção ao ensino (apenas dois professores citaram isso), mas ainda consideramos como um

posicionamento muito positivo, entendendo que esse dado é relevante e pode desdobrar em futuras tomadas de decisão importantes para a aprendizagem dos alunos.

De qualquer forma, por se tratar de curso de formação de professores, a Avaliação realizada com os futuros docentes pode ser um exercício de reflexão sobre estratégias adotadas, bem como replanejamento da ação docente propriamente dita. Assim, para além de apenas focar na aprendizagem, a Avaliação seria um momento de “olhar” reflexiva e criticamente para o ensino, para o processo percorrido.

Preocupamo-nos também o fato dos docentes adotarem tais práticas não por uma determinação institucional, a qual tem definida claramente uma concepção de Avaliação e então orienta seus docentes, mas por uma escolha isolada dos docentes. Nessa caso, caberia também a IES acompanhar de forma mais próxima e efetiva desde a elaboração do planejamento e instrumentos de avaliação até a aplicabilidade cotidiana desses, buscando uma aproximação dos processos entre os membros do corpo docente.

Apenas três docentes (PROF4A2, PROF2A6, PROF7A6) – 8% – responderam haver uma orientação institucional sobre os procedimentos avaliativos após a aplicação e a correção dos instrumentos.

No entanto, quando realizamos a mesma pergunta aos coordenadores de curso, a resposta foi exatamente contrária. Com exceção do COORD1, todos os coordenadores alegam haver institucionalização dos processos avaliativos.

O professor desconhecer os documentos institucionais é extremamente prejudicial ao andamento do processo, especialmente para a implantação de uma cultura de Avaliação na IES. Além disso, a discordância entre professores e coordenadores de curso reforça a necessidade de melhor condução e publicização dos processos institucionais. Na seção 5.3 retomaremos essa discussão.

5.2.4 Categoria 8 – Competência Docente para Avaliar

No questionário aplicado com os professores, perguntamos a eles sobre a percepção no momento de avaliar. Tratava-se de uma questão fechada com três opções de resposta e posterior justificativa: “Ao avaliar seus alunos no ensino

superior, você: sente dificuldades; sente facilidades; realiza essa tarefa como qualquer outra".

Durante a análise, identificamos que as justificativas apresentadas pelos docentes que responderam que "sentem facilidades" (04) eram muito semelhantes aos que assinalaram que "realizam essa tarefa como qualquer outra" (14). Dessa forma, optamos por considerar apenas duas subcategorias:

- Facilidade para Avaliar;
- Dificuldade para Avaliar.

Identificamos um grupo heterogêneo, sendo que 50% dos docentes responderam que sentem dificuldade ao avaliar e outros 50%, facilidade. Também observamos esse contraste ao considerar os docentes de uma mesma IES, com exceção da IES4.

Quadro 23 - Percepção dos professores, por IES, sobre sua competência para avaliar.

IES	DIFICULDADE	FACILIDADE
1	PROF1	
2	PROF2	PROF1, PROF3, PROF4
3	PROF3, PROF4, PROF7	PROF1, PROF2, PROF5, PROF6
4		PROF1, PROF2, PROF3, PROF4, PROF5
5	PROF1, PROF4, PROF5, PROF7, PROF8	PROF2, PROF3, PROF6, PROF9
6	PROF1, PROF2, PROF3, PROF5, PROF6, PROF7, PROF9, PROF10	PROF4, PROF8

Fonte: elaborado pelos autores.

Entre os docentes que responderam sentirem facilidade ao avaliar, identificamos duas justificativas:

- Aprendeu a avaliar com 53% de ocorrência:

> No início, eu tinha dificuldades, contudo, hoje eu já consigo elaborar a avaliação de acordo com o conteúdo abordado com maior facilidade. (PROF2A4)

- Avaliar é uma das competências do professor com 47%:

> [...] faz parte de minhas atribuições, portanto procuro estudar sobre, tentando fazer da melhor forma. (PROF1A4)

De certa forma as justificativas referem-se ao "fazer docente propriamente dito". Na primeira justificativa algo que o professor aprendeu e, depois, acostumou-

se a fazer; na segunda, os docentes argumentam que a Avaliação compõe uma das competências do ser professor e, portanto, é preciso realizar ou mesmo aprender a avaliar, como aponta um dos docentes:

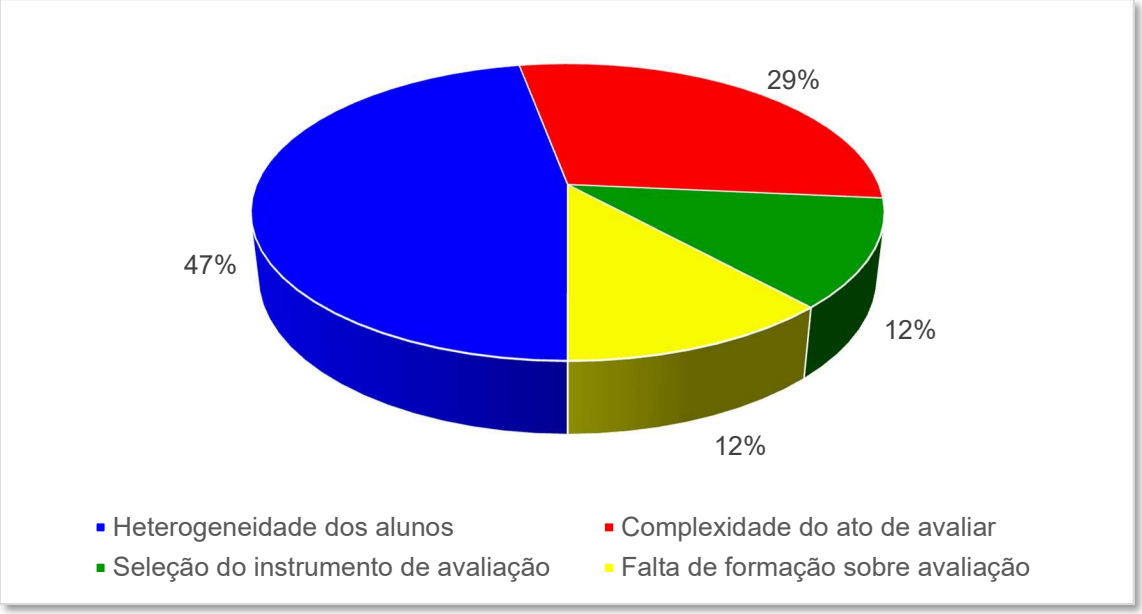
> Não acho que a avaliação seja um momento especial do curso. (PROF2A5)

Nessa lógica, a Avaliação, especificamente o dia da aplicação do instrumento avaliativo, não mais seria um momento diferente com necessária reconfiguração das cadeiras, postura do professor ou dos alunos. Os espaços e materiais devem ser adaptados a atividade que será realizada. Não queremos aqui dizer que tudo deve ser livre e aceito. Essa não é a ideia.

Propomos que, garantindo as características do instrumento de avaliação que será adotado (individual, grupo; com ou sem consulta; escrita ou oral) haja fluência na condução do professor. Já presenciamos casos em que o professor usa, inclusive, uma vestimenta diferente nos dias de prova. Qual é a lógica? Ou outros que sobem na mesa, fazem piadas de mal gosto e tripudiam os alunos. A brincadeira é sadia e bem-vinda, o sarcasmo não.

Entre os docentes que responderam sentir dificuldade ao avaliar, identificamos as seguintes justificativas:

Gráfico 9 - Justificativas dos professores que alegam sentir dificuldade ao avaliar.



Fonte: elaborado pelos autores.

As dificuldades apontadas pelos professores são semelhantes às referendadas em outros estudos:

- heterogeneidade dos alunos (ZABALZA, 2004; FERNANDES, 2009a; GIL, 2018);

> Parte dos alunos apresenta muitas deficiências em conhecimentos básicos. Alunos que participaram de processos de avaliação com baixos critérios para aprovação no ensino básico e que se reflete em muita dificuldade na universidade. (PROF4A5)

- complexidade do ato de avaliar (VIANNA, 2000; ARREDONDO; DIAGO, 2009; GUBA; LINCOLN, 2011; VASCONCELLOS, 2007; FERNANDES, 2009a; SACRISTÁN, 2000b; DIAS SOBRINHO, 2008);

> Avaliar um aluno é sempre uma tarefa difícil e complexa. (PROF3A3)

- seleção adequada do instrumento de avaliação (HAYDT, 2004; VASCONCELLOS, 2005; ARREDONDO; DIAGO, 2009; DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009; FERNANDES, 2009a; LUCKESI, 2011a, 2011b; GIL, 2018);

> Para definir o instrumento que será utilizado para avaliar. (PROF7A3)

- falta de formação específica sobre Avaliação (VILLAS BOAS, 2000; BERBEL et al., 2001; CHAVES, 2001; CUNHA, 2001; MASETTO, 2003; ARREDONDO; DIAGO, 2009; LUCKESI, 2011a; LOPES, 2013; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; SACRISTÁN, 2000a).

> [...] por eu não ter participado de cursos de aperfeiçoamento sobre a temática nos últimos anos. (PROF8A5)

A heterogeneidade dos alunos é peculiar de uma sala de aula e é saudável até certo ponto. O infortúnio são as salas com excesso de alunos, ou mesmo a falta de motivação dos discentes para ali estarem. Por esses motivos, entendemos que esse item seja mais complexo de ser modificado, atrelados ainda ao cenário do ensino brasileiro, quer seja com a banalização da educação básica pública, ou com a crescente mercantilização do ensino superior privado.

Em contrapartida, observando o gráfico anterior, entendemos que 53% da dificuldade manifestada poderia ser trabalhada de forma a talvez não desaparecer, mas tornar-se menos latente ao ponto de não mais ser um empecilho.

Pressupomos que a implantação de um programa de capacitação docente voltado à Avaliação poderia diminuir as dificuldades com a Avaliação em si (desmistificando algumas práticas e refletindo sobre uma nova cultura avaliativa) e, por conseguinte, com a melhor instrumentalização para definição dos instrumentos avaliativos e conhecimento sobre a temática. Entendemos por programa de formação um conjunto de ações planejadas, executadas e avaliadas com metas a curto e longo prazo, que difere de uma atividade isolada, como uma palestra no início do ano/semestre letivo durante a semana pedagógica.

Entre os participantes que responderam sentir dificuldades, constatamos maior ocorrência entre os das IES públicas (72%). No entanto, ao cruzar esses dados com os atributos sociodemográficos, não identificamos relações com tempo de atuação no ensino superior, tempo de atuação na mesma IES, titulação ou área da graduação (Educação Física ou outra; bacharelado ou licenciatura).

Uma pergunta semelhante sobre a competência em avaliar foi realizada na entrevista com os coordenadores de curso. Não na intenção desses dizerem como percebem-se ao avaliar, mas o olhar para o seu respectivo corpo docente: “Como gestor, entende que os seus professores estão preparados e sentem-se à vontade para realizar as atividades avaliativas com os alunos? Por quê?”.

Identificamos que cinco entre os seis coordenadores de curso investigados entendem que o corpo docente do curso, do qual são responsáveis, está preparado para avaliar:

> Sim, porque eles não mostram dificuldade em avaliar. Não demonstram resistência, dentro dessa regra da prova e do trabalho. (COORD1)
>
> Sim, porém com uma ressalva. Eu vejo que essa questão da avaliação deveria ser melhor trabalhada na Instituição, não por meio de normativas e regras, mas de uma forma que os professores estivessem mais em contato para compartilhar experiências, compartilhar o que não vem funcionando, até porque você encontra questões muito heterogêneas na Instituição. (COORD3)
>
> Sim. Eu tenho visto com bons olhos isso. E a realidade a gente está com um vínculo muito legal. Quando eles têm alguma dificuldade, a gente conversa nas reuniões de colegiado, ou mesmo no intervalo das aulas. É comum ver os professores da licenciatura muito próximos. (COORD4)

> Na licenciatura nós temos um grupo muito pedagógico, um grupo muito forte que pensa essas questões. Que traz essas questões da docência. Isso está mais evidenciado. É um grupo que se sente seguro, sim. Quando é que nós temos processo de discussão de nota com aluno? Geralmente não é na licenciatura, é no bacharelado [...]. (COORD5)

> Sim (risos). Que a gente tem muita liberdade de estar conversando. Se o professor está aqui dentro é porque ele tem méritos. Assim como os alunos estão aqui porque conseguiram o mérito para estar estudando aqui. (COORD6)

Não identificamos justificativas que apontassem efetivamente a capacidade dos docentes em avaliar.

Quatro das respostas relacionam essa suposta capacidade a possibilidade de diálogos entre coordenação e corpo docente e a falta de conflito entre esses grupos e os alunos (COORD1; COORD4; COORD5; COORD6).

Na outra resposta (COORD2), ainda que o coordenador de curso respondesse que sim, entende-se que falta formação específica sobre a temática Avaliação. Essa resposta sobre a ausência de formação vai ao encontro da contribuição do único coordenador que respondeu diferente do grupo:

> Não, principalmente em virtude da dificuldade em avaliar de distintas maneiras, com métodos diferentes, com situações diferentes. E é um problema na nossa formação profissional da Educação Física não só no nível superior, mas desde a base, desde a nossa formação. Falo isso não apenas pela vivência na universidade, mas, de forma geral do profissional de Educação Física. Nesse momento eu também coordeno os profissionais de Educação Física da educação básica do município e a grande dificuldade da maioria é a avaliação.

A dificuldade em avaliar não pode ser medida pelos conflitos. Se a base da Avaliação é o diálogo e o erro segue como sinalizador do processo e ainda considerando que grande parte das instituições adotam o sistema de média para definir a aprovação ou reprovação dos alunos, seria muito difícil não haver discussões.

No nosso ponto de vista, a justificativa do COORD2 é a mais coerente, pois consegue expressar o que seria bem avaliar, o que não identificamos nas manifestações dos demais coordenadores. Além disso, considerando a divergência entre as respostas dos professores, importa que esses gestores deem maior atenção às discussões sobre a Avaliação no interior dos cursos, pois ainda há docentes que têm essa dificuldade que precisa ser superada e, para tanto, carece de apoio pedagógico e acompanhamento.

No Campo da Prática da Avaliação da Aprendizagem, a partir da codificação do NVivo identificamos a nuvem de palavras em relação aos posicionamentos positivos e negativos neste campo temático.

Ajustamos o software para processar as 50 palavras com o comprimento mínimo de três letras e correspondência com sinônimos (agrupamento) mais frequentes. Ao final, as nuvens ficaram com 23 palavras cada.

Figura 12 - Posicionamentos negativos e positivos, considerando as contribuições no Campo da Prática da Avaliação da Aprendizagem.

Fonte: elaborado pelos autores (NVivo).

Diferentemente das nuvens de palavras no Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem, não identificamos a centralização da palavra professor, mas das palavras alunos e aluno. Na verdade, a palavra professor aparece apenas na nuvem dos posicionamentos positivos.

Pressupomos que essa situação ocorreu porque as questões presentes no questionário aplicado com os alunos eram fechadas e, portanto, praticamente as nuvens referem-se às contribuições dos professores e dos coordenadores de curso.

Assim, os professores, ao registrarem suas práticas, fundamentalmente se remeteram aos alunos. De certa forma, é compreensível que isso ocorra, mas, novamente, sentimos falta de situações de autoavaliação e coavaliação, permitindo tanto diversificar o olhar sobre a produção dos alunos como vivenciar situações de avaliador e avaliado, imprescindíveis para a formação do futuro docente.

Entre as palavras presentes apenas na nuvem dos posicionamentos negativos, ressaltamos: baixa, complexo, difícil, fácil, justa, média, negativas,

quantificar. Já na nuvem dos posicionamentos positivos: coletivamente, compartilhar, devolutiva, pedagógica e positivo.

Mais uma vez, as palavras presentes na nuvem de posicionamentos negativos aproximam-se mais de uma perspectiva métrica de Avaliação, cujo foco é o resultado (baixa, média) e a dificuldade (complexo, difícil, fácil, justa), caracterizando-se como marcador de um produto que tem a sua “qualidade” quantificada. Por outro lado, a nuvem dos posicionamentos positivos remete-nos a um espaço de construção pedagógica que é coletivo e colaborativo, ou seja, extremamente propício para que a Avaliação ocorra.

Diante do discorrido durante a apresentação e análise do Campo das Práticas da Avaliação da Aprendizagem, tomando como base o universo investigado, pressupomos que:

1) os professores avaliam, fundamentalmente, para seguirem o que está pré-estabelecido no plano de ensino;

2) a seleção dos instrumentos de avaliação ocorre essencialmente pelo professor;

3) os professores não compreendem a diferença entre instrumentos e critérios de avaliação, nem tampouco sobre as variações possíveis destes; há situações, inclusive, que tratam esses três elementos como sinônimos quando não o são;

4) adotar criatividade, participação, assiduidade, interesse, assim como outros elementos atitudinais como “instrumento de avaliação” nos preocupa na medida em que o caráter subjetivo da Avaliação é confundido como falta de critério ou observação aleatória;

5) a prova é o instrumento de avaliação mais utilizado, seguido pelo seminário;

4) experiências de autoavaliação ou coavaliação praticamente inexistem nas respostas dos participantes;

5) a heterogeneidade dos alunos se apresenta como principal fator entre os professores que alegam ter dificuldades para avaliar;

6) é maior o número de professores que apenas comentam os instrumentos de avaliação, apontando respostas certas e discutindo sobre os erros, quando comparado aos professores que reorganizam o processo de ensino e aprendizagem a partir dos resultados identificados;

Diante desses apontamentos, questionamos: se os professores são os responsáveis por definir os instrumentos de avaliação, mas não os conhecem com propriedade, como será essa escolha? Vasconcelos (2003) ressalta que professores universitários são resistentes a capacitações pedagógicas. Inclusive um dos coordenadores de curso registrou tal situação:

> Na universidade parece que só porque todo mundo tem um tal de doutorado, não precisa mais aprender nada. Quando você vai falar, a pessoa acha que é desnecessário, porque eu sou doutor e sou o dono do conhecimento, então acho difícil para as instâncias acadêmicas organizar um Fórum, quando as pessoas acham que não precisam mais ouvir aquilo. (COORD5)

No entanto, entendemos que apenas um programa de formação continuada poderia mitigar as dificuldades que nem os professores sabem que têm.

Na medida em que não utilizam adequadamente conceitos técnico-pedagógicos que constituem o universo do ser professor, devem render-se a uma formação que permita para além de conhecer os instrumentos, contextualizar suas potencialidades e fragilidades, sendo capazes de definir de forma consciente “como avaliará”.

Há muitos livros que apresentam um rol de instrumentos de avaliação. Mas apenas ler e copiar não adiantará. Por isso reforçamos a necessidade da contextualização e da reflexão, garantindo a relação entre o que se ensina, como se ensina e como se avalia.

O professor precisa conhecer com profundidade essas questões. Assim, é fundamental que os alunos, futuros professores, tenham oportunidade para experimentar diferentes instrumentos, não no sentido da vivência pela vivência, mas principalmente pensando na reflexão, na crítica e na transformação que esses poderão fazer perspectivando melhorar cada vez mais a habilidade do professor frente à Avaliação.

Para tanto, mais que experimentar e discutir instrumentos, é preciso analisá-los após sua aplicação e traçar novas ações para o processo de ensino e aprendizagem a partir dos dados levantados. Se não houver esse passo, não podemos dizer que existe a Avaliação.

A Avaliação é subjetiva por natureza, mas sua subjetividade não pode ser compreendida pela ausência de critério, clareza ou qualidade, cristalizando sua

irrelevância. O olhar do avaliador precisa ser compreendido pelo avaliado de forma que ambos tenham clareza sobre os caminhos adotados e a meta almejada. Se não for assim, certamente o processo estará fadado ao fracasso e o avaliado sempre sofrerá as consequências (que na maioria das vezes são negativas, frente às relações de poder existentes entre avaliador e avaliado).

Como elemento balizador, cabe à IES orientar e acompanhar os docentes a fim de alcançar as finalidades sinalizadas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), as quais darão suporte aos PPCs. Dessa forma, no Campo Normativo Institucional, próxima seção, discutiremos sobre as concepções de Avaliação expressas nos PPC dos cursos investigados, bem como a orientação institucional acerca dos processos avaliativos.

5.3 CAMPO NORMATIVO INSTITUCIONAL

Neste campo temático buscamos identificar a concepção e a organização da Avaliação da Aprendizagem das IES que ofertam cursos de licenciatura em

Educação Física.

Além do PPC, investigamos sobre a existência, ou não, de um documento institucional, cujo objetivo fosse normatizar a Avaliação da Aprendizagem na IES. Por ser um elemento de caráter mais organizacional, questionamos apenas coordenadores de curso e professores sobre:

- Em sua instituição, há algum documento normativo que define como os processos da Avaliação da Aprendizagem devem ocorrer? Se sim, descreva-os da forma mais detalhada possível.
- Entende como positivo ou negativo a existência ou não desse documento?

A partir desses questionamentos, discutimos:

- se coordenadores de curso e professores conhecem as normativas institucionais sobre a Avaliação da Aprendizagem;
- se as IES expressam a concepção institucional de Avaliação, quer seja no PPC ou em diretrizes institucionais;
- verificamos a existência de aproximações e distanciamentos entre as concepções e práticas avaliativas expressas no PPC e documentos

institucionais e as apontadas por coordenadores de curso, professores e alunos.

Utilizamos o NVivo para identificar as 30 palavras com maior ocorrência, considerando a análise pelo léxico com a correspondência exata[74]. Após desconsiderarmos palavras de classes gramaticais que não nos interessavam, bem como agrupá-las a partir da similaridade e lematizá-las, chegamos a cinco palavras, as quais apresentamos na tabela a seguir:

Tabela 4 - Matriz de termos-chave em ordem alfabética com as respectivas similaridades, frequência e citações no Campo Normativo Institucional da Avaliação da Aprendizagem.

TERMOS-CHAVE/ CÓDIGOS	**PALAVRAS SIMILARES**	**FREQUÊNCIA**	**CITAÇÕES N=42**
Avaliação	avaliação, avaliações, avaliador, avaliativo, avaliar, avaliamos, avaliado, avaliados, avaliada, avalia, avalio	110	36
Professor	professor, professores, docente	62	33
Aluno	aluno, alunos, estudante, discente	37	16
Prova	prova, provas	36	14
Documento	documentada, documento, documentos	10	9

Fonte: elaborada pelos autores.

Assim como ocorreu nos campos anteriores, o termo-chave “Avaliação” foi o mais citado pelos participantes, além de também serem recorrentes as palavras: aluno, professor e prova.

Após a dupla leitura das referências codificadas pelo *software,* tendo como foco de análise o Campo Normativo das Instituições, prosseguimos com a categorização preliminar a partir das unidades de significação que se destacavam do texto, havendo a retomada das unidades de sentido quando do aparecimento de novos temas.

Em uma questão fechada perguntamos aos professores e coordenadores de curso se havia na IES algum documento que orientasse a Avaliação da Aprendizagem, havendo duas opções para resposta, sim e não.

---

[74] Consideramos um número menor de termos-chave no Campo Normativo Institucional, pois o volume de texto era menor e, consequentemente, as contribuições dos participantes também. Logo, palavras diferentes estavam presentes em uma mesma unidade de significação, não havendo sentido para análises duplicadas.

Entre os professores, 69% apontam haver esse documento; entre os coordenadores, dois dos seis responderam que tal documento inexiste na IES.

Aqui registramos o distanciamento entre as respostas dos professores e coordenadores de curso de uma mesma IES, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 24 - Posicionamento dos professores e coordenadores de curso sobre a existência na IES de um orientativo sobre a Avaliação da Aprendizagem.

IES	PARTICIPANTES QUE AFIRMAM HAVER O DOCUMENTO	PARTICIPANTES QUE AFIRMAM A INEXISTÊNCIA DO DOCUMENTO
1	PROF1	COORD1
2	COORD2, PROF1, PROF3, PROF4	PROF2
3	PROF1, PROF4, PROF6, PROF7	COORD3, PROF2, PROF3, PROF5
4	COORD4, PROF1, PROF2, PROF3, PROF4	PROF5A4
5	COORD5, PROF2, PROF3, PROF4, PROF5, PROF6, PROF7, PROF9	PROF1, PROF8
6	COORD6, PROF1, PROF2, PROF4, PROF6, PROF7, PROF9	PROF3, PROF5, PROF8, PROF10

Fonte: elaborado pelos autores.

Ainda que mais da metade dos participantes aleguem a existência de um documento que normatiza a Avaliação da Aprendizagem, preocupamo-nos com a divergência entre professores e coordenadores de curso de uma mesma IES.

Na IES3, o coordenador do curso afirmou em entrevista que esse documento não existe, mas exatos 50% dos participantes dessa mesma IES afirmam que há uma normatização institucional sobre a Avaliação da Aprendizagem. Na IES1 é ainda mais difícil ter essa informação, tendo em vista que o único professor que participou da pesquisa alega que esse documento existe, enquanto o coordenador de curso aponta que há algumas orientações, mas não existe um documento que institucionalize tais orientações.

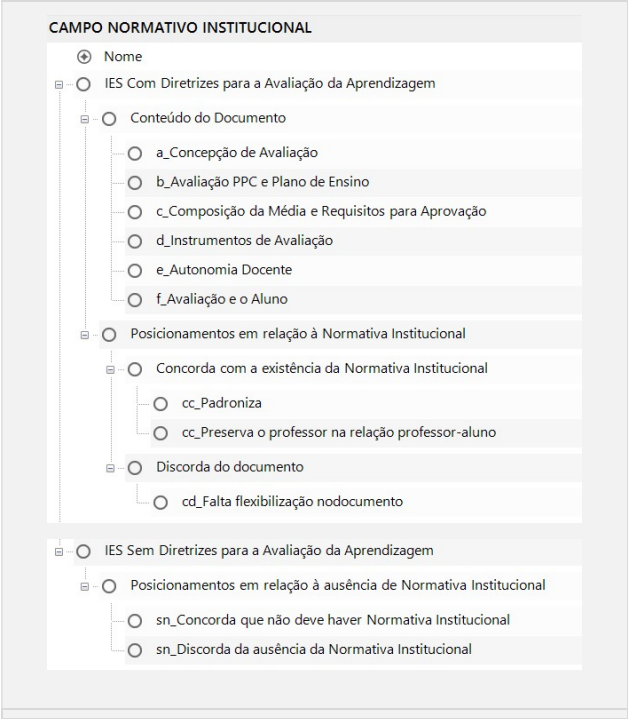
Nos casos das IES2, IES4, IES5 e IES6, considerando o percentual absoluto, a maior parte dos participantes concorda com a existência do documento. Dessas IES, optamos por cruzar os atributos sociodemográficos dos participantes que responderam sobre a inexistência do documento, buscando possíveis relações entre tempo na instituição, área de formação, ou tempo de atuação no ensino superior, mas não identificamos nenhum indício.

No Campo Normativo Institucional, ao contrário dos campos anteriores, definimos apenas duas categorias: **IES com Diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem** e **IES sem Diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem**, pois

entendemos que seria a melhor organização para a apresentação dos dados referentes ao Campo Normativo Institucional da Avaliação da Aprendizagem.

Diante disso, identificamos uma matriz de codificação composta por duas categorias e três subcategorias, as quais se subdividiram a partir do foco da análise.

Figura 13 - Matriz de Codificação do Campo Normativo Institucional.



Fonte: elaborado pelos autores (NVivo).

A seguir, a análise das respectivas categorias e subcategorias.

5.3.1 Categoria 9 – IES com Diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem

Entre os 29 participantes que apontaram a existência de um documento orientativo para a Avaliação da Aprendizagem, solicitamos que o descrevessem da forma mais detalhada possível.

Dessa forma, identificamos a subcategoria “Conteúdo do Documento” a partir do qual analisamos:

- Concepção de Avaliação;
- Avaliação, PPC e Plano de Ensino;
- Composição da Média e Requisitos para Aprovação;
- Instrumentos de Avaliação;

- Autonomia Docente;
- Avaliação e os Alunos.

Tabela 5 - Contribuição dos coordenadores de curso e professores à subcategoria IES com diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem.

SUBCATEGORIAS	**COORDENADORES (N=4)**	**PROFESSORES (N=25)**
Concepção de Avaliação	01 (25%)	07 (28%)
Avaliação, PPC e Plano de Ensino	00	04 (16%)
Composição da Média e Requisitos para Aprovação	00	04 (16%)
Instrumentos de Avaliação	04 (100%)	19 (76%)
Autonomia Docente	04 (100%)	16 (64%)
Avaliação e o Aluno	01 (25%)	04 (16%)
Total (exclusivo)[75]	04	22

Fonte: elaborada pelos autores.

Ao contrário do que solicitamos aos participantes (que descrevessem detalhadamente), os registros continham poucas informações sobre os documentos, demonstrando, ao nosso olhar, falta de domínio sobre as determinações institucionais, quer seja por parte dos professores ou dos coordenadores.

As respostas “mais completas que tivemos”, ou seja, com a contribuição de um mesmo participante a diferentes subcategorias, foram dos participantes PROF4A4 e PROF2A6, os quais inseriram o documento oficial sobre a Avaliação da Aprendizagem das respetivas IES.

Para melhor visualizar essa conclusão que chegamos, elaboramos o quadro a seguir com a contribuição individual a cada uma das subcategorias supracitadas.

[75] Considerando como total apenas os 29 participantes que afirmaram haver uma orientação institucional sobre a Avaliação da Aprendizagem.

Quadro 25 - Contribuições de professores e coordenadores de curso, por IES e subcategoria, ao campo normativo da avaliação da aprendizagem.

CATEGORIAS		IES1	IES2	IES3	IES4	IES5	IES6
CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO				PROF7	PROF4		PROF1, PROF2
AVALIAÇÃO E	**PPC**						PROF2
	PLANO				PROF4	PROF4, PROF5	
COMPOSIÇÃO DA MÉDIA E REQUISITOS PARA APROVAÇÃO					PROF4	PROF2, PROF4	PROF2
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	**VALORAÇÃO**	PROF1	COORD2, PROF4	PROF3	PROF2	PROF9	
	QUANTIDADE	PROF1	PROF3, PROF4		COORD4, PROF2	COORD5, PROF2, PROF3	PROF1, PROF2, PROF4, PROF6, PROF9
	OBRIGATORIEDADE DA PROVA	PROF1	COORD2, PROF1, PROF3, PROF4		PROF3, PROF4		PROF4
	FORMATO DA PROVA	PROF1	COORD2, PROF1, PROF3, PROF4		COORD4, PROF2, PROF4		
	FREQUÊNCIA DE APLICAÇÃO					COORD5, PROF9	
AUTONOMIA DOCENTE	**LIBERDADE TOTAL**			PROF3		PROF4, PROF5, PROF6	
	LIBERDADE PARCIAL	PROF1	COORD2, PROF1, PROF3, PROF4		COORD4, PROF1, PROF4	COORD5, PROF2, PROF3	COORD6, PROF4, PROF6, PROF9
	SEM LIBERDADE				PROF3		
AVALIAÇÃO E O ALUNO	**COMO SEREI AVALIADO?**				PROF4	COORD5, PROF6	
	ONDE ERREI?				PROF4	COORD5, PROF4, PROF5	
	NÃO CONCORDO. E AGORA?				PROF4		

Fonte: elaborado pelos autores.

Na subcategoria **Concepção de Avaliação** identificamos a contribuição de apenas quatro docentes (PROF7A3, PROF4A4, PROF1A6, PROF2A6), os quais apontaram o olhar com o qual a IES concebe a Avaliação da Aprendizagem.

> O aluno deve ser avaliado de forma processual, continuamente. (PROF7A3)
> Norteia que a avaliação deve ser de caráter processual, uma prática de acompanhamento do processo evolutivo do aluno, a qual deve nortear o processo de ensino. (PROF5A5)

Identificamos que apenas 28% dos participantes reconhecem a proposta de Avaliação da IES no documento institucional sobre a Avaliação da Aprendizagem.

Dessa forma, indagamos: se ao docente ou mesmo ao coordenador de curso (uma vez que apenas um deles contribuiu a essa subcategoria) não está clara a concepção institucional sobre a Avaliação da Aprendizagem, como poderão tomar decisões futuras que dependem diretamente disso (como avaliar? Para que avaliar? Quando avaliar?)?

Desconhecer ou ignorar as orientações institucionais é não contribuir para o alcance de uma meta coletiva que é a aprendizagem dos alunos. Ninguém pode falhar nesse processo, pois, caso contrário, a “engrenagem” não terá seu pleno funcionamento e os alunos serão os mais prejudicados.

Para além da responsabilidade dos professores, também conclamamos os coordenadores de curso, os quais têm papel administrativo e pedagógico e, em tese, são os responsáveis pela formação e acompanhamento dos professores. Entendendo ainda que realizamos entrevista com esses coordenadores, chama-nos a atenção o fato de não mencionarem essa informação, até porque são eles que lidam mais com os documentos institucionais e, de certa forma, são os responsáveis por discuti-los com os demais professores, sem desconsiderar, é claro, a responsabilidade dos professores nesse processo também.

Na subcategoria **Avaliação, PPC e Plano de Ensino** a intenção foi identificar unidades de significação em que os participantes reconhecem a articulação entre a Avaliação e os documentos que ditam a identidade de um curso, quer seja em uma esfera macro – PPC – ou mais específica dos componentes curriculares – Planos de Ensino.

Observamos que 14% dos professores e coordenadores de curso que contribuíram à categoria “IES com Diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem” manifestaram-se em relação à Avaliação e aos documentos institucionais, sendo

que apenas um docente mencionou o PPC (PROF2A6) e os outros três, o plano de ensino (PROF4A4, PROF4A5, PROF5A5).

> Deve estar sempre pautada no plano de ensino [...]. (PROF5A5)
> Art. 149. A avaliação do desempenho acadêmico poderá ser por conceito ou nota e entendida como um processo contínuo, cumulativo, descritivo e compreensivo, que busca explicar e compreender criticamente os resultados previstos no Projeto Pedagógico do Curso. (PROF2A6)

Esses quatro docentes também mencionaram sobre a “Concepção de Avaliação”. As análises a essas duas subcategorias são muito próximas, tendo em vista que PPC e Planos de Ensino materializaram a proposta institucional de Avaliação da Aprendizagem, assim como as demais Avaliações, concepções de mundo, formação, sociedade.

O fato dos mesmos participantes contribuírem a ambas as categorias reflete exatamente essa relação entre o perspectivado e o implantado. Assim, tão frágil é não referendar a concepção de Avaliação da IES, como não considerar a relação entre PPC, plano de ensino e Avaliação.

Discutimos que, para Luckesi (2011a, 2011b), a Avaliação por si é cega e que caberá à instituição definir no PPC a concepção de Avaliação que adotarão.

A partir disso, todos os envolvidos no processo intencional de ensino devem conhecer com propriedade esses documentos e outros que surgirão do seu desdobramento (como plano de ensino, por exemplo), garantindo a manutenção da identidade e da proposta da IES.

Assim, para o autor, para que o ato pedagógico colha frutos de qualidade, o planejamento, a execução da proposta educacional e a Avaliação precisam ser síncronas, uníssonas e de conhecimento de todos.

Desconhecer o PPC do curso ao qual está vinculado é o mesmo que lançar um veleiro em alto mar sem bússola. É navegar com olhos vendados sem a possibilidade de afirmar se está ou não próximo, ou melhor, no caminho, de onde se pretende chegar. Na verdade, ao ignorar as orientações institucionais jamais definiremos o caminho que almejamos e qualquer um que nos depararmos servirá para atender uma necessidade individual, isolada e não fundamentada.

Não podemos afirmar que os participantes desta pesquisa desconhecem o PPC de suas respectivas IES, mas registramos que precisam avançar na compreensão da interdependência entre planejamento, ação e Avaliação, da mesma

forma que entre ensino, aprendizagem e Avaliação. Portanto, se para nós essas relações são claras e importantes, nosso discurso precisa referendá-lo diuturnamente.

Na subcategoria **Composição da Média e Requisitos para Aprovação** abarcamos respostas em que os participantes apontaram a média institucional para aprovação nas disciplinas, quer seja com ou sem a prova final.

Identificamos a mesma quantidade de contribuições da subcategoria anterior (14%), inclusive, os mesmos docentes que se manifestaram em relação à "Avaliação, PPC e Plano de Ensino" o fizeram na subcategoria em questão (PROF4A4, PROF4A5, PROF5A5, PROF2A6).

> O resultado semestral para fins de aprovação deve ser, no mínimo, 7,0 (sete vírgula zero), calculado através da média aritmética de 2 (dois) graus, correspondentes aos 2 (dois) bimestres do semestre letivo. (PROF4A4)
> Na instituição, o acadêmico é aprovado com nota mínima igual a 7, ou média do semestre e avaliação final igual ou superior a 5 (sic.). (PROF4A5)

Frente à cultura que Luckesi (2014) denomina de "Fetiche das notas", muitos dos "problemas" atribuídos à Avaliação referem-se à fase de atribuição das notas: professores tidos como carrascos que se aproveitam da Avaliação para "acertar as contas"; alunos que se sentem injustiçados porque fizeram o melhor que podiam, mas nunca agradam os professores; alunos que não se preocupam com a aprendizagem apenas com a aprovação e, para alcançá-la, usam meios fraudulentos, como a "cola" ou o plágio (cópia de atividades realizadas por outros colegas). Entende-se, desta forma, que a normatização institucional da Avaliação da Aprendizagem precisa abordar a composição das notas e médias.

Mas esse processo de composição precisa ser refletido, tendo ainda como pano de fundo a aprendizagem; portanto, não a facilitação ou a perversidade de prejudicar o aluno a qualquer custo. O autor inclusive cita a incoerência de haver médias distintas entre o semestre e após a prova final, como se durante o semestre o crivo fosse um e esse diminuísse com a realização da prova final. Detectamos essa situação entre os participantes deste estudo, especificamente com docentes da IES5:

> Ter no mínimo 3 avaliações por semestre, média 7 para passar direto e média 5 após a prova final. (PROF2A5)
> O aluno precisa atingir média 7 para não ir para prova final. A média da PF é 5. (PROF3A6)

> [...] o acadêmico é aprovado com nota mínima igual a 7, ou média do semestre e avaliação final igual ou superior a 5. (PROF4A5)

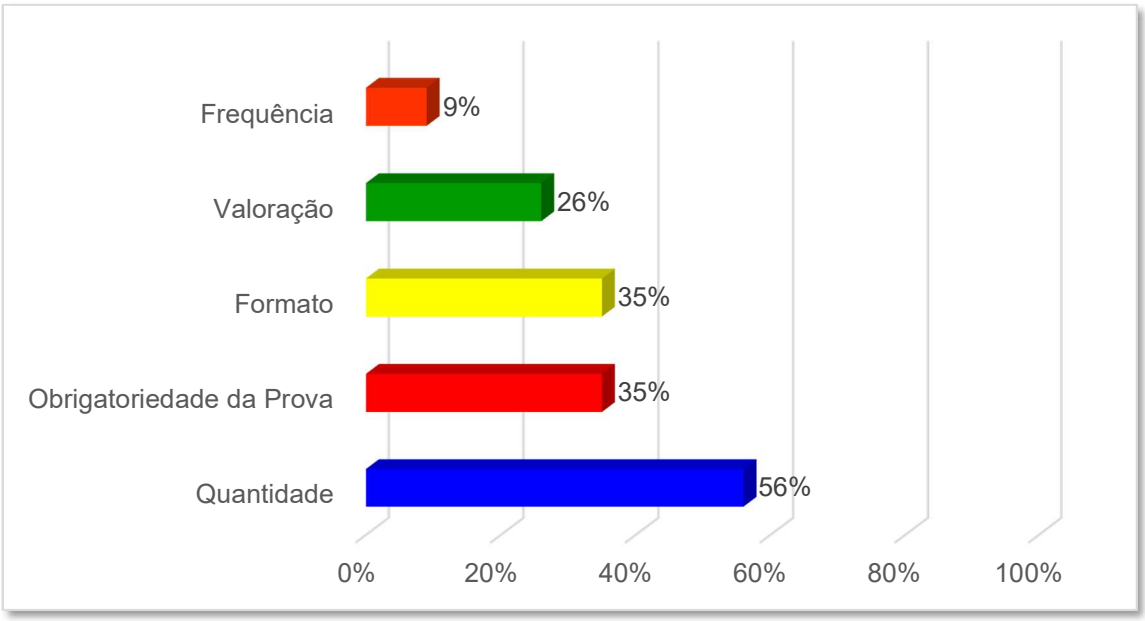
A IES tem autonomia para definir a média que julga ideal. Se o aluno não alcançou a média durante o semestre, por que isso precisa ser revisto após a aplicação de uma única prova? Estaria essa justificativa assentada na preocupação com a qualidade da aprendizagem? No nosso entendimento não, mas sim na aparente facilitação talvez até pelo costumeiro volume de conteúdos que são cobrados nas provas ao final do semestre, ou mesmo por interesse institucional, uma vez que alunos retidos podem evadir.

Como o próprio nome já diz, a subcategoria **Instrumentos de Avaliação** abarca unidades de sentido em que os participantes apontaram a obrigatoriedade ou não de dado instrumento, bem como características do seu formato ou da quantidade mínima de instrumentos durante o período letivo.

Verificamos que 79% dos participantes que afirmaram haver um documento institucional sobre a Avaliação da Aprendizagem manifestaram em relação à subcategoria “Instrumentos de Avaliação”.

Ao observarmos o Gráfico 10, verificamos cinco subdivisões nessa subcategoria, uma vez que os participantes apontaram questões distintas relacionadas aos instrumentos de avaliação.

Gráfico 10 - Contribuições dos professores e coordenadores e curso à subcategoria "Instrumentos de Avaliação".



Fonte: elaborado pelos autores.

Apenas 9% dos participantes, que contribuíram à subcategoria “Instrumentos de Avaliação”, citaram a frequência da aplicação dos instrumentos, mas ainda de forma vaga, pois não precisaram a temporalidade em que esses podem ser aplicados.

> No documento são previstas a temporalidade entre as avaliações. (PROF9A5)

Vale ressaltar que apenas participantes da IES5 citaram a questão da frequência, sendo que, em suas respostas, também identificamos outras informações sobre os instrumentos de avaliação.

Apontamos que a qualidade da Avaliação não está na frequência em que os instrumentos são aplicados, mas na qualidade dos mesmos (FERNANDES, 2009a). Não faz sentido aplicar uma prova semanalmente, mas pode ser interessante pensar em grupos de discussão, juris simulados ou outras possibilidades que permitem aos alunos demostrarem se estão ou não aprendendo, pois apenas dessa forma poderemos decidir se, a partir da dificuldade dos alunos, por exemplo, seguimos ou retomamos.

> Avaliação deve ser feita bimestralmente, com total de 10 pontos.
> Sendo predominantemente uma prova com peso 7, opcional de ser objetiva (com cinco opções múltipla escolha) ou discursiva. E obrigatoriamente uma questão sendo destinada a uma redação de no mínimo 30 linhas.
> E os outros 3 pontos podem ser avaliações de acordo com a metodologia escolhida pelo professor. (PROF1A1)

O segundo menor percentual refere-se ao valor dos instrumentos de avaliação (26%) em que alguns participantes descreveram a valoração em si e outros apenas mencionaram a informação, assim como supracitado na frequência.

> Avaliação deve ser feita bimestralmente, com total de 10 pontos.
> Sendo predominantemente uma prova com peso 7 [...]
> E os outros 3 pontos podem ser avaliações de acordo com a metodologia escolhida pelo professor. (PROF1A1)

Valorar os instrumentos de avaliação com pesos diferentes é intensificar a diferença entre o que é ou não importante aprender/fazer. Ao valorar a prova com sete pontos e os trabalhos com três, por exemplo, dizemos (ainda que de forma

velada) que o que importa é a prova. Mais que isso, estimulamos o aluno a estudar e a empenhar-se apenas para as provas, pois o êxito nela garantirá sua aprovação.

Na cultura da aprovação e da supervalorização da nota em detrimento da imaturidade do aluno que nem sempre compreende a importância da aprendizagem na constituição do profissional que será no futuro, diferenciar os valores dos instrumentos de avaliação é oportunizar ao aluno escolher o que ele quer ou não fazer, o que entende que é ou não importante.

Assim, enquanto os alunos não perceberem que toda ação que ocorre em seu processo formativo implicará na qualidade de sua ação profissional futura, sugerimos às IES que repensem a hierarquização dos instrumentos de avaliação, desde que os professores também assumam o compromisso de selecionar instrumentos de avaliação adequados ao que se ensina, ao como se ensina e ao que precisa ser investigado.

O Gráfico 10 mostra que mais da metade dos professores e coordenadores de curso que contribuíram à subcategoria “Instrumentos de Avaliação” referiram-se à “Quantidade” dos instrumentos (56%).

Entre os 13 participantes que mencionaram essa informação, encontramos quatro subgrupos:

- aponta que há quantidade determinada de instrumentos, mas não indica qual seja (PROF2A4 – 8%);

> Neste documento apresenta-se as formas de avaliação [...] quantidade durante o bimestre.

- IES determina com exatidão a quantidade dos instrumentos de avaliação (PROF4A2 – 8%);

> Avaliação com cinco questões dissertativas com peso cinco, trabalho com peso três e trabalho interdisciplinar com peso dois. (PROF4A2)

- obrigatoriedade da prova e outros instrumentos, mas sem apontar a quantidade dos mesmos (PROF1A1; PROF3A2 – 15%);

> O semestre é dividido em duas provas bimestrais, duas semestrais e trabalhos avaliativos. (PROF3A2)

- indicação de, no mínimo, três instrumentos de avaliação (COORD4; COORD5; PROF2A5; PROF3A5; PROF1A6; PROF2A6; PROF4A6; PROF6A6; PROF9A6 – 69%);

> Segundo as orientações, deve haver três instrumentos avaliativos ao longo do semestre. (PROF9A6)

Desconsiderando as contribuições isoladas, chama-nos a atenção a coerência entre as respostas de 45% dos participantes da IES6, em que mencionam a orientação da aplicação de três instrumentos, mas não há menção se devem ser de natureza distinta (exemplo: prova, seminário e estudo de caso) ou não (três provas).

Entendemos que a orientação para instrumentos de avaliação distintos ao longo do semestre permite um acompanhamento do processo. No entanto, com instrumentos iguais, perde-se a possibilidade de levantar informações sobre as diferentes dimensões do desenvolvimento humano como propõem diversos autores (HAYDT, 2004; VASCONCELLOS, 2005; ARREDONDO; DIAGO, 2009; DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009; FERNANDES, 2009a; LUCKESI, 2011a, 2011b; GIL, 2018).

Concebemos como interessante a IES propor um número de instrumentos variados, garantindo o olhar para a relação do aluno com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. A orientação da quantificação não deve ser um engessamento, permitindo variações de acordo com a especificidade do componente curricular, desde que aprovada por determinada instância (coordenação, NDE, colegiado). Assim, a IES consolidará um “estilo” de Avaliação no que diz respeito à quantidade e ao tipo de instrumento adotado, permitindo ao aluno adaptar-se à cultura avaliativa da instituição.

Na subcategoria “Instrumentos de Avalição”, no Campo das Práticas da Avaliação da Aprendizagem, 86% dos professores responderam que adotam a prova como instrumento de avaliação. No entanto, apenas 36% dos coordenadores de curso e dos professores apontaram a presença da “Obrigatoriedade da Prova” como instrumento de avaliação no documento normativo institucional.

Pensar em propostas de melhoria da prova é fundamental, tendo em vista que, entre os participantes que citaram a “Obrigatoriedade da Prova”, 75% também

mencionaram o “Formato”, ou seja, algumas características que esta deve ter, focando basicamente em quantidade ou tipo das questões (objetiva ou discursiva).

> [...] opcional de ser objetiva (com cinco opções de múltipla escolha) ou discursiva. (PROF1A1)

Para além do número de questões objetivas ou discursivas, sugerimos avanços na qualidade da prova a qual submetemos os alunos para termos a certeza de que os dados obtidos são confiáveis.

Pressupomos que os professores adotam a prova como instrumento de avaliação muito mais por uma opção do que por uma determinação institucional. Nesse sentido, se diferentes estudos já mencionados apontam a quase exclusividade da prova como instrumento de avaliação, tomando como base o universo investigado, sugerimos aos participantes deste estudo que melhor analisem seu plano de ensino e repensem o instrumento de avaliação, buscando outras possibilidades.

Além disso, se a IES orienta para a adoção da prova, sugerimos novamente Programas de Capacitação para melhor instrumentalizar os professores nessa elaboração, que é técnica. O professor precisa aprender a elaborar boas questões e, por conseguinte, boas provas.

Se o aluno não compreender as questões da prova, os dados levantados não terão valia. Se a forma como o professor estruturar as questões da prova não for semelhante à forma como ele indaga aos alunos, esses terão dificuldades para respondê-las. A ideia aqui não é antes da prova o professor entregar aos alunos um questionário com respostas corretas e essas estarem presentes na prova. Isso não tem sentido... a não ser que se queira testar a capacidade de o aluno memorizar.

Todavia, se nas aulas nunca se solicita que aos alunos elaborem sínteses, justificativas, descrições detalhadas, como serão capazes de atender a esses comandos na prova? Simples, não serão! Ou então dependerão de experiências e de competências anteriores. Novamente, esse não é o objetivo da aplicação de uma prova, a não ser que seja uma Avaliação diagnóstica a partir da qual o docente estruturará as aulas futuras.

Para tanto, insistimos no Programa de Formação. Nesse caso, a troca entre os pares será muito rica, pois permitirá aos docentes, muitas vezes, conhecer

uma prova com a qual nunca se depararam, tendo em vista que suas experiências foram semelhantes as anteriormente descritas.

Há inúmeras orientações disponíveis em diferentes plataformas, livros, artigos, sites de internet, para a elaboração de itens, ou seja, de questões para uma prova. Nesses, há diferentes possibilidades para estruturar uma questão (questão de resposta única; questão de afirmação incompleta; questão de resposta múltipla; questão de foco negativo; questão de asserção e razão; questão de lacuna; questão de interpretação; questão de associação; questão de ordenação ou seriação; questão de alternativas constantes), inclusive com modelos de questões prontas e comentadas.

Dessa forma, sugerimos que a própria IES produza um material como esse que sirva de suporte ao professor no momento da elaboração das questões. De forma estruturada e institucional, as provas passariam a ter o mesmo "formato", no que diz respeito à redação das questões, evitando inclusive as solicitações de recurso e anulação das mesmas. Os alunos também seriam favorecidos com essa implantação na medida em que melhor se adaptariam a prova, visto que não precisariam preocupar-se com novos formatos a cada professor.

Na subcategoria **Autonomia Docente** abarcamos respostas em que os participantes apontaram a "liberdade" que possuem, ou não, para definirem sobre os instrumentos de avaliação, havendo três subgrupos:

- Liberdade Total: cabe apenas ao professor a definição sobre os instrumentos de avaliação (20%)[76];

> O documento não especifica quantidade de avaliações e não propõe os métodos de avaliação que devem ser adotados (PROF4A5)

- Liberdade Parcial: a IES determina a obrigatoriedade da prova, cabendo ao professor definir outros instrumentos de avaliação (75%);

> O semestre é dividido em duas provas bimestrais, duas semestrais e trabalhos avaliativos. As provas bimestrais são constituídas de cinco questões dissertativas; as semestrais por meio de simulado de questões fechadas e os trabalhos, critérios definidos pelo professor da disciplina. (PROF3A2)

[76] Considerando o total de participantes afirmam haver um documento institucional, portanto, 22.

- Sem Liberdade: o professor apenas adota instrumentos de avaliação determinados pela IES (5%);

> Há a aplicação de provas e as disciplinas práticas, de projetos ou de caráter experimentais e laboratoriais ou de outra periodicidade, em função da não aplicabilidade de provas escritas ou tradicionais, terão sua forma de avaliação definida em norma específica aprovada pelo Conselho Pedagógico. (PROF3A4)

Consideramos que esses dados reforçam ainda mais os apontamentos realizados na análise das três subcategorias anteriores. Ao definir a prova como um instrumento de avaliação obrigatório, a IES sinaliza para a concepção de Avaliação que possui, da mesma forma em relação a sua periodicidade, número de instrumentos adotados e, é claro, possibilidade de o professor definir os instrumentos.

Descrevemos na categoria “Por que Avaliar”, no Campo da Prática da Avaliação da Aprendizagem, que apenas 19% dos docentes consideram os “Elementos do Plano de Ensino” e o “Perfil dos Alunos” para decidirem sobre a Avaliação. Ou seja, na medida em que a IES oportuniza ao professor definir sobre os instrumentos, ela garante a adequação à especificidade da disciplina.

A prova ser obrigatória em todas as disciplinas não tem sentido. Por exemplo, por que aplicar uma prova na disciplina de estágio em que os alunos passaram o maior tempo da carga horária total da disciplina na escola ou em discussões e elaborando planos de aula? Não seria mais adequado um relatório, um portfólio, uma exposição oral ou qualquer outro instrumento que permitisse ao aluno registrar a experiência vivenciada?

Assim, apesar de entendermos que a padronização na IES é importante para que se tenha uma cultura sobre a Avaliação, não podemos ignorar as especificidades da disciplina.

Destacamos, por exemplo, a resposta do professor da IES4, em que a prova não é obrigatória em todas as disciplinas e que os instrumentos são definidos por um conselho. A ideia de um grupo definir sobre os instrumentos garante ainda a ideia de unidade, de postura coletiva frente à Avaliação. O único ponto é que se o professor não for ouvido por este “conselho” de nada adiantará, pois será imposto assim como é a prova.

A participação do professor nesse processo de decisão é fundamental, pois é ele quem conhece sobre o componente curricular. Cada professor pode contribuir com sua expertise e juntos podem pensar sobre a área de forma abrangente.

Seguir normativas institucionais não é adotar instrumentos às cegas, mas adequá-los ao contexto das disciplinas, quer seja no formato (como discutimos anteriormente sobre as características das provas), no número de instrumentos (atentar a todas as dimensões do ser humano), ou na valoração (equilíbrio e não supervalorização).

Por fim, na subcategoria **Avaliação e o Aluno** identificamos três subgrupos de respostas em que os participantes referendaram sobre a posição do aluno em relação: ao conhecimento prévio dos instrumentos de avaliação, à devolutiva dos instrumentos e aos recursos em relação às notas atribuídas:

- Como serei avaliado?: necessidade de explicitar aos alunos os instrumentos e critérios de avaliação antes da aplicação dos mesmos (60%)[77];

> [...] plano de ensino apresentado no início do semestre letivo, e cujos critérios de avaliação devem estar explicitados neste plano, para que o aluno tenha ciência de como será avaliado. (PROF5A5)

- Onde errei?: procedimentos pós-aplicação dos instrumentos de avaliação (vista e devolução dos instrumentos) (80%);

> [...] normatiza a questão da vista prova que o professor deve fazer com o aluno. (COORD5)
> Todo procedimento de avaliação realizado pelo professor deve ser devolvido ao acadêmico mediante protocolo. (PROF4A4)

- Não concordo com a nota, e agora?: direito do aluno questionar a nota que recebeu e solicitar alteração da mesma (20%);

> O acadêmico pode recorrer do resultado final da avaliação mediante requerimento ao Coordenador do Curso, encaminhado através do Protocolo da Faculdade, nos termos de regulamentação própria. (PROF4A4)

Verificamos que apenas 17% dos participantes que afirmaram haver um documento institucional sobre a Avaliação da Aprendizagem citaram “direitos e

---

[77] Considerando o total de participantes que afirmam haver um documento institucional, portanto, 22.

deveres” dos discentes em relação à Avaliação. Além disso, tais manifestações concentraram-se em duas instituições: IES2 com apenas um docente e IES5 com coordenador de curso e mais três professores.

Interessante retomar aqui as respostas as quais professores e os coordenadores de curso apontaram ao serem questionados se os procedimentos que adotavam após a aplicação e a correção dos instrumentos de avaliação eram uma escolha pessoal, ou orientação da IES.

Dos oito participantes que assinalaram a opção “orientação institucional” (PROF4A2, PROF2A6, PROF7A6, COORD2, COORD3, COORD4, COORD5, COORD6), sete responderam que há um documento na IES sobre a Avaliação da Aprendizagem, exceção apenas ao COORD3.

> Eu não sei te falar. Há algumas normativas na Instituição que estão no PDI da Instituição e nos planos de ações. Agora não sei te nomear a parte que fala especificamente sobre a avaliação. (COORD3)

Na resposta desse participante fica evidente que ele desconhece um documento específico sobre a Avaliação da Aprendizagem; as práticas parecem mais “um acordo”, sem a institucionalização formal das mesmas.

Entre os sete participantes que afirmaram haver um documento, apenas um contribuiu a subcategoria “Avaliação e Aluno” (COORD5). Entre os 33 participantes que responderam que adotam os procedimentos por uma escolha pessoal, 22 afirmaram que existe uma normativa institucional. Por conseguinte, sentimos a necessidade de analisar os referidos documentos para constatar se os participantes desconhecem sobre o conteúdo dos mesmos ou se, de fato, o documento não apresenta informações sobre o aluno e a Avaliação, o que faremos no item 5.4.

Perguntamos aos participantes que responderam haver um documento institucional se avaliam como positiva ou negativa a existência desse material. 96% julgam ser positivo haver uma normativa institucional quer seja para padronizar os procedimentos na IES (93%), preservar o professor em possíveis conflitos com o aluno decorrentes do processo avaliativo (3,5%) ou ambos os motivos (3,5%).

Apenas dois docentes (PROF1A1, PROF4A2) discordam dessa normativa, pois entendem que as mesmas controlam demais as possibilidades para avaliar (obrigatoriedade da prova e número determinado de questões).

Mais do que haver a normatização, é fundamental que a mesma seja cumprida, como afirma um coordenador de curso:

> Porém, eu entendo que não adianta nenhuma resolução, normativa, por mais completa que ela seja, se a gente não tiver em sala de aula um professor com a consciência que ele é professor. (COORD5)

Assim, é importante que o curso oportunize situações nas quais os docentes possam debater sobre a efetividade dessas orientações, ou mesmo buscar possibilidades de ampliação, sem descumprir as orientações da IES. Portanto, pressupomos que o professor só valorizará e cumprirá se compreender o que e por que deve fazer, muito próximo às situações nas quais o aluno se encontra. Assim, de nada adianta um documento de qualidade que não se materializa no dia a dia do cotidiano universitário.

Encontramos um exemplo dessa situação na manifestação de um professor:

> Não me recordo. Teve reunião, mas não participei, pois estava de licença maternidade. (PROF4A3)

A ausência do professor, por qualquer motivo, não justifica o desconhecimento das normativas institucionais, ou mesmo decisões tomadas durante reuniões docentes. Nesse sentido, é responsabilidade do professor informar-se sobre essas tratativas para que não haja prejuízos na implantação e na manutenção do que foi proposto e discutido coletivamente. Assim, a justificativa de que existe, mas não sei o que é, não pode ser tolerada.

A liberdade do professor precisa estar ancorada à proposta da IES. Se assim não o for, não teremos um processo formativo coeso, interligado e integrado. Nesse momento, precisamos nos perguntar, qual nosso papel na formação dos alunos? De que forma podemos contribuir para sua formação? Possivelmente, se apenas seguir o que “nós” pensamos e almejamos, incorreremos em excesso de despretensão.

5.3.2 Categoria 10 – IES sem Diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem

Entre os 13 participantes que apontaram a não existência de um documento orientativo para a Avaliação da Aprendizagem na IES, 77% julgam como positivo, uma vez que garante maior poder de decisão ao professor e 33% como negativo, pois dificulta a organização da Avaliação na IES.

Interessante é que os dois coordenadores de curso, que concordam com a não existência do documento, afirmaram que há algumas determinações na IES em relação à Avaliação da Aprendizagem, mas não de forma documentada. Ou seja, como mencionamos anteriormente, são apenas "acordos", orientações gerais não formalizadas institucionalmente.

Essa situação fica clara na resposta do COORD3 quando aponta os procedimentos que devem ser adotados após a aplicação e a correção dos instrumentos de avaliação:

> A orientação é que o professor devolva as avaliações dentro do período hábil. [...] a recomendação é a de que ele dê a avaliação em uma semana e na semana seguinte, quando ele voltar, já dê a devolutiva aos alunos e que ele debata os resultados com os acadêmicos. **Essa é a regulamentação, mas nem sempre funciona.** (COORD3, negritos nosso)

Ou mesmo na resposta do COORD1 sobre a orientação dos instrumentos de avaliação:

> Alguns deles são impostos pela IES, como provas bimestrais com determinação de valor ou a própria prova integrada.
> [...] há orientações, mas não documentada, apenas sugestões ou critérios da gestão, que são mudados de uma gestão para outra. [...]. (COORD3)

A maior dificuldade desses "combinados" é a dificuldade de implantação e de acompanhamento, ou mesmo da possibilidade de análise sobre a efetividade do processo, tendo em vista que sua execução dependerá apenas da boa vontade dos docentes.

Compreendemos que a existência em si do documento não garante seu cumprimento. Mas a sua não existência afasta ainda mais a possibilidade da implantação de uma "cultura de Avaliação" na IES, principalmente pela celeuma acerca do tema.

A complexidade do ser humano precisa ser considerada a partir de diferentes perspectivas. Portanto, é no atendimento do PPC, elaborado de forma coletiva pelos diferentes atores que compõem o processo educativo, que nos aproximaremos das necessidades formativas dos alunos e, a partir disso, definiremos nossas intenções formativas.

Não apenas ignorando nossas concepções e convicções, mas priorizando uma intencionalidade formativa coletiva.

Assim, na próxima seção discutiremos a relação entre os documentos institucionais analisados e os posicionamentos dos participantes, buscando aproximações e distanciamentos no que se refere à Avaliação da Aprendizagem no ensino superior.

5.4 ENTRELAÇAMENTOS ENTRE OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E OS POSICIONAMENTOS DOS PARTICIPANTES ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Todas as IES que participaram desta pesquisa cederam uma cópia digital do PPC. Nossa intenção não foi analisar o documento na íntegra, mas investigar informações referentes à Avaliação da Aprendizagem: a existência de alguma concepção teórico-metodológica descrita no PPC que norteia a Avaliação da Aprendizagem no curso, bem como uma orientação de procedimentos adotados nesse processo.

Tomando como base a resposta dos coordenadores de curso, pois, ao nosso ver, são os que têm maior conhecimento sobre os documentos institucionais, identificamos que apenas as IES2, IES4, IES5 e IES6 possuem documentos normativos sobre a Avaliação da Aprendizagem[78].

Como já apresentamos, a intenção neste estudo não é comparar no sentido de julgar/rotular as IES que participaram deste estudo. Entendemos que, ao analisarmos posicionamentos considerando o contexto das IES, permitimos a aproximação de diferentes contextos nos quais a Avaliação da Aprendizagem é concebida e praticada e, consequentemente, é uma oportunidade para refletir sobre os modelos vigentes.

---

[78] Adotamos esse critério uma vez que identificamos divergência nas respostas dos coordenadores de curso e professores das IES1 e IES3.

Assim, a análise documental ocorreu concomitantemente ao posicionamento dos participantes, adotando as seguintes etapas:

- identificação da ocorrência do termo-chave ”Avaliação” no PPC: adotamos a ferramenta de frequência de palavras do NVivo, considerando a análise pelo léxico com correspondência de sinônimos para identificar as 50 palavras com maior ocorrência no PPC. Nossa intenção não foi analisar todas as palavras, mas apenas identificar a posição do termo-chave “Avaliação” em cada PPC;
- análise do sentido do uso desse termo, seguida da identificação e da seleção dos trechos que remetessem à concepção ou aos procedimentos relacionados à Avaliação da Aprendizagem;
- análise desse conteúdo a partir das subcategorias adotadas na “Categoria 9 – IES com Diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem”[79], bem como de outras definidas a partir das informações identificadas nos PPCs (Registro da Avaliação e Segunda Chamada);
- análise do documento institucional sobre a Avaliação da Aprendizagem (nas IES que possuem) a partir das mesmas subcategorias supracitadas;
- elaboração de um quadro com as informações do PPC e diretriz institucional de cada IES, focando na Avaliação da Aprendizagem. Logo, a quantidade de categorias dependeu diretamente da presença ou ausência das informações levantadas;
- identificação das aproximações e distanciamentos entre as respostas dos participantes e as informações constantes no PPC e nas normativas institucionais, nos casos de sua existência, em relação à Avaliação da Aprendizagem.

IES1

[79] Concepção de Avaliação, Avaliação no PPC e Plano de Ensino, Composição da Média e Requisitos para Aprovação, Instrumentos de Avaliação e Avaliação e o Aluno.

Identificamos no PPC da IES1 a ocorrência de 142 palavras derivadas do termo-chave “Avaliação” (apreciação, avaliação, avaliações, avaliador, avaliativas), mais especificamente aos trechos que abordam o foco da nossa análise, foram 12 palavras.

O documento data de 2015 e possui no sumário uma seção denominada “Avaliação do Desempenho Acadêmico”. Há menção de que as informações contidas nesse item são provenientes do Regimento da respectiva IES (PPC-IES1).

Na IES1, como apontamos na seção 5.3, apenas dois participantes responderam aos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa e divergiram ao manifestarem sobre a existência de um documento institucional sobre a Avaliação da Aprendizagem. Contudo, atendendo ao critério metodológico, consideramos a informação declarada pela coordenação do curso.

Assim, analisamos apenas o conteúdo do PPC-IES1 no qual identificamos as seguintes categorias:

Quadro 25 – Conteúdos sobre a Avaliação da Aprendizagem identificados no PPC da IES1

CATEGORIAS		DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO EXPRESSO NO PPC-IES1
CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO		- Aproveitamento acadêmico avaliado por meio do acompanhamento contínuo do aluno e dos resultados por ele obtidos; - Instrumento visa à aferição do aproveitamento.
AVALIAÇÃO E PLANO DE ENSINO		- Deve constar as formas de verificação do aprendizado no plano de ensino.
COMPOSIÇÃO DA MÉDIA E REQUISITOS PARA APROVAÇÃO		- Frequência mínima de 75%; - Média semestral sete e, após prova final, média cinco. - Média expressa em nota de 0 a 10, com arredondamento de meio ponto.
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	**VALORAÇÃO**	- Fixados em norma específica aprovada pelo Conselho Pedagógico.
	QUANTIDADE	- Haverá durante cada ano letivo ao menos quatro trabalhos de avaliação oficiais.

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir dos termos adotados no PPC compreendemos que a IES tem uma concepção tradicional de Avaliação e aproxima-se mais das intenções do “exame”, adotando inclusive a expressão “aferição do aproveitamento”, ainda que proponha o acompanhamento contínuo do aluno e a mensuração dos resultados obtidos nas “formas de verificação do aprendizado” (termo adotado em alusão aos instrumentos de avaliação).

Identificamos incoerência no documento e, a partir das respostas do PROF1A1 e COORD1, compreendemos que o foco está apenas na identificação dos erros sem a intenção de traçar metas futuras a partir desses resultados.

O PPC-IES1 aponta uma “Comissão de Avaliação Docente” responsável por avaliar o desempenho anual dos docentes, sendo que no instrumento que adotam, entre diferentes elementos, consta um item que analisa se o professor considera os apontamentos dos alunos e se mostra-se aberto para investigar possíveis dificuldades, discutindo, consequentemente, melhorias de cunho metodológico e avaliativo (PPC-IES1).

No entanto, essa intenção não foi apresentada por docente e coordenador de curso, sendo que 55% dos alunos apontam que a prática de devolutiva das atividades avaliativas ocorre por apenas parte dos professores, não sendo uma constante no curso.

De acordo com o PPC, as “formas de verificação do aprendizado” devem constar no plano de ensino das disciplinas, mas não há direcionamento ou detalhamento, apenas que a valoração dos instrumentos de avaliação seja definida pelo Conselho Pedagógico.

Nesse ponto, PROF1A1 e COORD1 apontam que:

> [...] a prova deve valer sete e o trabalho três e que na prova é obrigatório ter uma questão discursiva. (COORD1)
>
> Avaliação deve ser feita bimestralmente com total de 10 pontos.
> Sendo predominantemente uma prova com peso 7, opcional de ser objetiva (com cinco opções múltipla escolha) ou discursiva. E obrigatoriamente uma questão sendo destinada a uma redação de, no mínimo, 30 linhas.
> E os outros 3 pontos podem ser avaliações de acordo com a metodologia escolhida pelo professor. (PROF1A1)

Mas há dúvidas sobre quem é o responsável na IES1 por definir os instrumentos de avaliação (a mantenedora foi indicada pelo COORD1; o NDE e o professor foram indicados pelo PROF1A1).

Professor e coordenador de curso são contrários às orientações (quer seja documentada na ótica do primeiro ou combinada na do segundo), pois apoiam maior liberdade por parte do docente ao definir os respectivos instrumentos.

> Negativo, pois há disciplinas que podem ser desenvolvidas de outras formas a avaliação e, inclusive, o peso da nota não precisaria ser desproporcional. (PROF1A1)

> Negativo, pois acho que o professor deveria ter a sua autonomia de como ele iria avaliar e não ficar preso a essa regra. (COORD1)

Apesar de 89% dos alunos entenderem que suas notas representem sua aprendizagem, 55% entendem que algo pode ser mudado em relação à Avaliação na IES1. Esse dado se potencializa na medida em que o PROF1A1 manifesta dificuldades ao avaliar e sente a ausência de formação nessa área.

Analisamos como equivocada a postura da COORD1 que entende que seus professores não têm dificuldades em avaliar, pois aceitam passivamente o que lhes é imposto.

> [...] eles não mostram dificuldade em avaliar. Não demonstram resistência dentro dessa regra da prova e do trabalho. (COORD1)

Avaliar com foco em aprender é transcender o cumprimento burocrático e mecânico. Assim, vislumbramos um importante espaço de debates e ajustes.

Garantir coerência no PPC é permitir aos docentes e aos discentes identificarem a missão formativa do curso e, a partir disso, tratar as metas e as estratégias necessárias a fim de alcançar o resultado esperado, buscando evitar distanciamentos entre missão institucional, equipe gestora, docentes e alunos, como observado na IES1.

IES2

Ao processar no *software* o PPC-IES2, verificamos 64 termos-chave relacionados à “Avaliação” (avaliação, avaliações, avaliativo e avaliativos), sendo que 13 remetem ao núcleo de sentido da Avaliação da Aprendizagem.

O projeto foi elaborado em 2017 e apresenta o tópico “Procedimentos de Avaliação dos Processos de Ensino Aprendizagem”, apontando que, atendendo ao PDI da IES2, buscam verificar o atendimento dos objetivos propostos nos diferentes componentes curriculares do curso (PPC-IES2).

De acordo com o COORD2, seguindo o Regimento Geral de Ensino, semestralmente a IES2 publica um edital que dispõe sobre as normativas avaliativas que serão adotadas no semestre letivo em questão. Assim, para esta pesquisa, a instituição cedeu o documento adotado durante o período 2019/2, época na qual coletamos os dados.

A seguir, as categorias identificadas no referido documento (PPC-IES2).

Quadro 26 - Conteúdos sobre a avaliação da aprendizagem identificados no PPC e na orientação institucional da IES2.

CATEGORIAS		CONTEÚDO EXPRESSO NO PPC-IES2	CONTEÚDO EXPRESSO NAS DIRETRIZES DA IES2
CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO		- Processo contínuo de caráter emancipatório, em que o conhecimento é construído na ação reflexiva e o processo é redimensionado quando necessário. - Aluno capaz de apreender, analisar criticamente, sintetizar e relacionar conteúdos trabalhados.	
AVALIAÇÃO E PLANO DE ENSINO		- Avaliação deve abordar os conteúdos desenvolvidos nos componentes curriculares.	
COMPOSIÇÃO DA MÉDIA E REQUISITOS PARA APROVAÇÃO		- Média semestral sete e, após o Exame Final, média cinco. - Nota variando de zero a dez. - Frequência mínima de 75%.	
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	**VALORAÇÃO**		1º bimestre - Prova bimestral (cinco pontos) - Professor define como atribuirá três pontos - Resumo interdisciplinar (dois pontos) 2º bimestre - Prova bimestral (cinco pontos) - Prova semestral (dois pontos) - Professor define como atribuirá dois pontos -Mostra científica (um ponto) - Resumo interdisciplinar (dois pontos)
	QUANTIDADE	- No mínimo duas atividades semestrais escritas, podendo ser complementado por outros instrumentos definidos pelo professor e aprovados pelo Colegiado de Curso. - Em outro trecho, aponta a obrigatoriedade de, no primeiro bimestre, haver	- Definida bimestralmente.

		atividades integradoras (prova e trabalho interdisciplinar) e, no segundo bimestre, a prova semestral.	
	OBRIGATORIEDADE DA PROVA	- No mínimo duas no semestre.	- Provas bimestrais e semestral.
	FORMATO DA PROVA	- Definido pelo professor e aprovado pelo Colegiado de Curso, podendo ser individual ou coletiva.	- Prova semestral composta por questões objetivas, sendo 10 de conhecimentos gerais e duas de cada disciplina.
AVALIAÇÃO E O ALUNO	**COMO SEREI AVALIADO?**	- Critérios de avaliação definidos conjuntamente entre docentes e discentes em conformidade com objetivos previstos. - Instrumentos de avaliação: definidos pelo professor, aprovados pelo Colegiado de Curso e divulgado aos alunos no início do período letivo.	- Professor deve apresentar Barema, protocolos e valores que serão adotados

Fonte: elaborado pelos autores.

Identificamos divergências nas informações presentes no PPC da IES2. Ao mesmo tempo em que propõe uma Avaliação contínua, ainda estão presos em propostas fundamentalmente teóricas que investigam principalmente os saberes, sem preocupar-se com o saber fazer e saber ser (habilidades e atitudes). No entanto, importa ressaltar a preocupação entre a ancoragem dos conteúdos expressos do plano de ensino e da Avaliação (PPC-IES2).

Interessante considerar que 75% dos docentes e 71% dos discentes da IES2 contribuíram a subcategoria “A Avaliação Mensura/Quantifica a Avaliação da Aprendizagem”, logo, em uma perspectiva de Avaliação métrica, mais focada nas questões memorísticas e conceituais, indo ao encontro do descrito na PPC-IES2.

Além disso, 60% dos participantes entre docentes e coordenador de curso responderam que apenas informam aos alunos os erros e os acertos identificados a partir da aplicação dos instrumentos de avaliação e 20%, para além dos erros, intentam ao reordenamento do processo de ensino e aprendizagem[80]. Assim, fica a dúvida de como atenderão a proposta de reorganização dos processos de ensino e aprendizagem a partir do levantamento realizado como consta no PPC do curso.

[80] Um participante não justificou sua resposta.

Sobre a existência de orientações institucionais específicas dos processos avaliativos, apenas um docente respondeu desconhecê-las[81]. Os demais concordaram com a existência das orientações e que as mesmas possibilitam a padronização dos procedimentos avaliativos na IES[82].

Também não encontramos evidências sobre como os instrumentos de avaliação devem ser selecionados, pois a participação ativa dos alunos nesse processo é contraditória. Entre coordenador de curso e professores, as respostas se dissipam, havendo indicação da definição dos instrumentos de avaliação por professores (80%), coordenador de curso (60%) e mantenedora (30%). Portanto, sem nenhuma menção da participação dos alunos como consta no PPC-IES2.

De acordo com o coordenador do curso:

> Existe um regimento e todo semestre esse regimento é atualizado frente a um edital de avaliação. Então, publica-se um edital com o sistema avaliativo do semestre. Esse edital tem os procedimentos comuns a todos os cursos e algumas especificidades de cada curso. Para além de datas, ele tem outras informações, ele envolve se a prova será assertiva ou dissertativa, quantas questões serão assertivas e dissertativas, se a questão vai seguir um modelo mais contextualizado ou menos contextualizado, se o objetivo da prova é mais direcionado ao modelo de avaliações externas, como o ENADE de questões ou mais um modelo conteúdista da disciplina. A cada semestre esse edital se modifica e é direcionado aos cursos e não a cada disciplina. Mas as orientações foram direcionadas pelo diretor com alguns critérios determinados. Exemplificando: Ele informou que a prova bimestral seriam cinco questões discursivas, então isso foi algo já posto. E que a prova semestral seria uma prova totalmente fechada, com questões de todas as disciplinas, mais dez questões de conhecimentos gerais e o que ficou aberto para discussão foi que cada curso teria três pontos para fazer a sistematização dos instrumentos avaliativos. A Educação Física deveria sistematizar, mas deveria optar por qual estratégia de avaliação utilizaria. Então a Educação Física, por ter muita disciplina prática, optou em definir que esses três pontos seriam sistematizados a partir de trabalhos teórico-práticos. Então ,existe uma regra na instituição, mas a cada semestre há flexibilidade em poder alterar. (COORD2)

Unanimemente os docentes da IES2 mencionaram a obrigatoriedade da prova, bem como a adoção de outros instrumentos. Há consenso sobre os critérios de seleção dos mesmos atender ao plano de ensino (100%), mas não em considerar o perfil dos alunos (50%) e as exigências institucionais (25%).

---

[81] Apesar de ser o segundo professor a atuar há mais tempo na IES, é o único que não é formado em Educação Física.

[82] Pressupomos fragilidades nesse processo de padronização, tendo em vista que os docentes não expressaram detalhes do documento e da orientação em voga, apresentaram comentários apenas superficiais. No entanto, essa constatação só seria possível em análise mais profunda *in loco*, mas serve de sinalizador para propostas de aprofundamento sobre a temática.

Em relação ao *feedback* da Avaliação, o coordenador do curso aponta que é uma exigência da IES2, incluindo a elaboração de um barema para definir elementos e respectivos valores analisados. Sem alegar ser uma demanda institucional, mas uma ação independente, apenas um dos docentes (PROF3A2) confirma a adoção da mesma estratégia.

75% dos professores apontam que sentem facilidade em avaliar, pois aprenderam a fazê-lo, mas 25% ainda declaram dificuldade em decorrência da heterogeneidade dos alunos em sala de aula. Na visão do coordenador de curso, os professores ainda têm dificuldades para avaliar e isso não ocorre apenas no ensino superior, mas no fazer docente de forma geral e comenta que:

> [...] dificuldade em avaliar de distintas maneiras, com métodos diferentes, com situações diferentes. E é um problema na nossa formação profissional da Educação Física não só no nível superior, mas desde a base, desde a nossa formação. Falo isso não apenas pela vivência na universidade, mas, de forma geral do profissional de Educação Física [...], a grande dificuldade da maioria é a avaliação. (COORD2)

A dissensão identificada entre docentes e coordenação permanece quando indagamos aos alunos:

- 71% responderam que alguns os professores explicam sobre os processos avaliativos no início do período letivo e 29% que todos o fazem;

- 86% apontam que apenas alguns professores devolvem e discutem detalhadamente os instrumentos de avaliação e 14% que todos o fazem;

- igualmente (50%) divergem sobre a necessidade de alteração nos processos avaliativos no curso, enquanto que 86% entendem que a nota ao final do período letivo representa o seu nível de aprendizagem.

Apesar de o curso possuir informações referentes à Avaliação da Aprendizagem no PPC-IES2 e orientações específicas sobre os processos avaliativos, pressupomos que as diretrizes ainda não foram compreendidas pelos docentes, quer seja pelas divergências identificadas no grupo dos docentes ou mesmo nas dos discentes acerca dos processos avaliativos.

Nesse sentido, sugerimos a ampliação das diretrizes sobre os processos avaliativos de forma a melhor esclarecer docentes e discentes sobre as intenções, a organização e as práticas dos processos avaliativos na IES2.

A intenção da IES2 ter um edital semestral para a Avaliação da Aprendizagem permite constante alteração nos processos. No entanto, sugerimos um debate com docentes e gestores a fim de discutirem sobre a efetividade da frequência nas mudanças que tanto pode possibilitar a renovação dos processos como não favorecer a implantação dos processos avaliativos.

IES3

No PPC-IES3, que data de 2015, verificamos 183 termos-chave relacionados à "Avaliação" (apreciação, avaliação, avaliações, avaliador, avaliadores, avaliativa, avaliativas, avaliativo), mas apenas 6 relacionam-se à Avaliação da Aprendizagem, não havendo, segundo o COORD3, um documento institucional sobre as práticas avaliativas. Por conseguinte, não foi possível elaborarmos o quadro de análise como nas demais instituições, havendo apenas uma breve descrição das informações identificadas.

Dois itens fazem alusão à Avaliação no PPC-IES3, "Organização Didática da Prática como Componente Curricular" e "Organização Didática do Estágio", em que estabelecem que conjuntamente docentes e discentes devem definir objetivos, duração e procedimentos relacionados à execução, acompanhamento e Avaliação, de acordo com as normas gerais de promoção do aluno na IES[83].

Especificamente em relação ao estágio, apresenta uma divergência em que a Avaliação deve ser organizada pelo professor da referida disciplina. Além disso, a aprovação do aluno fica condicionada ao cumprimento de todas as atividades estipuladas, sem haver menção de notas ou conceitos.

Entre coordenador de curso e docentes, 50% afirmam que a IES possui uma orientação sobre a Avaliação da Aprendizagem, o que julgam ser positivo para a uniformização dos processos. Em contrapartida, dos 50% que apontam não haver o documento, 75% consideram como válido, garantindo mais autonomia docente nas escolhas e 25% como negativo por não contribuir para a implantação de uma proposta institucional.

Os instrumentos de avaliação são definidos por professores (100%), coordenação de curso (50%), alunos (25%), mantenedora (25%) e NDE (12,5%). Busca-se atender aos pressupostos do plano de ensino (57%) e ao perfil dos alunos

---

[83] O coordenador de curso não tem conhecimento sobre tais normas.

(29%), sendo que 86% dos docentes adotam a prova como instrumento de avaliação.

Sobre o retorno dos instrumentos de avaliação corrigidos aos alunos, todos os docentes alegam que o fazem por escolha pessoal, sem orientação institucional, o que foi contraditado pelo coordenador de curso ao afirmar que a indicação é haver a devolutiva na semana seguinte à aplicação do respectivo instrumento, mas confirma que o processo tem falhas e não está adequadamente implementado.

Para 57% dos docentes não há dificuldades ao avaliar, ou porque aprenderam a fazê-lo (50%), ou por ser intrínseca a ação docente e está naturalizada (25%)[84]. Outros 43% já sinalizaram dificuldades, quer seja pela própria complexidade do ato de avaliar em si (67%), ou mesmo na definição dos instrumentos de avaliação que serão adotados (33%).

Para o coordenador do curso, os docentes estão aptos a avaliar, mas registra ressalvas:

> Eu vejo que essa questão da avaliação deveria ser melhor trabalhada na Instituição, não por meio de normativas e regras, mas de uma forma que os professores estivessem mais em contato para compartilhar experiências, compartilhar o que não vem funcionando, até porque você encontra questões muito heterogêneas na Instituição. (COORD3)

Essa resposta vai ao encontro dos 62,5% dos docentes que afirmaram não haver processos de formação continuada na IES3 sobre o tema Avaliação.

Diferentemente dos professores, identificamos maior proximidade das respostas entre os alunos; não no que diz respeito à comparação entre professores e alunos, mas no próprio subgrupo discente:

- 87,5% apontaram que todos os professores explicam sobre os processos avaliativos no início do período letivo, 6,25% que apenas alguns o fazem e 6,25% que nenhum o faz;

- 94% responderam que apenas alguns professores devolvem e discutem detalhadamente os instrumentos de avaliação e 6% que nenhum tem essa prática;

- 75% entendem que a nota ao final do período letivo representa o seu nível de aprendizagem;

---

[84] Um docente não justificou sua resposta.

- 69% entendem que os processos avaliativos no curso não precisam ser alterados, 25% que merecem revisão e 6% não se manifestaram sobre o assunto.

Ainda que haja proximidade entre as respostas dos alunos, identificamos divergências entre as respostas dos professores e alunos, especialmente no que diz respeito às concepções sobre a Avaliação da Aprendizagem. 14% dos docentes contribuem à subcategoria “Avaliação Mensura/Quantifica a Avaliação da Aprendizagem”, enquanto 50% dos alunos o fizeram.

Apesar de 69% dos alunos apontarem estarem satisfeitos com a Avaliação da Aprendizagem em seu curso, 42% responderam que tiveram experiências ruins ou boas, porque foram difíceis.

Dessa forma, pressupomos que a ausência de sistematização institucional contribui no distanciamento das respostas dos participantes, ou mesmo para a implantação e implementação efetiva das práticas avaliativas propostas pela IES3, como já apontado pelo COORD3.

IES4

Por meio do NVivo, identificamos 50 termos-chave relacionados à “Avaliação” (avaliação, avaliações, avaliativo) no PPC-IES4, havendo 11 relacionados à Avaliação da Aprendizagem.

O projeto da IES4 foi elaborado em 2018 e apresenta uma seção voltada a “Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem“, informando que considera as alterações regimentais institucionais referentes à “Avaliação do Desempenho Escolar” (PPC-IES4).

A instituição também dispõe do “Regulamento das Diretrizes Didático-Pedagógicas da Avaliação do Aproveitamento dos Alunos dos Cursos de Graduação datado de 2019”, cujo escopo é orientar

> [...] o processo de avaliação do aproveitamento dos alunos dos Cursos de Graduação [...], em termos de procedimentos, prazos, critérios gerais de apuração, condições e requisitos de aprovação nas disciplinas e atividades que compõem as matrizes curriculares (IES4, p. 1).

Ao analisar o referido PPC, bem como a resolução institucional da IES4, identificamos as categorias a seguir:

Quadro 27 - Conteúdos sobre a avaliação da aprendizagem identificados no PPC e orientação institucional da IES54.

CATEGORIAS		CONTEÚDO EXPRESSO NO PPC-IES4	CONTEÚDO EXPRESSO NAS DIRETRIZES DA IES4
CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO		- Articulação entre os aspectos quantitativos e qualitativos; - Avaliação diagnóstica, constante, interativa, formativa, dialógica e conclusiva; - Relação do pensar com o fazer, visando transformar o conhecimento em novas competências, habilidades e atitudes (intelectual, corporal e socioafetiva).	- Avaliação do aproveitamento compõe o processo de ensino aprendizagem por meio de procedimentos sistematizados e cumulativos de verificação do rendimento do aluno sobre conhecimentos, habilidades e competências.
AVALIAÇÃO E PLANO DE ENSINO		- Plano de ensino composto por objetivos, ementa, conteúdo programático, procedimentos metodológicos, avaliação e bibliografias adequado ao perfil dos alunos.	- Plano de ensino deve considerar o perfil dos alunos, diferentes "modalidades de verificação" (provas escritas ou orais, testes, seminários, apresentação de trabalhos, relatórios) atentando à relação com a disciplina e possíveis tecnologias; - Avaliação versará apenas por conteúdos presentes no plano de ensino.
COMPOSIÇÃO DA MÉDIA E REQUISITOS PARA APROVAÇÃO		- Média aritmética referente aos bimestres letivos no valor mínimo de sete pontos; - 75% de frequência mínima.	- Média aritmética referente aos bimestres letivos no valor mínimo de sete pontos; - 75% de frequência mínima.
REGISTRO DA AVALIAÇÃO		- Resultados do aproveitamento da aprendizagem expressos em notas de zero a dez, com intervalos de um décimo.	- Resultados do aproveitamento da aprendizagem expressos em notas de zero a dez, com intervalos de um décimo; - Notas registradas no sistema acadêmico em prazo definido no Plano de Ensino e Calendário Acadêmico.
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	**VALORAÇÃO**		- Equilibrar entre os instrumentos adotados.
	QUANTIDADE		- Definido pelo professor.
	OBRIGATORIEDADE DA PROVA		- Uma prova escrita aplicada em data definida no Calendário Acadêmico.
	FORMATO	- A Avaliação das disciplinas que não adotam provas (práticas, projetos, de caráter experimentais e laboratoriais) em decorrência de suas	- Diferentes tipos de questões (escolha simples, múltipla escolha, verdadeiro/falso, asserção/razão, dissertativas, justificativas);

		especificidades, serão definidas em norma específica aprovada pelo Conselho Pedagógico, atendendo às normativas do Colegiado Superior da IES.	- No mínimo três questões nos padrões da prova ENADE; - Manutenção da proporção entre quantidade e nível de complexidade das questões (30% baixa dificuldade; 40% média dificuldade; 30% alta dificuldade); - Disciplinas que não adotam provas (Trabalho de Conclusão de Curso, estágios, práticas, projetos de caráter experimentais e laboratoriais), por conta de suas especificidades, serão avaliadas por meio de relatórios escritos, experimentos realizados ou resultados comprovados, ou outra forma que for previamente definidos pelo professor, de comum acordo com o Coordenador de Curso e com o Diretor Acadêmico e explicitados no plano de ensino, atendendo às normativas do Colegiado Superior da IES.
AVALIAÇÃO E O ALUNO	**COMO SEREI AVALIADO?**		- Professor apresenta no início da disciplina.
	ONDE ERREI?		- Aluno recebe todas as atividades avaliativas corrigidas no prazo definido pelo próprio professor ou em Calendário Acadêmico.
	NÃO CONCORDO. E AGORA?		- Atendendo à normativa institucional, o aluno pode recorrer sobre o resultado final à coordenação de curso, cabendo ao Diretor Acadêmico sancionar situações nas previstas nas diretrizes.
SEGUNDA CHAMADA			Em caso de ausência, o aluno pode solicitar a realização de atividades avaliativas em nova data, atendendo à legislação em vigor, mediante deferimento da Direção Acadêmica.

Fonte: elaborado pelos autores.

Ao analisar conjuntamente o PPC-IES4 e o documento institucional que orienta a Avaliação da Aprendizagem, identificamos tanto a manutenção da coerência quanto informações distintas que podem influenciar na compreensão e,

consequentemente, na deturpação da condução dos processos em decorrência de interpretações pessoais, as quais não compreendemos que beneficiam a efetividade da proposta.

A diretriz institucional é mais detalhada que o projeto pedagógico no que diz respeito aos processos avaliativos e atende a todas as categorias listadas para a análise documental, sendo que o PPC-IES4 não faz menção à respectiva normativa.

A distância entre essas perspectivas pode facilmente se perder em meio ao ciclo cotidiano dos processos pedagógicos vivenciados pela equipe gestora, professores e alunos, principalmente porque, ainda que 20% dos docentes tenham se manifestado em relação a uma Avaliação métrica ou classificatória, 67% dos alunos da IES o fizeram. Assim, na intenção de simplesmente “seguir com o fluxo”, a simples mensuração pode substituir o acompanhamento mais sistematizado que requer mais trabalho e atenção, como já mencionamos anteriormente.

Nesse sentido, propomos uma revisão textual à luz das intenções da IES, garantindo ideias objetivas sem espaços para inferências e dubiedades, principalmente no que diz respeito à relação entre o acompanhamento permanente da Avaliação e a simples verificação do rendimento do aluno, principalmente porque identificamos divergências entre os documentos supracitados e o posicionamento dos participantes da IES4.

Apenas um dos docentes (PROF5A4), curiosamente um dos que atua há mais tempo na IES4, informa que a instituição não possui diretriz específica à Avaliação da Aprendizagem.

Entre o COORD4 e os docentes que apontaram a existência do documento, 80% entendem que o mesmo favorece a padronização dos processos e 20% que resguarda o professor em relação a prováveis conflitos com alunos em decorrência dos resultados da Avaliação.

Não identificação menção da relação entre o PPC e a Avaliação na análise documental ou nas respostas dos docentes. O documento institucional e 40% dos docentes apontam a aderência do plano, perfil dos alunos e Avaliação. No entanto, o COORD4 ressalta que essa articulação se estabelece desde o PPC, o que vislumbramos como significativo, tendo em vista a função estratégica, administrativa e pedagógica desse documento em uma instituição educacional.

A diretriz institucional aponta que cabe aos professores definirem os instrumentos de avaliação, mas obriga a aplicação de uma prova com estrutura pré-

definida. O mesmo ocorre nos casos das disciplinas que não adotam as provas, sendo os instrumentos definidos por órgãos designados.

O COORD4 e docentes concordam que a seleção dos instrumentos compete aos professores, mas 40% dos professores também atribuem essa responsabilidade ao NDE, 40% à mantenedora e 40% aos alunos.

A questão da mantenedora pode justificar-se pela institucionalização da prova à maioria das disciplinas. A responsabilidade do NDE pelo seu papel atribuído junto aos processos avaliativos, no que diz respeito a um acompanhamento mais próximo e intencional das necessidades do curso, precisa ser compreendido para além do cumprimento de exigências burocráticas.

Ainda que 80% dos docentes aleguem não terem dúvidas ao avaliar, advogamos em processos formativos constantes. Professores e coordenador de curso apontam que semestralmente a IES oferta programas de formação continuada na área da Avaliação.

A dificuldade nem sempre pode ser percebida pelo sujeito. A ação pode se repetir porque em algum momento aprendemos que era a forma “correta” a fazer, mas, como um processo em constante mudança, a Avaliação precisa ser revisitada frequentemente.

Tomamos como exemplo o equívoco manifesto por 60% dos professores da IES4 ao tratarem como sinônimos instrumentos e critérios de avaliação. Assim, sugerimos um levantamento das dificuldades observadas no grupo para melhor aproveitamento desses importantes momentos de troca entre os pares, bem como o aprimoramento dessa “assessoria” do NDE que, entre muitas, possibilitaria maior foco na definição do que e como avaliar, perspectivando respostas efetivas sobre o que se investiga.

Apesar da IES4 e COORD4 indicarem que a apresentação prévia dos processos avaliativos aos alunos, bem como a devolutiva de todos os instrumentos de avaliação já corrigidos pelo professor é obrigatória na instituição, os docentes apontam que o fazem por escolha própria.

Ainda que 60% o façam com a intenção de reordenar os processos de ensinar e aprender, é fundamental que justifiquem sua ação como uma política intencional e institucional, até para que se efetive como uma política avaliativa institucional e não proposta que depende da boa vontade docente.

Essa situação fica clara quando 80% dos alunos confirma que todos os docentes apresentam anteriormente os instrumentos de avaliação, mas apenas 33% confirmam que a prática das devolutivas seja comum aos docentes.

Assim, aos olhos dos alunos, o processo avaliativo proposto pela IES4 não está implementado por todos os docentes. De qualquer forma, 80% entendem que as notas expressam seu nível de aprendizagem e 53% não sugerem alterações no que diz respeito à Avaliação.

IES5

No PPC-IES5 verificamos a ocorrência de 93 termos-chave relacionados à "Avaliação" (avaliação, avaliações), havendo 15 relacionados à Avaliação da Aprendizagem. O documento que data de 2011 possui dois itens no sumário, cujos núcleos de sentido convergem à Avaliação da Aprendizagem, "Sistema de Avaliação do Curso" e "Formas de Avaliação".

A IES5 também possui um regulamento institucional para a Avaliação da Aprendizagem. A seguir, a apresentação das principais informações dos documentos supracitados.

Quadro 28 - Conteúdos sobre a avaliação da aprendizagem identificados no PPC e orientação institucional da IES5.

CATEGORIAS		CONTEÚDO EXPRESSO NO PPC-IES5	CONTEÚDO EXPRESSO NAS DIRETRIZES DA IES5
CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO		- Orientar o trabalho dos formadores, dar autonomia aos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e qualificar os profissionais com condições de iniciar a carreira; - Deve oportunizar aos alunos a expressão dos conhecimentos adquiridos, que demonstrem capacidade para compreender, sintetizar e analisar; - Aproveitamento escolar é avaliado de forma contínua pelo acompanhamento dos resultados dos alunos.	- Com o foco na aprendizagem, visa o acompanhamento processual e a reorientação do percurso acadêmico pelo professor.
AVALIAÇÃO E	**PPC**		- Avaliação alinhada à concepção de educação, ensino e aprendizagem proposta no PPC.
	PLANO DE ENSINO		- Avaliação da Aprendizagem deve versar sobre os objetivos e conteúdos propostos no plano de ensino;

			-Instrumentos e critérios de avaliação devem estar descritos no Plano de Ensino.
	IES	- A Avaliação do processo ensino-aprendizagem e do PPC devem atender ao sistema de avaliação adotado na IES5.	- PPC deve considerar a concepção de avaliação de aprendizagem expressa na diretriz institucional.
COMPOSIÇÃO DA MÉDIA E REQUISITOS PARA APROVAÇÃO		- Média expressa de 0 a 10, com mínimo de sete pontos e, após prova final, cinco pontos, com aproximação até duas casas decimais; - 75% de frequência mínima.	- Média no valor mínimo de sete pontos e, após prova final, cinco pontos; - 75% de frequência mínima.
REGISTRO DA AVALIAÇÃO		- De acordo com o calendário acadêmico, com a entrega dos diários de classe à coordenação e lançamento de notas e faltas no sistema acadêmico.	- Conforme normativa vigente em sistema acadêmico institucional.
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	**QUANTIDADE**	- Média de três ou mais.	
AVALIAÇÃO E O ALUNO	**COMO SEREI AVALIADO?**	- Ingressantes são informados pela coordenação sobre as normas administrativas, pedagógicas e acadêmicas referentes ao rendimento escolar.	- Plano de ensino com os instrumentos e critérios de avaliação deve ser apresentado aos alunos no primeiro dia letivo para posterior homologação pela coordenação; - Professor deve informar no início do período letivo a quantidade de atividades avaliativas e as respectivas datas de realização, sendo que nenhuma atividade poderá ser realizada antes de 72 horas de sua comunicação; - Em caso de alteração, o professor encaminhará à coordenação para ciência imediata e posterior análise e aprovação pelo colegiado de curso; - A realização de atividade avaliativas em dia, horário e local não previsto no calendário acadêmico ou que fuja à normalidade do cotidiano do componente curricular carece de anuência por escrito dos docentes e todos os discentes.
	ONDE ERREI?		- Os resultados de todas as atividades avaliativas devem ser comunicados aos alunos, tendo o docente o prazo máximo para essa comunicação a semana anterior a da aplicação da avaliação subsequente; - Todos os instrumentos de avaliação devem ser devolvidos

			aos alunos, com exceção dos casos que exigem sigilo ético/profissional em função da natureza, cabendo ao Colegiado de Curso essa normatização.
	NÃO CONCORDO. E AGORA?		- Aluno pode solicitar a revisão do resultado, havendo a análise por parte do colegiado de curso, coordenação e professor do componente curricular.
SEGUNDA CHAMADA		- Concedida de acordo com normas internas aprovadas pelo colegiado de curso.	- Aluno terá direito se a atividade avaliativa coincidir com: convocação pela justiça; luto (casos específicos); casamento; impedimento por motivo de saúde atestado por profissional competente; serviço militar obrigatório; nascimento ou adoção de filho; participação como membro de Órgão Colegiados da IES; evento de ensino, pesquisa e extensão; como delegado em eventos estudantis; em aula de campo/visita técnica em outro componente curricular.

Fonte: elaborado pelos autores.

O regulamento da IES5 é objetivo e apresenta diferentes elementos referentes à organização da Avaliação em uma instituição educacional. Por outro lado, um docente não compreende dessa forma, pois afirmou que a diretriz:

> [...] é extremamente abusiva e permite ao aluno questionar o professor de forma intimidadora. (PRO7A5)

O aluno ter o direito de questionar os resultados obtidos a partir dos instrumentos de avaliação não pode ser considerado como uma afronta ao professor. O foco aqui não é a pessoalidade, mas uma garantia ao aluno de que o professor não utilize arbitrariamente a autoridade que seu papel lhe concede no processo de ensino aprendizagem. Assim, para que a autoridade não seja confundida como autoritarismo, a IES permite ao aluno tal questionamento.

No entanto, enquanto o professor compreender que os questionamentos dos alunos são afrontas, haverá a necessidade de novas discussões[85].

---

[85] Compreendemos que, infelizmente, há alunos que “forçam” uma situação, pois dependem da nota para aprovação. Advogamos sobre o direito de o aluno questionar que, em nosso ponto de vista, poderia ocorrer no interior da sala de aula. No entanto, na lógica do “Fetiche das Notas” apontado por

Não identificamos ausência de informações ou mesmo divergências conceituais, tanto que 100% dos docentes que responderam haver esse documento na IES5 concordam que sua existência é positiva, pois padroniza os procedimentos. Em contrapartida, 22% dos docentes alegaram desconhecê-lo.

Ao comparar a normativa institucional com o PPC-IES5, verificamos distanciamentos no que se refere à concepção de Avaliação.

O regulamento aponta que o foco está na aprendizagem, cabendo ao professor tanto acompanhar como reorientar os processos de ensino e aprendizagem. Ainda que o PPC-IES5 atenda ao caráter processual de acompanhamento, focar na valoração do desempenho escolar sem mencionar que a Avaliação é uma oportunidade de reordenamento dos componentes curriculares frente os avanços, ou não, dos alunos fragiliza a ideia de acompanhamento e valoriza a mensuração.

Ao observarmos que entre docentes e coordenação 70% contribuíram às subcategorias distintas a “Avaliação Mensura/Quantifica a Avaliação da Aprendizagem”, sugerimos ajustes na escrita do PPC-IES5 com a intenção de melhor esclarecer as concepções, as intenções e os procedimentos avaliativos no curso, tendo em vista que os docentes se posicionaram para além da simples valoração, mas, ao mencionarem suas práticas, elas não convergem com a forma como manifestaram-se.

Professores e coordenador apontaram que as práticas adotadas na devolutiva dos instrumentos de avaliação são escolhas pessoais. No entanto, a orientação institucional aponta diferentes elementos sobre isso, inclusive a obrigatoriedade de devolução dos respectivos instrumentos, o que não vem sendo cumprido a partir do posicionamento dos alunos (7% responderam que todos os professores devolvem; 57% que apenas alguns professores o fazem; 36% que nenhum professor faz).

Entre os professores que se manifestaram em relação ao retorno dos instrumentos de avaliação, 50% buscam a reordenação dos procedimentos, 25% apresentam os erros e acertos e 25% apenas informam os resultados.

Luckesi (2014), somos cientes de que falta maturidade a alguns professores e alunos para assim decidir. Nesse sentido, a definição detalhada pela IES do processo de revisão de nota é fundamental para garantir o direito do aluno, mas também para resguardar o professor nos casos em que o discente tem segundas intenções em sua solicitação.

Há consenso que o professor define os instrumentos de avaliação, mas não em relação à participação dos alunos (44%) e à coordenação nesse processo (22%). Também há dúvidas sobre a quantidade de instrumentos que será adotada, visto que a orientação institucional não faz menção ao assunto, mas o PPC-IES5 determina que seja uma média de três instrumentos, sendo facultada ao professor a decisão, assim como o tipo da média que será adotada.

Desta forma, ajustes são necessários, pois diferentemente dos professores e do coordenador de curso, 64% dos alunos contribuíram a subcategoria que relaciona à Avaliação a mera quantificação, podendo ser fruto da diferença de procedimentos adotados pelos docentes, ou mesmo a ausência de informações no PPC-IES5 que constam na diretriz institucional.

IES6

Por fim, ao processar o PPC-IES6, encontramos 37 termos-chave relacionados à "Avaliação" (avaliação, avaliações, avaliadores)[86], havendo 05 relacionados à Avaliação da Aprendizagem.

O projeto com data de 2016 apresenta em seu sumário o item "Conceito de Avaliação" e, no corpo do texto, dois parágrafos sobre o assunto. O COORD6 disponibilizou um documento que institui as normativas acadêmicas na IES6, havendo um item denominado "Avaliação do Desempenho".

Quadro 29 - Conteúdos sobre a avaliação da aprendizagem identificados no PPC e orientação institucional da IES6.

CATEGORIAS		CONTEÚDO EXPRESSO NO PPC-IES5	CONTEÚDO EXPRESSO NAS DIRETRIZES DA IES5
CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO		- Avaliação entendida como um processo contínuo e permanente, cujo objetivo é consolidar os pressupostos teóricos oriundos da formação acadêmica; - Assentada na articulação entre os objetivos das disciplinas e seus respectivos "trabalhos acadêmicos específicos".	- Avaliação: indica o aproveitamento do aluno; - Acompanhamento contínuo dos resultados obtidos em exercícios, provas, atividades acadêmicas e exame final.
AVALIAÇÃO E	**PPC**	- Avaliação deve atender ao PPC.	- Entre os diferentes elementos que determina constar no PPC, a Resolução não menciona a Avaliação. No entanto, aponta

[86] Diferentemente das outras IES, precisamos expandir para as 56 palavras mais frequentes, pois apenas com 50 não aparecia o termo Avaliação.

			que o objetivo da Avaliação é explicar os resultados previstos no PPC.
	PLANO DE ENSINO		- Determina que deve conter os critérios de avaliação, mas não menciona os instrumentos.
COMPOSIÇÃO DA MÉDIA E REQUISITOS PARA APROVAÇÃO			- Média Semestral composta pela média aritmética dos instrumentos de avaliação aplicados; - Média no valor mínimo de sete pontos e, após prova final, cinco pontos, com notas entre 0 a 10, sem arredondamento; - 75% de frequência mínima.
REGISTRO DA AVALIAÇÃO			- Registro no diário docente expresso em nota.
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	**QUANTIDADE**		- No mínimo três “avaliações semestrais”.
AVALIAÇÃO E O ALUNO	**ONDE ERREI?**		- Prazo máximo para divulgar e entregar qualquer Avaliação ao aluno é a semana anterior a da aplicação da Avaliação subsequente.
	NÃO CONCORDO. E AGORA?		- Aluno pode solicitar a revisão do resultado, havendo a análise por parte de uma Banca Avaliadora composta por três docentes designados pelo colegiado de curso.
SEGUNDA CHAMADA[87]			- Justificativas para solicitação (participação como membro de entidade estudantil ou de Órgão Colegiados da IES; participação em eventos científicos com apresentação de trabalhos ou em eventos científico-culturais e esportivos com representação da IES; problemas de saúde devidamente comprovado) devem ser encaminhadas ao professor responsável pela disciplina e, se necessário, ao colegiado de curso, não sendo essa regra aplicável à prova de exame final.

Fonte: elaborado pelos autores.

A ausência de informações no PPC-IES6 dificulta a compreensão sobre a organização da Avaliação nessa instituição. Sem a análise da normativa institucional (a qual não é específica para a Avaliação), identificaríamos apenas indícios da concepção sobre Avaliação e que ela deve atender ao PPC.

[87] IES6 denomina como “Segunda Oportunidade”.

Perguntamos aos professores, “em sua instituição, há algum documento normativo que define como a Avaliação da Aprendizagem deve ocorrer?”. Portanto, não mencionamos a obrigatoriedade dessa orientação ser proveniente de um documento que versasse especificamente sobre a Avaliação da Aprendizagem. No entanto, 40% dos docentes não reconhecem esse documento como uma orientação à Avaliação da Aprendizagem.

54% dos alunos responderem que apenas alguns docentes apresentam e discutem os resultados, explicando detalhadamente a resposta de cada uma das questões para que compreendam os erros; 21% que todos o fazem e 25% que nenhum o faz. Esse resultado pode se justificar pelo fato de não haver nenhuma menção sobre o *feedback*, quer seja no PPC ou na Resolução, com exceção desta que apenas orienta para a devolução dos instrumentos aos alunos.

40% dos docentes descrevem que seus *feedback*s buscam a indicação dos erros e acertos dos alunos, aproximando-se do mencionado pelos alunos. No entanto, 20% apenas divulgam os resultados e 40% buscam a reorientação do processo ensino aprendizagem, foco o qual não foi manifestado nem no PPC nem na orientação institucional.

Por outro lado, positivamente, mesmo sem a orientação da IES6, 75% dos alunos responderam que todos os docentes apresentam os instrumentos de avaliação adotados na disciplina.

Apesar de 75% dos alunos entenderem que a nota representa sua aprendizagem, 75% entende que mudanças poderiam ocorrer principalmente em relação à valorização das questões teóricas, foco da Avaliação apresentado no PPC-IES6.

O PPC-IES6 aponta que a Avaliação deve ser contínua, contudo, quando a orientação institucional determina que os docentes podem utilizar apenas três instrumentos de avaliação no semestre, dificulta tal continuidade tendo em vista que os docentes poderão optar por atender a essa quantidade mínima.

Apesar do COORD6 entender que os professores não têm dificuldades ao avaliar, 90% dos docentes manifestaram essa dificuldade, ainda que 60% aleguem que a IES6 promove formações com na área da Avaliação.

Nesse sentido, sugerimos a ampliação do PPC-IES6 no que diz respeito a Avaliação da Aprendizagem, buscando um posicionamento mais objetivo sobre a concepção de Avaliação do curso, bem como a padronização de procedimentos que

tanto orientarão os docentes como possibilitarão aos alunos melhor adequação à proposta de Avaliação na IES.

Considerando o conteúdo identificado nos PPPs e nas Diretrizes institucionais sobre a Avaliação da Aprendizagem, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 30 - Conteúdos sobre a avaliação da aprendizagem identificados nos PPCs e nas orientações institucionais de todas as IES.

CONTEÚDOS		IES1	IES2	IES3	IES4	IES5	IES6
CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO		X	X		X	X	X
AVALIAÇÃO E	PPC					X	X
	PLANO DE ENSINO	X	X		X	X	X
	IES					X	
COMPOSIÇÃO DA MÉDIA E REQUISITOS PARA APROVAÇÃO		X	X		X	X	X
REGISTRO DA AVALIAÇÃO					X	X	X
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	VALOR	X	X		X		
	QUANTIDADE		X		X	X	X
	OBRIGATORIEDADE DA PROVA		X		X		
	FORMATO DA PROVA		X		X		
AVALIAÇÃO E O ALUNO	COMO SEREI AVALIADO?		X		X	X	X
	ONDE ERREI?				X	X	
	NÃO CONCORDO. E AGORA?				X	X	X
SEGUNDA CHAMADA						X	X

Fonte: elaborado pelos autores.

Identificamos uma concepção de Avaliação, quer seja no PPC ou nas diretrizes, na maior parte das IES diferente do verificado por Nakamura (2018). Em consonância, corroboramos com a conclusão do autor que a ausência de tais informações prejudica a implantação de uma proposta institucional de Avaliação, constituída por meio de processos coletivos, colaborativos, reflexivos e formativos.

Por outro lado, nossos dados se aproximam do constatado por Lopes (2013), que também analisou diferentes cursos: há diferenças entre a Avaliação expressa pelos documentos institucionais e a manifestada pelos professores, da mesma forma que a manifestada pelos professores e pelos alunos.

Verificamos que nas IES públicas (IES5 e IES6) há um maior detalhamento sobre os procedimentos avaliativos quando comparadas às IES

privadas (exceção apenas a IES4 que está mais próxima das IES públicas do que das privadas).

Pressupomos que a objetividade desses documentos é fundamental, frente à diversidade de concepções de Avaliação da Aprendizagem que coordenadores de curso, professores e alunos podem ter. Assim, quanto mais específico for o documento mais fácil será para implantar e manter uma proposta de Avaliação na IES. Isso não quer dizer redução da autonomia docente, mas um direcionamento institucional sobre as concepções e intenções formativas da mesma.

Com a análise dos PPCs ou mesmo a constatação de que nem todas as IES institucionalizaram a Avaliação da Aprendizagem, compreendemos que, de forma geral, a Avaliação com foco na aprendizagem não é prioridade nas IES investigadas.

Essa constatação fundamenta-se nas etapas da Avaliação propostas por Luckesi:

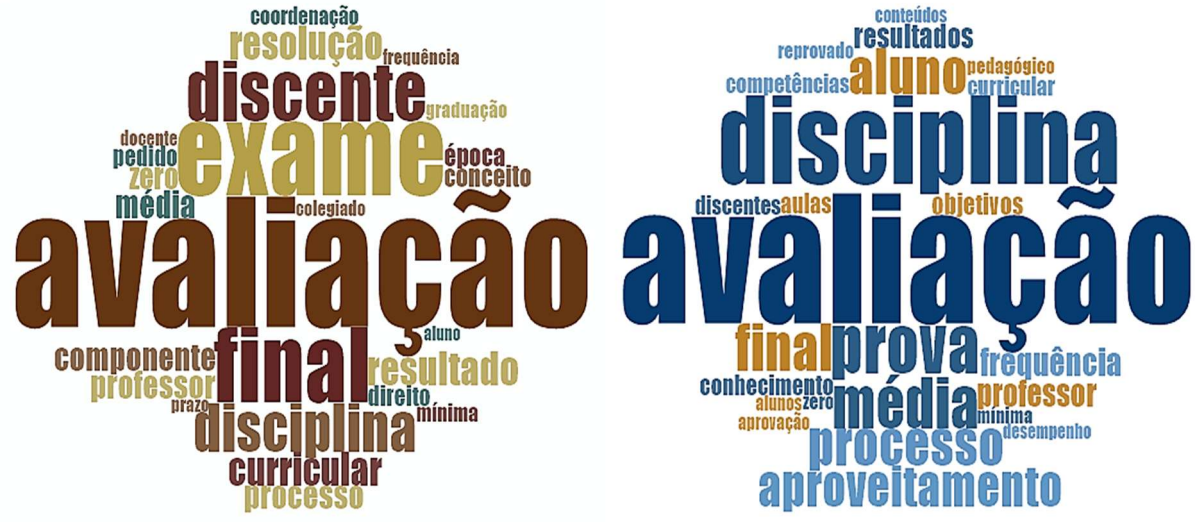
> • coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas – cognitivas, afetivas, psicomotoras – dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido;
> • atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecidos e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados;
> • a partir dessa qualificação, tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista:
> - a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória e caso o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando;
> - o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível satisfatório no que estava sendo trabalhado (LUCKESI, 2011a, p. 55).

Para o autor, quando o foco é a aprendizagem, analisamos intencionalmente os resultados e, quando necessário, redirecionamos os processos. Todavia, se buscamos apenas aferir o aproveitamento dos alunos, ficaremos restritos à classificação (aprovado e reprovado).

Ao processarmos os seis PPCs no NVivo, o termo Avaliação apareceu na 14ª posição com uma ocorrência de 622 citações, adotando como sinônimo as palavras: avaliar, avaliação, avaliações, avaliador, avaliadores, avaliativa, avaliativas, avaliativo, avaliativos e apreciação.

Considerando a frequência de palavras apenas nos trechos dos PPCs que versam sobre a Avaliação da Aprendizagem e as diretrizes da IES2, IES4 e IES5, bem como os trechos que tratam sobre a Avaliação no regulamento geral da IES6, identificamos as seguintes nuvens de palavras[88]:

Figura 14 - Palavras mais frequentes nos trechos dos PPCs e documentos institucionais voltados à avaliação da aprendizagem, respectivamente.



Fonte: elaborada pelos autores (NVivo).

De forma geral, ambos os documentos se preocupam com a perspectiva métrica da Avaliação, principalmente no que diz respeito à quantificação do aproveitamento ou desempenho acadêmico.

Apenas a IES5 adota a nomenclatura “Avaliação da Aprendizagem” e manifesta nas orientações institucionais que o foco desta é a aprendizagem. Interessante inclusive considerar que a palavra “aprendizagem” ou termo sinônimo se quer aparece nas imagens anteriores.

Essa situação é preocupante quando refletimos sobre a influência que essas experiências podem trazer aos alunos e como estes lidarão com a Avaliação quando então forem professores. Apesar de 30% dos alunos alegarem terem experiências ruins com a Avaliação no ensino superior, 55% estão satisfeitos com as práticas avaliativas adotadas nos cursos e 78% compreendem que a nota representa, parcial ou totalmente, seu nível de aprendizagem.

---

[88] Nuvem com as 25 palavras mais frequentes.

Essa relação positiva manifestada pelos alunos entre a nota e a aprendizagem diverge dos estudos de Nakamura (2018) e Klein (2012), os quais identificaram que nem sempre ocorre essa representação. Nossos dados também foram diferentes da pesquisa de Pippa (2017), uma vez que a autora constatou que os alunos anseiam por uma Avaliação mais democrática e voltada à formação profissional e humana.

Logo, considerando esse dado, o fato do distanciamento entre documentos institucionais e posicionamento dos sujeitos ser mais presente do que as aproximações, compreendemos que as IES, de forma geral, devem rever os documentos que orientam a Avaliação na instituição (PPC ou diretriz específica), propor programas contínuos de formação e debater com os alunos sobre a relação entre a Avaliação e o processo de ensino e aprendizagem de forma a contribuir cada vez mais na formação de professores mais preparados para lidar com o cotidiano escolar.

Quando propomos a revisão dos documentos, não nos referimos a mera institucionalização dos processos com o intuito de normatizá-los e padronizá-los. As IES investigadas precisam conscientizar-se de que a Avaliação, da forma como verificamos que é praticada, influencia diretamente na vida dos alunos, podendo, em muitos casos, mais prejudicar do que contribuir.

Tomamos como exemplo a orientação sobre a apresentação e discussão prévias dos instrumentos e critérios de avaliação aos alunos, 80% dos docentes apontam terem essa prática; 69% dos alunos responderam que todos os docentes a adotam e 29% que apenas alguns docentes o fazem.

Estes dados parecem razoavelmente positivos. Entretanto, a ausência de reorientação da aprendizagem e encaminhamento dos estudantes para outros percursos torna este resultado insuficiente do ponto de vista educacional e, principalmente, com foco na melhoria da aprendizagem.

Identificados dados diferentes da literatura (FERNANDES, 2009a), pois, de certa forma, os alunos são informados pelos professores sobre os processos avaliativos. Entretanto, pressupomos que se fosse uma prática institucionalizada, o percentual de “todos os professores” poderia ser maior.

Sobre a formação continuada docente universitária, mais do que discutir quais instrumentos de avaliação adotar, é preciso aprofundar nos conceitos e fortalecer a concepção de Avaliação da IES, bem como efetivamente “aprender a

praticar a avaliação". Luckesi (2011a, p. 30) entende que facilmente os conceitos são aprendidos, a dificuldade reside na compreensão desses conceitos e sua aplicabilidade.

Por conseguinte, Fernandes convida a investigarmos o que, efetivamente, ocorre no dia a dia, ou seja, no trato diário do professor com a Avaliação, discutindo temas como:

> 1. Como os professores integram a avaliação no ciclo do ensino e da aprendizagem?
> 2. Que dificuldades e constrangimentos parecem caracterizar os pensamentos, as percepções e as práticas dos professores no domínio da avaliação das aprendizagens?
> 3. Que critérios de avaliação adotam e como os articulam com o desenvolvimento das aprendizagens estruturantes que os alunos têm que realizar?
> 4. Que estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação privilegiam? Por que?
> 5. Qual o papel dos alunos, [...] e professores no processo de avaliação?
> 6. Como se poderão caracterizar as tarefas de avaliação utilizadas pelos professores? Como são selecionadas?
> 7. Como se poderá caracterizar a avaliação que os professores designam como formativa? Há articulações perceptíveis entre a avaliação formativa e a avaliação somativa? Qual sua natureza?
> 8. Que articulação existe entre os professores de [...] [um curso] quanto às suas práticas de avaliação e de ensino?
> 9. Que efeitos tem a avaliação externa nas práticas de ensino e de avaliação dos professores?
> 10. Que efeitos tem a avaliação interna nas motivações de no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos?
> 11. Que análise fazem os professores dos resultados de seus alunos ou de suas escolas nas provas de avaliação externa? Como os utilizam? Que articulações estabelecem entre a avaliação interna e a avaliação externa? (FERNANDES, 2009a, p. 1154-1155).

Chaves também propõe:

> • atentar principalmente para os processos e não só para os resultados;
> • dar possibilidades aos protagonistas de se expressarem e de se avaliarem;
> • utilizar procedimentos e instrumentos variados para avaliar a aprendizagem;
> • intervir, com base nas informações obtidas via avaliação, em favor da superação das dificuldades detectadas;
> • configurar a avaliação a serviço da aprendizagem, como estímulo aos avaliados e não como ameaça;
> • contextualizar e integrar a avaliação ao processo ensino – aprendizagem;
> • difundir as informações e trabalhar os resultados, visando retroalimentar o processo;
> • realizar meta–avaliação, paralela aos processos de avaliação propriamente ditos
> • considerar e respeitar as diferenças e as dificuldades manifestadas em sala de aula (CHAVES, 2003, p. 11).

Se o foco da IES for a aprendizagem, caberá aos documentos institucionais declararem a concepção de Avaliação de forma que professores e alunos compreendam seu papel frente à Avaliação no processo de ensino e aprendizagem, cabendo aos docentes, na visão de Fernandes (2009b), questões diretas voltadas ao currículo, a seleção das tarefas e a devolutiva de *feedbacks* aos alunos e, principalmente, o envolvimento ativo com a realização das tarefas e com os processos de autoavaliação e autorregulação da aprendizagem.

No entanto, se o foco for apenas a obtenção dos resultados, as IES devem assumir a intenção de quantificar o desempenho dos alunos para posteriormente classificá-los.

Ao longo deste trabalho discutimos tais diferenças. Em muitos casos, reconhecemos sermos até repetitivos. Mas, frente ao cenário investigado, entendemos que essa postura se fazia necessária para melhor demarcar os dados identificados frente ao cenário investigado.

Avaliar é assumir posição. Portanto, não podemos responsabilizar apenas os professores. As IES não podem fugir a esse compromisso.

Se o PPC personaliza as intenções e as concepções institucionais dos diferentes elementos que compõem o currículo, as IES devem dar maior atenção ao descreverem suas práticas avaliativas, posicionando-se em relação à Avaliação ou à prática do exame para que, então, os professores coletivamente, mas respeitando as especificidades de cada componente curricular, possam de forma intencional elencar os objetivos de aprendizagem, procedimentos metodológicos e, simbioticamente, as práticas avaliativas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Para aprender a agir com avaliação da aprendizagem, necessitamos de colocar à nossa frente esse desejo, tomá-lo em nossas mãos, dedicando todos os dias atenção a ele, agindo e refletindo sobre nossa ação, fazendo diferente do que já foi, em compatibilidade com o que efetivamente significa avaliar. Não basta somente termos uma intenção e um desejo genérico de mudar. Não basta gostar da literatura e das conversas sobre avaliação. É preciso decidir investir cotidianamente nessa atividade (LUCKESI, 2011a, p. 30).

O objetivo deste estudo foi analisar concepções, percepções e práticas da Avaliação da Aprendizagem nos cursos de licenciatura em Educação Física.

A intenção era realizar um levantamento em todos os cursos do estado de Mato Grosso, mas, infelizmente, apenas 43% dos cursos manifestaram interesse em participar. Entendemos que um número maior de IES poderia apresentar novas realidades e ampliar ainda mais as discussões.

A coleta de dados permitiu o questionamento a 06 coordenadores de curso, 36 professores e 85 alunos, bem como a análise de documentos institucionais relacionados à Avaliação da Aprendizagem, procedimento não identificado em estudos anteriores.

Assim, apesar de reconhecermos como uma limitação do estudo a amostra reduzida (frente ao universo elegido), pressupomos que terá implicações no campo da Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior. No entanto, registramos que não temos a pretensão de lançar um olhar generalista ao objeto de estudo a partir dos resultados encontrados.

Perspectivamos contribuir para novas discussões, fomentando a implantação e aprofundamento de debates sobre a Avaliação da Aprendizagem no ensino superior. Assim, se após ler esta tese, o leitor refletir sobre sua prática e, acima de tudo, perspectivar mudanças com o intuito de melhorar a aprendizagem dos seus alunos, alcançaremos efetivamente a contribuição do nosso trabalho.

Certamente há autores que não citamos, pois seria no mínimo ingenuidade almejar dar conta de todos os trabalhos sobre Avaliação, principalmente porque somos cientes de que a produção nessa área é considerável. Houve momentos até de dúvidas sobre a continuidade deste estudo ou se partiríamos para outro tema. Contudo, as manifestações diárias de colegas professores ou mesmo de

alunos recém-formados sobre as dificuldades em lidar com a Avaliação nos convenceram de que deveríamos seguir.

Ao ler sobre a Avaliação da Aprendizagem, temos a impressão de que parece simples, mas “na prática” ainda não a compreendemos e não aprendemos como lidar com ela.

Quando o debate é em torno da Avaliação, produções acadêmicas antigas e contemporâneas profetizam um discurso uníssono (resguardando suas particularidades) que o foco é a aprendizagem. Muito já foi dito sobre a confusão conceitual e prática entre exame e Avaliação, mas ainda não compreendemos, mesmo que pareça algo muito simples.

Abrir mão do “poder de avaliar” é difícil para as IES e para os professores que encontram, no que denominam equivocadamente por “Avaliação”, um meio de controle e seleção. Além disso, esses mecanismos se adequam com perfeição aos ideários de uma sociedade burguesa que poucos atendem, mas muitos excluem e renegam.

Ao contrário, a Avaliação, cujo foco é a aprendizagem, é oposta a tudo o que o exame representa (meritocracia, injustiça, discriminação), configurando-se como uma importante ferramenta de investigação.

> O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação de destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. Mas...fica o convite a todos nós. É uma meta a ser trabalhada, que com o tempo, se transformará em realidade, por meio de nossa ação. Somos responsáveis por esse processo (LUCKESI, 2011a, p. 213).

Logo, a Avaliação:

- não pertence ao aluno, ou ao professor. Deve estar a serviço de ambos, assim como da IES;

- não deve ser obcecada por definir notas ou conceitos, pois isso não é avaliar, mas apenas mensurar, quantificar e classificar. Publicizar a nota de um aluno é apenas divulgar a quantidade de erros e acertos individuais (ou não) obtidos em um teste. Nada mais do que isso;

- preocupa-se com o processo, para além do produto; logo, não o ignora, apenas não o supervaloriza;

- assenta-se no dinamismo e na variabilidade que constituem o universo educacional, tendo como aliada o diálogo, a partilha de responsabilidades, o olhar para si e o respeito ao outro;

- nasce do diagnóstico e, a partir dele, constrói-se. Sua premissa é o conhecer. Só é possível avaliar o que se conhece. O desconhecimento não possibilita desvelar o que não está posto;

- é o momento em que as intenções do processo formativo, do ensinar e do aprender tomam forma e sentido;

- mais do que identificar erros, permite conhecer com profundidade a efetividade das ações adotadas, quer seja no outro (professor-aluno/ aluno-aluno), quer seja em si próprio (autorregulação/autoavaliação);

No Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem, identificamos que coordenadores de curso e professores entendem a Avaliação da Aprendizagem como um processo, cujo objetivo é assistir o processo de ensino aprendizagem. Por outro lado, os alunos compreendem-na como um instrumento para mensurar/quantificar a aprendizagem.

Apesar de verificarmos funções distintas entre os subgrupos, todos concordam que a Avaliação da Aprendizagem deve servir ao professor. Esse equívoco conceitual dificulta a suplantação da compreensão reducionista da Avaliação como um mecanismo de controle e auxílio apenas do professor, como se ao aluno não coubesse nenhuma responsabilidade/papel diante de sua aprendizagem, mesmo em cursos de formação de professores.

Assim, coordenadores de curso, professores e alunos, além de terem posicionamentos distintos (entre grupos e IES ao considerar a natureza das mesmas), ainda são equivocados e reducionistas quando questionados sobre a Avaliação da Aprendizagem.

No Campo das Práticas da Avaliação da Aprendizagem, constatamos que os professores avaliam buscando atender ao plano de ensino (61%), adotando, sobretudo, a prova (86%) e o seminário (67%) como instrumentos de avaliação.

Apenas 8% dos professores citaram a autoavaliação como uma possibilidade de levantamento de dados sobre a aprendizagem dos alunos e 3% a coavaliação, dados que nos preocuparam em demasia, pois ratificaram a responsabilização atribuída ao professor em relação à Avaliação da Aprendizagem.

Compreendemos que cabe ao professor encaminhamentos sobre o processo de ensino, tendo em vista *know-how* ou mesmo maturidade e experiência do docente quando comparado aos alunos (pelo menos na maioria das vezes). No entanto, o papel de orientador do professor não se configura em uma via de mão única em que o docente sempre delega e o aluno cumpre.

Se ao aluno não estiver claro o seu papel e a responsabilidade em relação a sua formação, dificilmente avançaremos para um processo de ensino e aprendizagem, permanecendo na ideia de que o ensino cabe apenas ao professor e a aprendizagem ao aluno (caso este se esforce). Não nos enganemos, todavia, que no ensino superior os alunos são mais maduros e compreendem melhor essa situação, pois não é verdade.

A experiência adquirida durante os anos na educação básica muito influencia os alunos quando do ingresso no ensino superior. Assim, os alunos trazem consigo as experiências avaliativas e, portanto, precisam do professor para, muitas vezes, se desarmarem de uma “Avaliação” que julga, oprime, classifica e apenas serve ao propósito de aprovar ou reprovar ao final do semestre.

Essa situação, por exemplo, pode ser modificada a partir das estratégias adotadas pelos professores no *feedback* dos instrumentos de avaliação. Se os docentes continuarem apenas focados nas notas, assim farão os alunos. Se apenas apontarem acertos e erros, o mesmo. É preciso ir além!

Como futuros professores, os alunos dos cursos de licenciatura precisam ter experiências profícuas com a Avaliação. Portanto, além de “conhecer” os nomes dos instrumentos, devem experimentá-los, quer seja na posição de alunos ou como professores. Precisam ser estimulados a olharem para os “resultados” e interpretá-los, refletindo sobre os passos adotados e os que deve elencar para que sua intenção formativa em voga seja alcançada. Sem essas vivências, o futuro professor terá dificuldades para suplantar a prática dos exames e adotar a Avaliação, perpetuando um ciclo vigente há séculos.

Apesar de 93% dos docentes responderem que são os principais responsáveis pela definição dos instrumentos de avaliação, identificamos equívocos conceituais em suas manifestações, ao passo que 47% confundem instrumentos (como avaliar) com critérios (o que avaliar) e 56% adotam como sinônimos os instrumentos com as características que estes podem adotar (prático ou teórico; oral ou escrita; individual ou em grupo).

Esses equívocos vão ao encontro do posicionamento dos coordenadores de curso em relação à dificuldade do corpo docente para avaliar, uma vez que apenas 17% reconhecem que essa dificuldade existe.

Associa-se a esse dado o fato de apenas 50% dos professores reconhecerem que têm dificuldades ao avaliar, principalmente pela heterogeneidade dos alunos (47%) ou pela própria complexidade do ato de avaliar (29%).

Os coordenadores de curso não justificaram a ausência de dificuldade pelas boas práticas dos professores, mas pela ausência de conflitos, ou mesmo pela liberdade existente entre corpo docente e coordenação. Sugerimos um outro olhar para essa situação.

Professores e coordenadores podem, em decorrência de suas experiências anteriores (ou falta delas), ainda atrelarem à Avaliação a um mecanismo de controle que resulta em conflitos, mesmo que inconscientemente. Logo, na ausência desses, poder-se-ia dizer que não há dificuldades. Mas isso é um equívoco!

Neste estudo, podemos dizer que, pelas fragilidades identificadas nas manifestações, quer seja em termos conceituais ou sobre as práticas avaliativas propriamente ditas, há a necessidade de repensar a Avaliação se as IES almejarem a não perpetuação do exame com um codinome mais contemporâneo e menos excludente aos ouvidos.

Permanecer com um olhar reducionista sobre a Avaliação é afastar-se cada vez mais da aprendizagem. Nesse sentido, sugerimos que os coordenadores de curso elaborem instrumentos de avaliação do corpo docente no sentido de identificar suas fragilidades e potencialidades para a partir disso pensar as estratégias de formação, como, por exemplo, durante as semanas pedagógicas no planejamento semestral, mas que seja principalmente em um processo de formação mais contínuo.

Certamente é interessante oportunizar ao corpo docente momentos de discussão sobre a Avaliação, mas, seja pela herança dos professores ou dos alunos, um acompanhamento contínuo se faz necessário, principalmente frente ao sentimento de isolamento retratado no referencial teórico na relação do professor frente ao processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, além dos instrumentos de gestão adotados pela coordenação, compreendemos que o NDE pode contribuir significativamente nesse processo.

Designar apenas ao coordenador de curso essa responsabilidade é fadar o processo ao fracasso antes mesmo de sua implantação.

Nessa perspectiva, o NDE precisa ser compreendido por docentes e equipe gestora como uma rede de apoio permanente na construção diária dos processos de ensino e aprendizagem e não interpretado como membros fiscalizadores do cumprimento das diretrizes institucionais. Portanto, seria uma formação continuada docente com estratégia de acompanhamento diário dos êxitos e dificuldades, auxiliando a refletir sobre os passos futuros, a partir do cotidiano de cada IES e respectivo NDE, como:

- análise do plano de ensino, perspectivando a relação entre objetivos, estratégias e avaliação;

- definição de diferentes instrumentos de avaliação de forma intencional e com o propósito da aprendizagem;

- reordenação das estratégias de *feedbacks*, suplantando a simples publicização de erros, acertos e notas, mas, fundamentalmente, preocupando-se com os passos futuros a fim de atender as fragilidades identificadas a partir da aplicação do instrumento;

- estímulo de experiências de autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação, sempre pautadas em critérios claros de avaliação;

Concordarmos, todavia, que essa atuação do NDE só será possível se a IES apoiar. Se não for interesse da instituição colocamos um ponto final nessa discussão, mais nada teremos a declarar.

Por que dizemos isso? Porque nossa tese é a de que a Avaliação germina de uma intenção que é coletiva, ainda que se materialize na individualidade a partir da aprendizagem de cada aluno e da atuação de cada professor. Se não for inicialmente uma proposta institucional, não terá forças “políticas” para implantar-se; mas o inverso também é verdadeiro. Se for proposta pela IES, mas não se materializar nas ações diárias a partir da proposição do professor e da condução dos processos junto aos alunos, não se concretizará. Por fim, se proposta pela IES no sentido de uma intenção formativa uníssona, se “praticada” dia a dia pelos professores, aos poucos os alunos compreenderão o processo e nele encontrarão o sentido da Avaliação.

Sem uma proposta coletiva de Avaliação, não teremos o que Sordi (2000) denomina por “Cultura de Avaliação”. Logo, o solo mais fértil para esse brotar é o

PPC. É nele que todas as escolhas se assentam e se justificam. É nele que o professor encontrará amparo para suas ações. É nele que o aluno poderá compreender a missão e a intenção formativa do curso ao qual está se vinculando.

Certamente quando se trata de uma universidade, tendo em vista as diferentes áreas e o número elevado de cursos, para além do PPC, sugerimos a proposição de diretrizes institucionais, específicas ou não, que tratem sobre a Avaliação, abordando desde a concepção de Avaliação da IES, a sistematização das práticas avaliativas, dos *feedbacks* até os processos referentes ao requerimento de novos olhares sob os instrumentos de avaliação quando o aluno não concordar com a nota.

Ou seja, orientamos a institucionalização da concepção e práticas avaliativas de forma a tornar a Avaliação um elemento transparente no processo de ensino e aprendizagem em cada instituição.

Em contrapartida, apesar de sugerirmos acréscimos ao material escrito (PPC ou normativas institucionais), atentando a uma linguagem objetiva e única (apesar de diferentes, devem trazer a mesma informação) verificamos que essa característica não garante a implementação das propostas, quer seja por coordenadores, professores ou alunos. Dessa forma, por mais bem escrito que sejam os textos, é preciso criar mecanismos para que as intenções efetivamente saiam do papel e sejam postas em prática.

Novamente, entendemos que o NDE pode contribuir nessa transposição! Nosso posicionamento se fortalece com a análise do Campo Normativo Institucional, a partir do qual compreendemos que coordenadores de curso e professores não conhecem as normativas institucionais sobre a Avaliação da Aprendizagem. Identificamos participantes que alegaram a existência desse documento quando não existem e o inverso também é verdadeiro.

Apenas um coordenador de curso referendou o PPC como um documento que trata da Avaliação da Aprendizagem, talvez pela própria escassez de informações no projeto em relação à Avaliação, especialmente nas IES privadas.

Identificamos PPC e diretrizes institucionais que não mencionam a concepção institucional de Avaliação ou até mesmo com informações diferentes em cada um desses documentos.

94% dos docentes justificam suas ações após a aplicação dos instrumentos de avaliação como “escolhas próprias”, enquanto 83% dos

coordenadores de curso apontam serem por orientação institucional. O distanciamento entre docentes e coordenação coloca em xeque a compreensão dos diferentes envolvidos no processo a respeito das orientações avaliativas na IES. Além disso, a ação docente não se justifica por uma intencionalidade coletiva de formação, mas por ações individuais, isoladas, resultando em descompassos.

Essa situação ficou evidente quando os alunos responderam que apenas alguns professores apresentam e discutem previamente os instrumentos e critérios de avaliação. Práticas distintas levam a compreensões e experiências distintas.

Compreendemos que a diferença é salutar e que possibilita a variação das experiências, mas, neste caso, é mais prejudicial, tendo em vista que poderá "confundir" os alunos sobre os procedimentos adotados, levando inclusive à comparação entre os membros do corpo docente (bons e maus professores; disciplinas fáceis e difíceis).

Assim, pressupomos que a heterogeneidade ou mesmo ausência de informações no PPC e diretrizes institucionais, atrelada a um não acompanhamento contínuo da ação docente, pode contribuir para o distanciamento entre as concepções e as práticas avaliativas apontadas por coordenadores de curso, professores e alunos.

Com o foco de análise em um curso de formação de professores, considerando que os docentes afirmaram que ao avaliar baseiam-se nas experiências de quando eram alunos, concluímos que o cenário investigado carece de reformulações, com o objetivo de potencializar a formação dos futuros docentes e, consequentemente, ainda que em "passos curtos", avançar para uma "cultura de Avaliação" que vise à aprendizagem.

Tematizar a Avaliação na formação inicial é permitir ao futuro docente conhecer processos intrínsecos de investigação, os quais precisam ser partilhados e compartilhados intentando a ampliação dos olhares sobre a Avaliação.

Já na formação continuada tematizar a Avaliação é oportunizar o desnudar da instituição educativa, primando pelo alcance efetivo dos princípios e finalidades basilares da IES.

É a oportunidade de buscar respostas, justificar escolhas! É convidar a todos para uma viagem coletiva, colaborativa, articulada, intencional e sistematizada.

Mas em ambos os processos de formação é necessário aprofundamento! Não é um fazer por fazer! Não basta apenas oferecer uma palestra sobre o tema na semana pedagógica ou apenas tratar a Avaliação em uma das 20 aulas ao longo do semestre ou mesmo em uma única disciplina. Precisa ser algo contínuo e permanente!

Em conversa informal, ao final da entrevista, uma coordenadora de curso (que participou da pesquisa) comentou que na licenciatura deveria haver uma disciplina apenas para tratar a questão da Avaliação. Não concordei e expliquei que a ideia não é emoldurar a Avaliação com um único olhar ou *modus operandi*, pois isso seria fragmentar em vez de aprofundar. A Avaliação precisa estar presente nos diferentes componentes curriculares como elemento transdisciplinar, de forma que o licenciado seja capaz de planejá-la e executá-la em diferentes níveis de ensino e instituições.

Muitos podem alegar que a educação em nosso país é uma falácia, uma instituição que sofre com o desmerecimento social. Afinal, quem hoje quer ser professor?

A universidade não pode, contudo, dar voz aos achismos do senso comum. Portanto, esse é o melhor espaço-tempo para testar, errar, refletir, retomar e a cada passo aprender com erros e acertos.

Se a missão da universidade for a manutenção do hoje, o que será das pesquisas, da inovação, dos avanços baseados em rigor e critério?

Se o foco não for a aprendizagem, devemos então parar. Pelo menos parar de nos enganar tentando encaixar a fórceps máscaras que apenas querem ludibriar aos outros olhos.

Há meios muito mais rápidos, efetivos e até mais baratos.

Sabemos que o percurso é longo, mas precisamos avançar. Se efetivamente a adequação do PPC e a implantação de um programa de formação continuada contribuirá para as aproximações das concepções, percepções e práticas avaliativas dos coordenadores, professores e alunos e se esses futuros professores terão uma relação menos conflituosa com a Avaliação quando de sua atuação profissional, somente outros estudos dirão.

De qualquer forma, compreendemos que as linhas tecidas neste estudo poderão contribuir como ponto de partida para novos questionamentos e

proposições que visem a melhoria da qualidade da aprendizagem a partir da articulação dessa com o ensino e a Avaliação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria Freire da Palma Marques de. **Um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em um curso superior de ciências agronômicas**. 1992. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 1992.

ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David. Reading **Taxonomy for learning, teaching and assessing**: a revision of Bloom's taxonomy or educational objectives. New York: Longman, 2001.

ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar.** Tradução: Sandra Matha Dolinsky. São Paulo: Unesp, 2009

BARBOSA, Flávia Renata Pinto. **Avaliação da aprendizagem na formação de professores**: teoria e prática em questão. 2011. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.

BARBOSA, Priscila Mazzuco Borba. **Em busca de uma avaliação da aprendizagem livre de traumas:** a relação entre medo e ansiedade de alunos do curso de pedagogia de uma IES pública em Fortaleza-CE.2016. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade em Educação, Fortaleza, 2016.

BARDIN, Laurance. **Análise de conteúdo**. ver. ampl. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polemica em relação ao exame. In: _____ (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap. 3, p. 51 - 82.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Dimensão pedagógica. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas et al. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**: um retrato em cinco dimensões Londrina, PR: UEL, 2001. cap. 1, p. 19-88.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade.** Campinas, SP: Papirus, 1998. cap. 4, p. 57-68.

BLACK; Paul; WILLIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**. v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. Disponível em: https://www.gla.ac.uk/t4/learningandteaching/files/PGCTHE/BlackandWiliam1998.pdf . Acesso em: 13 jan. 2020.

BLOOM, Benjamim et al. **Taxionomia dos objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1983.

BOLZAN, Larissa Medianeiea; ANTUNES, Elaine Di Diego; FERNANDES, Domingues. Percepções de estudantes acerca de processos de avaliação utilizados em cursos do ensino superior de Administração. **XL EnANPAD**. Costa do Sauípe, Bahia. 25 a 28 de setembro, 2016. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/27156. Acesso em: 13 jan. 2020.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2018.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2904. Acesso em: 16 ago. 2020.

_____. **Resolução nº 69, de 06 de dezembro de 1969.** Conselho Federal de Educação. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos cursos de educação física. São Paulo: SE/CENP, 1985, p. 256.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.0 e 2.° graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.

_____. Resolução n.3, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ ou Licenciatura Plena). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 jun. 1987. Seção I, p. 9635-9636.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 16 ago. 2020.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002a. Seção I, p. 8-9.

_____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002b. Seção I, p. 8.

_____. Resolução CNE/CES Nº 7, de 31 de abril de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2004. Seção 1, p. 18-19.

_____. Resolução CNE/CES Nº 4, de 6 de abril de 2009. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 abr. 2009. Seção 1, p. 27.

_____. Resolução CNE Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

_____. Resolução CNE/CES Nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Seção 1, p. 48.

_____. Resolução CNE Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2019. Seção 1, p. 115.

_____. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. **Plataforma Única do Governo Federal**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade. Acesso em: 01 nov. 2020.

_____. **Parecer CNE/CES Nº 498**, de 06 de agosto de 2020. Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-498-2020-08-06.pdf. Acesso em: 01 nov. 2020b.

_____. **Resolução CNE/CES Nº 1**, de 29 de dezembro de 2020. Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-ces-001-2020-12-29.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020c.

BROGIATO, Luiz Santo. **Avaliação da aprendizagem**: mapeando concepções de professores de um curso de ciências econômicas. 2008. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

CABEÇO, Ludimila Canuto; REQUENA, Ivan Bim. Critérios para a escolha do coordenador pedagógico de curso do ensino superior privado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 6, n. 2, p. 1-17, 2011. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4885/4111. Acesso em: 19 ago. 2020.

CARVALHO, Wirla Risany Lima. **Da alvorada ao ocaso**: estudo de caso sobre a avaliação da aprendizagem em Cursos de Pedagogia diurno e noturno em uma instituição de ensino superior da rede pública. 2012. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade em Educação, Fortaleza, 2016.

CARRARA, Kester. Estudo um: Avaliando a avaliação: óticas teóricas e processo de construção da cidadania. In: RAPHAEL, Hélia Sonia; CARRARA, Kester (Orgs.). **Avaliação sob exame**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. cap. 1, p. 1 – 21.

CATANI, Denice Barbara; GALLEGO, Rita de Cassia. **Avaliação.** São Paulo: UNESP, 2009.

CHAVES, Sandramara Matias. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. 2. ed. ampl. Brasília, DF: Plano Editora, 2001. cap. 8, p. 149-163.

COMENIUS, John Amos. **Didática magna**. 3. ed. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORREIA, José Alberto. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 456-592, set./dez., 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, v.4, n.4, dez. 1999. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1072/1067. Acesso em: 12 set. 2020.

_____. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos cursos de licenciatura. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 5, n. 9, p.103-16, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/07.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

CUNHA, Virginia Mara Próspero da. **Avaliação da aprendizagem na educação física**: um estudo com professores formadores. 2008. 283f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da Avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989

_____. Avaliação da aprendizagem – uma nova prática implica nova visão do ensino. In: RAPHAEL, Hélia Sonia; CARRARA, Kester (Orgs.). **Avaliação sob exame**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. cap. 2, p. 23 – 52.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...**: instrumentos e técnicas de avaliação em aprendizagem. São Paulo: Senac, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Revista Avaliação**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____ (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap. 1, p. 7 - 28.

FERNANDES, Domingues. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009a.

_____. O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens. In: **SAPIENS 2009** - VIII Congresso Internacional de Educação, p. 36-40, 2009. 2009b. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5884/1/O%20Papel%20dos%20professores%20no%20desenvolvimento%20da%20avaliac%CC%A7a%CC%83o.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

_____. Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In: FIALHO, Isabel; SALGUEIRO, Hélio (Orgs.). **Turma Mais e sucesso escolar**: Contributos teóricos e práticos, 2011, p. 81-107. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Disponível em: http://www.turmamais.uevora.pt/docs/ciep/L1.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

FONTES, Líviam Santana. **A avaliação da aprendizagem na disciplina cálculo diferencial e integral:** em busca de sentidos pedagógicos. 2015. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação em ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**. 42. ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2019.

FRANÇA, Maria Lenilda Caetano. **A avaliação da aprendizagem na formação docente**: um retrato dos saberes dos concluintes e egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/Campus Sertão. 2017. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2017.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas:** o Ratio Studiorum. Campinas, SP: CEDET, 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido:** saberes necessários à prática educativa. 67. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2013.

GAUTHIER, Clermont. A Roma antiga e o nascimento da escola na idade média. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade. 3. ed. Tradução: Lucy Magalhães e Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a. cap. 2, p. 49-74.

_____. O século XVIII e o nascimento da pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade. 3. ed. Tradução: Lucy Magalhães e Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b. cap. 4, p. 101-128.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2004.

_____. **Didática do ensino superior.** 2. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2018.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2019.

_____. **Metodologia do ensino superior.** 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2020.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social.** Tradução de Carolina Martuscelli Bori. 6. ed. São Paulo, SP: Editora Nacional, 1977.

GUBA, Egnon Gotthold; LINCOLN, Yvonna Sessions. **Avaliação de quarta geração.** Tradução: Beth Honorato. Campinas, SP: Unicamp, 2011.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. 4. ed. Tradução: Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Portugal: Porto Editora, 1994.

_____. **Avaliação desmistificada.** Tradução: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação:** mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 46. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2019a.

_____. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2019b.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Educação Superior: **Instrumentos**. Disponível em: http://inep.gov.br/web/guest/instrumentos. Acesso em 12 set. 2020.

JACKS, Nilda et al. O uso de softwares na abordagem qualitativa: a experiência da pesquisa “Jovem e Consumo Midiático em Tempos de Convergência”. **Questões Transversais - Revista de Epistemologias da Comunicação**, São Leopoldo, vol. 4, n. 7, jan./junho 2016. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/article/view/12492**.** Acesso em: 09 julho 2020.

JUSTO, Maria Christina. **Coordenação de curso no ensino superior:** atuação, funções, possibilidades e limites. 2013. 228 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. M. Avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática.** Campinas, SP: Papirus, 2014. cap. 8, p. 131-144.

KLEIN, Gilmara de Farias Souza. **Avaliação no processo ensino e aprendizagem:** seu significado para o estudante-trabalhador do curso de graduação em enfermagem. 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina, Programa de Pós-graduação em Ensino Superior em Saúde (CEDESS), São Paulo, 2012.

LAAN, Regina Helena Van. **O significado da avaliação segundo a perspectiva de professores e alunos do curso de biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** 1996. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LOPES, Karla Karoline Vieira. **Avaliação do ensino-aprendizagem nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará**. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

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

_____. **Sobre notas escolares:** distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Avaliação em educação:** questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, Hermengarda Alves; SALLES, Mercêdes M. Q. P. Avaliação da aprendizagem na educação superior. In: LEITE, Denise Balarine Cavalheiro; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Universidade futurante**: produção de ensino e inovação. Campinas, SP: Papirus, 1997. cap. 2, p. 169-200.

MARIN, Alda Junqueira et al. Escolas e regras: a avaliação em foco. In: RAPHAEL, Hélia Sonia; CARRARA, Kester (Orgs.). **Avaliação sob exame**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. cap. 7, p. 137 – 158.

MASETTO, Marcos. **Didática**: a aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

_____. Processo de avaliação e processo de aprendizagem. In: _____. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo, SP: Summus, 2003. cap. 10, p. 145-174.

MATOS, Daniel Abud Seabra. **A avaliação no ensino superior**: concepções múltiplas de estudantes brasileiros. 2010. 139f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MEIRIEU, Philippe. Prefácio. In: HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. 4. ed. Tradução: Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 13-15.

MELLO, Abenilde Silmara de. **Estudo sobre a pesquisa acadêmica brasileira acerca da avaliação no ensino de ciências**. 2014. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

MENDES, Olenir Maria. **Formação de professores e avaliação educacional**: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. 2006. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2006.

MESQUITA, Daniela Graciela Silva Brito de. **Concepções e práticas dos docentes da UFC sobre avaliação do ensino-aprendizagem.** 2016. 123f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Mestrado profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed., São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA, Evando Carlos. **Contribuições dos programas de pós-graduação stricto sensu na formação e atuação dos docentes de ensino superior**: o caso da educação física. 2007. 427f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, 2009. A Educação física na construção do projeto político-pedagógico da escola. In: MOREIRA, Evando Carlos. **Educação Física Escolar**: desafio se propostas 1. 2. ed. Jundiaí, SP: Fontoura. cap. 2, p. 21-42.

MOURA, Gabriela Tavares de. **Concepção dos docentes e discentes acerca do processo avaliativo e o seu papel nas disciplinas específicas no curso de licenciatura em matemática**. 2017. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciência e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Pernambuco, 2017.

NAKAMURA, Henrique Kendi. **Olhares dos discentes sobre a avaliação da aprendizagem em um curso de graduação em ciências biológicas**. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2018.

NEVES, Isabel Cristina. **Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas de formadores de professores.** 2007. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In:_____ (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992. cap. 1, p. 15-33.

NUNES, Juliane Vargas. A pesquisa qualitativa apoiada por softwares de análise de dados: uma investigação a partir de exemplos. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, São Leopoldo, vol. 19, n. 2, p. 233-244, maio/ago. 2017. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2017.192.08. Acesso em: 09 julho 2020.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista Enfermagem UERJ**, Faculdade de Enfermagem da UERJ, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-76, out./dez. 2008. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/bde-16162**.** Acesso em: 09 julho 2020.

OSTADE, Adriaen van. **The Schoolmaster**. 1662. 1 original de arte, óleo sobre madeira, 40 cm x 32,5 cm. Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Adriaen_van_Ostade_007.jpg. Acesso em 13 jan. 2020.

PACHECO, Márcia Maria Dias Reis. **Concepções e práticas avaliativas nos cursos de licenciatura.** 2007. 194f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999a.

_____. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Maria Teresa; NÓVOA, António (Orgs.). Porto, Portugal: Porto Editora, 1999b.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. **Saberes,** Jaraguá do Sul, SC, v. 2, maio/ago. 2001.

PIPPA, Mariana Serrano. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior**: práticas avaliativas no curso de Educação Física da UFRRJ. 2017. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2017.

QSR INTERNACIONAL. Software qualitativo de análise de dados – NVivo. Disponível em: https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home. Acesso em: 04 julho 2020.

RANGEL, Mary (Org.). **A didática a partir da pedagogia de La Salle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

REHEM, Cacia Cristina França. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior**: práticas avaliativas dos professores do curso de Pedagogia da UESB - Campus de Jequié. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, 2008.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas. 9 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

ROSADO, Antônio; SILVA, Catarina. **Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens.** 2010. Disponível em: http://api.adm.br/evalforum/wp-content/uploads/2010/07/200_-rosado-e-silva-conceitos-basicos-sobre-avaliacao-das-aprendizagens.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo avaliado. In: _____. **O currículo**. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000a. cap.10, p. 311-334.

_____. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, ÁngelIgnacio Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000b. cap. 10, p. 295-352.

SADA, Claires Marcele. **A avaliação da aprendizagem na licenciatura em matemática**: o que dizem documentos, professores e alunos? 2017. 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANT'ANNA, Flávia Maria et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre, RS: Sagra Luzzato, 1998.

SANT' ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?**: como avaliar? 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992. cap. 4, p. 77-92.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Veríssimo. **Configuração do processo avaliativo no ensino teórico-prático do curso de enfermagem.** 2004. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SILVA, Mara Lúcia Caetano da. **Dimensões da avaliação de aprendizagem**: o lugar ocupado no curso de Pedagogia. 2007. 65f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2007.

SILVA, Flavia Damacena Sousa. **Avaliação da aprendizagem no curso de licenciatura em ciências biológicas da UEG unidade Iporá**: uma leitura das concepções de docentes e discentes. 2011. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, Nilson de Matos. **Avaliação**: ponte, escada ou obstáculo? Saberes sobre as práticas avaliativas em cursos de licenciatura em matemática. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Departamento de Matemática, Ouro Preto, Minas Gerais, 2014.

SORDI, Maria Regina Lemes de. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes (Orgs.). **Pedagogia universitária:** a aula em foco. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. cap. 11, p. 231-248.

SORDI, Maria Regina Lemes de; LÜDKE, Menga. Da Avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In: SORDI, Maria Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva. **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a Rede Municipal de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas, SP: Millennium Editora, 2009. cap. 2, p. 13- 33.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade. 3. ed. Tradução: Lucy Magalhães e Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. cap. 1, p. 15-48.

TAVARES, Cristina Zukowsky. **Formação em avaliação**: a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem. 2008. 246f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. **Avaliação escolar**: da teoria à prática. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino.** 9. ed. Tradução: Leonel Vallandro. Rio de Janeiro, Globo, 1986.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005

_____. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 17. ed. São Paulo, SP: Libertad, 2007.

_____. Avaliação classificatória e excludente e a invasão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Avaliação das aprendizagens:** suas relações com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. cap. 6, p. 77-94.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional.** São Paulo: IBRASA, 2000.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. **O que há de novo na educação superior:** do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000. cap. 5, p. 133-158.

ZABALZA, Miguel Àngel. Os alunos universitários. In: _____. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 5, p. 181-190.

APÊNDICE A – Modelo de Carta de Anuência para Autorização da Pesquisa

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Comitê de Ética em Pesquisa

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo Sr. XXXX
Curso de Licenciatura em Educação Física da "XXXX

Solicitamos a autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: um retrato dos cursos de licenciatura em Educação Física do estado de Mato Grosso”, a ser realizada na XXXX, pela aluna do Programa de Pós-Graduação da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, Prof. Ms. Raquel Stoilov Pereira Moreira, sob orientação do Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz, cujo objetivo é analisar concepções, percepções e práticas da Avaliação da Aprendizagem nos cursos de licenciatura em Educação Física.

Necessitamos para tanto, ter acesso a Vossa Senhoria, professores e alunos do último e penúltimo semestre do curso de licenciatura em Educação Física desta IES para analisar a concepção e organização da avaliação da aprendizagem na respectiva instituição.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012) garantindo conduta e rigor ético da pesquisa. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Coordenação, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

São Paulo, 01 de maio de 2018.

_____	_____
Raquel Stoilov Pereira Moreira	*Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz*
Pesquisadora Executante	Pesquisador Responsável (Orientador)
EEFEUSP	EEFEUSP

.....

_____, _____ de _____ de 2018.

Eu,_____atualmente desempenhando a função de _____ na instituição XXXX, concordo e autorizo a realização da pesquisa supracitada.

_____
Responsável pela IES (assinatura e carimbo)

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para coordenadores de curso

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Comitê de Ética em Pesquisa

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR DE CURSO

1. Qual a área de sua formação? (graduação, especialização, mestrado e doutorado)

2. Há quanto tempo você atua como professor no ensino superior? E nesta instituição?

3. Há quanto tempo você é coordenador de curso? E nesta instituição?

4. Para você, o que é avaliação?

5. O que é avaliação da aprendizagem? O que você entende por avaliação da aprendizagem?

6. Considerando apenas suas experiências como aluno, como foram suas vivências com a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior?

7. Em sua instituição, há algum documento normativo que define como os processos da avaliação da aprendizagem devem ocorrer? Se sim, descreva-os da forma mais detalhada possível.

8. Entende, como positivo ou negativo, a existência ou não desse documento? (Adequar à resposta na questão 9).

9. Sua Instituição propõe ações formativas sobre a avaliação da aprendizagem? Se sim, com qual frequência? O que é discutido?

10. Quem define diretamente os instrumentos que serão adotados na avaliação da aprendizagem?

11. Após a aplicação e correção dos instrumentos de avaliação, o que o professor faz com os resultados obtidos? Há alguma orientação institucional? Descreva.

12. Você entende que os seus professores estão preparados e sentem-se à vontade para realizar as atividades avaliativas com os alunos? Por quê?

APÊNDICE C – Questionário aplicado com professores

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Comitê de Ética em Pesquisa

QUESTIONÁRIO APLICADO COM PROFESSORES

1. Área de Formação:
- Graduação: _____
- Especialização: _____
- Mestrado: _____
- Doutorado: _____

2. Tempo de atuação como professor no ensino superior _____ anos
3. Tempo de atuação como professor nesta instituição _____ anos
4. Para você, o que é avaliar?

_____
_____

5. O que você entende por avaliação da aprendizagem?

_____
_____

6. Como foram suas experiências com a avaliação da aprendizagem durante o Ensino Superior? Considere apenas suas vivências como aluno.

_____
_____

7. Em sua instituição, há algum documento normativo que define como a avaliação da aprendizagem deve ocorrer? ( ) Sim ( ) Não
Se sim, descreva-o da forma mais detalhada possível:

_____
_____

A partir da sua resposta na questão 7, responda:
8. O fato de (ter **OU** não ter) alguma orientação em relação à avaliação da aprendizagem em sua instituição, você considera como:
( ) Positivo ( ) Negativo
Justifique sua resposta:_____
_____

9. Como você avalia seus alunos? Liste o(s) instrumento(s) que utiliza.

_____
_____

10. Como você seleciona os instrumentos de avaliação que serão adotados? Explique.

_____
_____

11. Quem define diretamente os instrumentos que serão adotados na avaliação? (Assinale todos os itens que desejar)
( ) Mantenedora ( ) Coordenação ( ) NDE ( ) Professor ( ) Alunos

12. Após a aplicação e correção dos instrumentos de avaliação, o que você faz com os resultados obtidos? Explique.
_____
_____

A partir da sua resposta na questão 13, responda:
13. Esse procedimento é adotado por uma:
( ) orientação institucional ( ) escolha sua

14. Ao avaliar seus alunos você considera que suas experiências, da época em que era aluno, te influenciam?
( ) Sim, totalmente ( ) Sim, parcialmente ( ) Não
Justifique sua resposta:_____
_____

15. Ao avaliar seus alunos no ensino superior, você:
( ) Sente dificuldades ( ) Sente facilidades ( ) Realiza essa tarefa como qualquer outra
Justifique sua resposta:_____
_____

16. Considerando a atuação docente futura dos seus alunos, entende que as experiências avaliativas que eles tiveram durante a graduação:
( ) influenciarão positivamente
( ) influenciarão negativamente
( ) não influenciarão
Justifique sua resposta:_____
_____

17. Sua Instituição propõe ações formativas sobre a avaliação da aprendizagem?
( ) Sim ( ) Não

Caso tenha respondido “Sim” na questão 17, responda à questão 18.

18. Com qual frequência essas formações sobre avaliação da aprendizagem são realizadas?
( ) Mensalmente ( ) Bimestralmente
( ) Semestralmente ( ) Anualmente Outro:
_____

APÊNDICE D – Questionário aplicado aos alunos

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Comitê de Ética em Pesquisa

QUESTIONÁRIO APLICADO COM ALUNOS

1. Para você, o que é avaliação?

_____
_____

2. O que você entende por avaliação da aprendizagem?

_____
_____

3. Como foram suas experiências com a avaliação da aprendizagem durante o ensino superior?

_____
_____

4. No início do período letivo, seus professores explicam como e por que você será avaliado?
( ) Sim. Todos os professores têm essa prática.
( ) Sim. Mas apenas alguns professores têm essa prática.
( ) Não. Nenhum professor tem essa prática.

5. Após a aplicação e correção dos instrumentos de avaliação, o professor apresenta e discute os resultados, explicando detalhadamente a resposta de cada uma das questões, para que você entenda o que errou?
( ) Sim. Todos os professores têm essa prática.
( ) Sim. Mas apenas alguns professores têm essa prática.
( ) Não. Nenhum professor tem essa prática.

6. Entende que a nota ao final do período letivo representa o seu nível de aprendizagem? ( ) Sim, totalmente. ( ) Sim, parcialmente. ( ) Não.
Justifique sua resposta:_____
_____

7. Entende que algo deve ser mudado em relação à forma como você é avaliado em seu curso? ( ) Sim ( ) Não
Justifique sua resposta:_____
_____

8. Entende que as experiências avaliativas que teve durante a graduação:
( ) influenciarão positivamente em sua atuação docente futura.
( ) influenciarão negativamente em sua atuação docente futura.
( ) não influenciarão em sua atuação docente futura.
Justifique sua resposta:_____

OBSERVAÇÃO: Se necessário, utilize o verso da folha para as respostas.

APÊNDICE E - Modelo de Carta de Informação ao Participante da Pesquisa entregue ao coordenador de curso

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Comitê de Ética em Pesquisa

Do: Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Escola de Educação Física e Esporte da USP

Para: Ilmo. Prof. XXXXX
Coordenador de curso do Curso de Licenciatura em Educação Física da XXX

Sr. Coordenador de curso,

Meu nome é Raquel Stoilov Pereira Moreira e sou Professora de Educação Física. Na busca de um aperfeiçoamento das minhas atividades docentes, curso o Doutorado em Ciências no Programa de Pós-Graduação da Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo. Como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Ciências, necessito realizar uma pesquisa que deve gerar uma Tese no final do curso, orientada pelo Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz.

O título deste estudo é “Avaliação da aprendizagem no ensino superior: tessituras sobre a licenciatura em educação física”.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar concepções, percepções e práticas da Avaliação da Aprendizagem nos cursos de licenciatura em Educação Física.

O estudo envolverá a análise documental do Projeto Pedagógico do qual o senhor coordena; uma entrevista em pautas com o senhor; aplicação de um questionário com 14 questões aos professores e de outro questionário com oito questões aos alunos do último e penúltimo semestres do curso de licenciatura em Educação Física da sua instituição.

Conforme determina o rigor científico de um trabalho acadêmico, será preservada sua identidade, da instituição, seus professores e alunos, pois os dados serão apresentados com a maior fidedignidade possível, mantendo sempre as informações pessoais em sigilo.

Para tanto, solicitamos o agendamento de um encontro, em data e horário a definir, para a coleta dos dados.

Agradecemos antecipadamente sua colaboração e registramos votos de estima.

Atenciosamente,

Raquel Stoilov Pereira Moreira	*Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz*
Pesquisadora Executante	Pesquisador Responsável
EEFEUSP	EEFEUSP

APÊNDICE F – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue aos coordenadores de curso

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
COORDENADOR DE CURSO

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

1. DADOS DO INDIVÍDUO

Nome completo _____
Sexo ☐ Masculino ☐ Feminino
RG: _____ Data de nascimento: _____
Endereço completo _____
Fone _____ e-mail _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. Título do Projeto de Pesquisa

Avaliação da aprendizagem no ensino superior: tessituras sobre a licenciatura em educação física

2. Pesquisador Responsável

Osvaldo Luiz Ferraz

3. Cargo/Função

Professor Doutor da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

4. Avaliação do risco da pesquisa:

☒ RISCO MÍNIMO ☐ RISCO BAIXO ☐ RISCO MÉDIO ☐ RISCO MAIOR

(probabilidade do indivíduo sofrer algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)

5. Duração da Pesquisa

12 meses

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO INDIVÍDUO OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA, DE FORMA CLARA E SIMPLES, CONSIGNANDO

- **Justificativa e objetivos da pesquisa**

Após um levantamento teórico sobre a avaliação da aprendizagem, encontramos mais produções da Avaliação da Aprendizagem na educação básica do que no ensino superior, sendo que raros são os estudos que ocorreram sobre a avaliação da aprendizagem em cursos de Educação Física.

Além disso, diferentes autores apontam a falta de compreensão sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior e a falta de preparo docente para o tratamento didático-metodológico desse elemento do planejamento docente.

Dessa forma, esta pesquisa pretende analisar concepções, percepções e práticas da Avaliação da Aprendizagem nos cursos de licenciatura em Educação Física.

2. Procedimentos

2.1 Você foi selecionado para participar desta pesquisa por ser coordenador de curso de um curso de licenciatura em Educação Física do Estado de Mato Grosso.

2.2 A sua participação consistirá em responder 12 perguntas de uma entrevista versando sobre seu perfil formativo, experiências no ensino superior, concepções e experiências com a avaliação da aprendizagem, tendo a duração de, aproximadamente, 15 minutos.

2.3 A entrevista será gravada e, após sua transcrição e validação descartada.

Você receberá o texto escrito da entrevista e poderá modificá-lo para garantir que sua opinião sobre o tema esteja de acordo com o que deseja. Esse procedimento objetiva

assegurar o uso digno dos depoimentos, bem como demonstrar respeito e valorização pela disponibilidade das pessoas e instituições em participar deste estudo.

3. Desconfortos e riscos esperados

3.1 Sua participação não incidirá em gastos ou remuneração, em hipótese alguma.

3.2 Não esperamos riscos à saúde física decorrentes da pesquisa, uma vez que adotaremos apenas questionário. De qualquer forma, consideramos a possibilidade de riscos mínimos, frente ao seu possível desconforto ao responder alguma pergunta.

3.3 Sua identidade não será revelada.

4. Benefícios que poderão ser obtidos

O maior benefício de sua participação é a contribuirão em um projeto que perspectiva melhorias na formação/ atuação do professor do ensino superior e no processo de formação dos futuros professores de Educação Física.

IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Importante ressaltar que você, participante desta pesquisa, terá acesso às informações sobre os procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa a qualquer momento que desejar, durante ou após a pesquisa, inclusive para esclarecer eventuais dúvidas, por meio dos contatos explicitados neste Termo.

2. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

3. Os dados serão utilizados para pesquisa e divulgação científica, com a garantia de confidencialidade, sigilo e privacidade do participante. Portanto, sua identidade não será revelada, conforme determina a Resolução CNS466/2012 item IV.5. Para tanto, adotaremos nomes genéricos, por exemplo, COORD1.

4. Como se trata de uma entrevista, não se esperam riscos à saúde física decorrentes da pesquisa. Todavia, haverá disponibilidade de assistência no Hospital público de sua cidade (XXXX), por eventuais danos à saúde, decorrentes da pesquisa.

V - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS

PESQUISADOR RESPONSÁVEL Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz – fone (11) 3091-2128 e e-mail: olferraz@usp.br Rua Prof. Mello Moraes, 65 CEP 05508-030 – São Paulo/ SP
PESQUISADORA EXECUTANTE Raquel Stoilov Pereira Moreira – fone (65) 99972-9985 e e-mail: raquelspmoreira@usp.br Rua Santa Mônica, 75 - CEP 78070-355 – Cuiabá/ MT

VI. - OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

Comitê de Ética da EEFE-USP Escola de Educação Física e Esporte - USP Av. Prof. Mello Moraes, 65 - Cidade Universitária/ CEP 05508-030 - São Paulo/ SP Telefone (011) 3091-3097 E-mail: cep39@usp.br

VII - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

_____, _____/_____/_____.

Osvaldo Luiz Ferraz

Assinatura do sujeito da pesquisa ou responsável legal	Assinatura do pesquisador (carimbo ou nome legível)

APÊNDICE G – Modelo de Carta de Informação ao Participante da Pesquisa entregue aos professores

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Comitê de Ética em Pesquisa

Do: Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Escola de Educação Física e Esporte da USP

Para: Ilmo(a). Professor(a) do Curso de Licenciatura em Educação Física da XXXXX

Sr(a). Professor(a),

Meu nome é Raquel Stoilov Pereira Moreira e sou Professora de Educação Física. Na busca de um aperfeiçoamento das minhas atividades docentes, curso o Doutorado em Ciências no Programa de Pós-Graduação da Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo. Como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Ciências, necessito realizar uma pesquisa que deve gerar uma Tese no final do curso, orientada pelo Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz.

O título deste estudo é "Avaliação da aprendizagem no ensino superior: tessituras sobre a licenciatura em educação física".

O objetivo geral desta pesquisa é analisar concepções, percepções e práticas da Avaliação da Aprendizagem nos cursos de licenciatura em Educação Física.

O estudo envolverá a análise documental do Projeto Pedagógico do seu curso; uma entrevista em pautas com o coordenador de curso; a aplicação de um questionário com 14 questões aos professores e de outro questionário com oito questões aos alunos de penúltimo e último semestres curso de licenciatura em Educação Física de sua instituição.

Conforme determina o rigor científico de um trabalho acadêmico, será preservada sua identidade e dos demais professores, da instituição, do coordenador de curso e dos alunos, pois os dados serão apresentados com a maior fidedignidade possível, mantendo sempre as informações pessoais em sigilo.

Para tanto, a partir do contato com o coordenador de curso do seu curso, agendamos o dia de hoje para a coleta dos dados.

Agradecemos antecipadamente sua colaboração e registramos votos de estima.

Atenciosamente,

Raquel Stoilov Pereira Moreira	*Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz*
Pesquisadora Executante	Pesquisador Responsável
EEFEUSP	EEFEUSP

APÊNDICE H – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue aos Professores

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSOR

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

1. DADOS DO INDIVÍDUO

Nome completo _____
Sexo ☐ Masculino ☐ Feminino
RG: _____ Data de nascimento: _____
Endereço completo _____
Fone _____ e-mail _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. Título do Projeto de Pesquisa

Avaliação da aprendizagem no ensino superior: tessituras sobre a licenciatura em educação física

2. Pesquisador Responsável

Osvaldo Luiz Ferraz

3. Cargo/Função

Professor Doutor da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

4. Avaliação do risco da pesquisa:

☒ RISCO MÍNIMO ☐ RISCO BAIXO ☐ RISCO MÉDIO ☐ RISCO MAIOR

(probabilidade do indivíduo sofrer algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)

5. Duração da Pesquisa

12 meses

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO INDIVÍDUO OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA, DE FORMA CLARA E SIMPLES, CONSIGNANDO

- **Justificativa e objetivos da pesquisa**

Após um levantamento teórico sobre a avaliação da aprendizagem, encontramos mais produções da Avaliação da Aprendizagem na educação básica do que no ensino superior, sendo que raros são os estudos que ocorreram sobre a avaliação da aprendizagem em cursos de Educação Física.

Além disso, diferentes autores apontam a falta de compreensão sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior e a falta de preparo docente para o tratamento didático-metodológico desse elemento do planejamento docente.

Dessa forma, esta pesquisa pretende analisar concepções, percepções e práticas da Avaliação da Aprendizagem nos cursos de licenciatura em Educação Física.

2. Procedimentos

2.4 Você foi selecionado para participar desta pesquisa por ser professor um curso de licenciatura em Educação Física do Estado de Mato Grosso.

2.5 A sua participação consistirá em responder 14 perguntas de um questionário versando sobre seu perfil formativo, experiências, concepções e percepções sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior, tendo a duração de, aproximadamente, 20 minutos.

3. Desconfortos e riscos esperados

3.1 Sua participação nesta pesquisa não incidirá em gastos ou remuneração, em hipótese alguma.

3.2 Não esperamos riscos à saúde física decorrentes da pesquisa, uma vez que adotaremos apenas questionário. De qualquer forma, consideramos a possibilidade de riscos mínimos, frente ao seu possível desconforto ao responder alguma pergunta.
3.3 Sua identidade não será revelada.

4. Benefícios que poderão ser obtidos
O maior benefício de sua participação é a contribuirão em um projeto que perspectiva melhorias na formação/ atuação do professor do ensino superior e no processo de formação dos futuros professores de Educação Física.

IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Importante ressaltar que Você, participante desta pesquisa, terá acesso às informações sobre os procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa a qualquer momento que desejar, durante ou após a pesquisa, inclusive para esclarecer eventuais dúvidas, por meio dos contatos explicitados neste Termo.
2. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.
3. Os dados serão utilizados para pesquisa e divulgação científica, com a garantia de confidencialidade, sigilo e privacidade do participante. Portanto, sua identidade não será revelada, conforme determina a Resolução CNS466/2012 item IV.5. Para tanto, adotaremos nomes genéricos, por exemplo, PROF1A1.
4. Como se trata de uma entrevista, não se esperam riscos à saúde física decorrentes da pesquisa. Todavia, haverá disponibilidade de assistência no Hospital público de sua cidade (XXXX), por eventuais danos à saúde, decorrentes da pesquisa.

V - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS

PESQUISADOR RESPONSÁVEL Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz – fone (11) 3091-2128 e e-mail: olferraz@usp.br Rua Prof. Mello Moraes, 65 CEP 05508-030 – São Paulo/ SP
PESQUISADORA EXECUTANTE Raquel Stoilov Pereira Moreira – fone (65) 99972-9985 e e-mail: raquelspmoreira@usp.br Rua Santa Mônica, 75 - CEP 78070-355 – Cuiabá/ MT

VI. - OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

Comitê de Ética da EEFE-USP Escola de Educação Física e Esporte - USP Av. Prof. Mello Moraes, 65 - Cidade Universitária/ CEP 05508-030 - São Paulo/ SP Telefone (011) 3091-3097 E-mail: cep39@usp.br

VII - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO
Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

_____, _____/_____/_____.

_____	Osvaldo Luiz Ferraz _____
Assinatura do sujeito da pesquisa ou responsável legal	Assinatura do pesquisador (carimbo ou nome legível)

APÊNDICE I – Modelo de Carta de Informação ao Participante da Pesquisa entregue aos alunos

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Comitê de Ética em Pesquisa

Do: Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Escola de Educação Física e Esporte da USP

Para: Ilmo(a). Aluno(a) do Curso de Licenciatura em Educação Física da XXXXX

Prezado(a) Aluno(a),

Meu nome é Raquel Stoilov Pereira Moreira e sou Professora de Educação Física. Na busca de um aperfeiçoamento das minhas atividades docentes, curso o Doutorado em Ciências no Programa de Pós-Graduação da Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo. Como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Ciências, necessito realizar uma pesquisa que deve gerar uma Tese no final do curso, orientada pelo Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz.

O título deste estudo é "Avaliação da aprendizagem no ensino superior: tessituras sobre a licenciatura em educação física".

O objetivo geral desta pesquisa é analisar concepções, percepções e práticas da Avaliação da Aprendizagem nos cursos de licenciatura em Educação Física.

O estudo envolverá a análise documental do Projeto Pedagógico do seu curso; uma entrevista em pautas com o coordenador de curso; a aplicação de um questionário com 14 questões aos professores e de outro questionário com oito questões aos alunos de penúltimo e último semestres do curso de licenciatura em Educação Física da sua instituição.

Conforme determina o rigor científico de um trabalho acadêmico, será preservada sua identidade e dos demais alunos, da instituição, do coordenador de curso e dos professores, pois os dados serão apresentados com a maior fidedignidade possível, mantendo sempre as informações pessoais em sigilo.

Para tanto, a partir do contato com o coordenador de curso do seu curso, agendamos o dia de hoje para a coleta dos dados.

Agradecemos antecipadamente sua colaboração e registramos votos de estima.

Atenciosamente,

Raquel Stoilov Pereira Moreira	*Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz*
Pesquisadora Executante	Pesquisador Responsável
EEFEUSP	EEFEUSP

APÊNDICE J – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue aos alunos

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ALUNO

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

1. DADOS DO INDIVÍDUO

Nome completo _____
Sexo ☐ Masculino ☐ Feminino
RG: _____ Data de nascimento: _____
Endereço completo _____
Fone _____ e-mail _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. Título do Projeto de Pesquisa

Avaliação da aprendizagem no ensino superior: tessituras sobre a licenciatura em educação física

2. Pesquisador Responsável

Osvaldo Luiz Ferraz

3. Cargo/Função

Professor Doutor da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

4. Avaliação do risco da pesquisa:

[X] RISCO MÍNIMO ☐ RISCO BAIXO ☐ RISCO MÉDIO ☐ RISCO MAIOR

(probabilidade do indivíduo sofrer algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)

5. Duração da Pesquisa

12 meses

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO INDIVÍDUO OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA, DE FORMA CLARA E SIMPLES, CONSIGNANDO

- **Justificativa e objetivos da pesquisa**

Após um levantamento teórico sobre a avaliação da aprendizagem, encontramos mais produções da Avaliação da Aprendizagem na educação básica do que no ensino superior, sendo que raros são os estudos que ocorreram sobre a avaliação da aprendizagem em cursos de Educação Física.

Além disso, diferentes autores apontam a falta de compreensão sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior e a falta de preparo docente para o tratamento didático-metodológico desse elemento do planejamento docente.

Dessa forma, esta pesquisa pretende analisar concepções, percepções e práticas da Avaliação da Aprendizagem nos cursos de licenciatura em Educação Física.

2. Procedimentos

2.6 Você foi selecionado para participar desta pesquisa por ser aluno de um curso de licenciatura em Educação Física do Estado de Mato Grosso.

2.7 A sua participação consistirá em responder 08 perguntas de um questionário versando sobre experiências, concepções e percepções sobre a Avaliação da Aprendizagem no ensino superior, tendo a duração de, aproximadamente, 10 minutos.

3. Desconfortos e riscos esperados

3.1 Sua participação nesta pesquisa não incidirá em gastos ou remuneração, em hipótese alguma.

3.2 Não esperamos riscos à saúde física decorrentes da pesquisa, uma vez que adotaremos apenas questionário. De qualquer forma, consideramos a possibilidade de riscos mínimos, frente ao seu possível desconforto ao responder alguma pergunta.
3.3 Sua identidade não será revelada.

4. Benefícios que poderão ser obtidos
O maior benefício de sua participação é a contribuirão em um projeto que perspectiva melhorias na formação/ atuação do professor do ensino superior e no processo de formação dos futuros professores de Educação Física.

IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Importante ressaltar que você, participante desta pesquisa, terá acesso às informações sobre os procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa a qualquer momento que desejar, durante ou após a pesquisa, inclusive para esclarecer eventuais dúvidas, por meio dos contatos explicitados neste Termo.
2. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.
3. Os dados serão utilizados para pesquisa e divulgação científica, com a garantia de confidencialidade, sigilo e privacidade do participante. Portanto, sua identidade não será revelada, conforme determina a Resolução CNS466/2012 item IV.5. Para tanto, adotaremos nomes genéricos, por exemplo, PROF1A1.
4. Como se trata de uma entrevista, não se esperam riscos à saúde física decorrentes da pesquisa. Todavia, haverá disponibilidade de assistência no Hospital público de sua cidade (XXXX), por eventuais danos à saúde, decorrentes da pesquisa.

V - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS

PESQUISADOR RESPONSÁVEL Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz – fone (11) 3091-2128 e e-mail: olferraz@usp.br Rua Prof. Mello Moraes, 65 CEP 05508-030 – São Paulo/ SP
PESQUISADORA EXECUTANTE Raquel Stoilov Pereira Moreira – fone (65) 99972-9985 e e-mail: raquelspmoreira@usp.br Rua Santa Mônica, 75 - CEP 78070-355 – Cuiabá/ MT

VI. - OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

Comitê de Ética da EEFE-USP Escola de Educação Física e Esporte - USP Av. Prof. Mello Moraes, 65 - Cidade Universitária/ CEP 05508-030 - São Paulo/ SP Telefone (011) 3091-3097 E-mail: cep39@usp.br

VII - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO
Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

_____, _____/_____/_____.

_____	Osvaldo Luiz Ferraz _____
Assinatura do sujeito da pesquisa ou responsável legal	Assinatura do pesquisador (carimbo ou nome legível)

ANEXO A - Parecer emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da EEFEUSP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O olhar de coordenador de curso, professores e alunos dos cursos de licenciatura em educação física do estado de Mato Grosso sobre a avaliação da aprendizagem: concepções, percepções e práticas

Pesquisador: Osvaldo Luiz Ferraz

USP - ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE DA UNIVERSIDADE DE SÃO

Área Temática:

Versão: 1

Continuação do Parecer: 2.942.082

CAAE: 92928918.5.0000.5391

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.942.082

Apresentação do Projeto:
Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa que busca compreender a concepção e organização da avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura em Educação Física do Estado de Mato Grosso, bem como propor um programa de formação aos docentes sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior. A pesquisa será realizada em 07 Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem cursos de Licenciatura em Educação Física, localizadas no Estado de Mato Grosso, contando com a participação de 07 coordenador de curso, 100 professores e 200 alunos do último semestre dos respectivos cursos. Os instrumentos de coleta de dados adotados serão: uma entrevista em pautas com 18 perguntas dirigida ao coordenador de curso; um questionário composto por 20 questões para os professores; um questionário com 15 questões para alunos; e um roteiro para análise do projeto político pedagógico de cada curso. A priori a análise dos dados ocorrerá a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Após a primeira fase de análises, tomando como base adesão do corpo docente e a acessibilidade por

parte da pesquisadora, haverá a promoção de um programa de formação aos docentes de uma das IES sobre avaliação da aprendizagem no ensino superior, seguindo um cronograma de execução composto por 10 etapas. Por fim, será realizado um grupo focal, buscando analisar a possível influência do programa de formação nas concepções e práticas avaliativas dos professores, perspectivando a melhoria na formação e atuação dos mesmos.
Espera-se que o levantamento realizado com os cursos de licenciatura em Educação Física do Estado de Mato Grosso sirva como elemento de reflexão a outros cursos e que a formação promovida contribua na potencialização de mudanças de concepções e práticas avaliativas na atuação dos professores e na formação dos futuros professores de Educação Física.

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário:
- Compreender a concepção e organização da avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura em Educação Física do Estado de Mato Grosso, bem como propor e avaliar as possíveis influências de um programa de formação docente sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior.

Objetivos Secundários:
- Levantar o perfil formativo do coordenador de curso e professores dos cursos de licenciatura em Educação Física do estado de Mato Grosso;
- Mapear os instrumentos de avaliação adotados nos cursos de licenciatura em Educação Física do estado de Mato Grosso;
- Identificar a concepção de avaliação da aprendizagem de coordenador de curso, professores e alunos dos cursos de licenciatura em Educação Física do estado de Mato Grosso;
- Identificar se coordenador de curso, professores e alunos entendem que os instrumentos de avaliação adotados nos cursos de licenciatura em Educação Física do estado de Mato Grosso são eficientes para a verificação da avaliação da aprendizagem dos alunos;
- Descrever a concepção de avaliação presente nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Educação Física do estado de Mato Grosso;
- Verificar a existência de consonância entre as concepções e práticas avaliativas apontadas por coordenador de curso, professores e alunos e as expressas no projeto-político pedagógico dos cursos de licenciatura em Educação Física do estado de Mato Grosso;
- Analisar se o cenário vigente em relação à avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura em Educação Física do estado de Mato Grosso corrobora a literatura atual;
- Analisar a possível influência de um programa de formação sobre avaliação da aprendizagem nas concepções e práticas avaliativas de docentes de um curso de licenciatura em Educação Física do estado de Mato Grosso.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Por tratar-se de uma pesquisa que, em sua coleta de dados, utiliza apenas questionários e entrevista, os pesquisadores consideram a possibilidade de riscos mínimos, frente ao possível desconforto dos participantes ao responderem ao questionário (professores e alunos), ao participarem da entrevista (coordenador de curso) ou do grupo focal (professores e coordenador de curso). Assim, haverá

disponibilidade de assistência no hospital público da região em que a IES está localizada, em casos de eventuais danos à saúde, decorrentes da pesquisa. Não haverá benefícios diretos aos participantes. Os benefícios indiretos estão associados a produção de conhecimento proveniente da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem apresentada, com referencial e metodologia adequados aos objetivos do estudo. Os pesquisadores apresentam ainda os seguintes documentos: carta de anuência dos diretores/responsáveis de todas as instituições envolvidas na pesquisa; carta de apresentação específica para cada participante da pesquisa (alunos, coordenador de curso e professores); roteiro de entrevista a ser realizada com os coordenador de curso, questionário que será aplicado aos professores; questionário para os alunos; roteiro para análise do projeto político pedagógico da instituição; roteiro de questões para o grupo focal; TCLE específico para cada participante e momento da pesquisa. Todos os documentos estão bem redigidos, adequados aos objetivos da pesquisa e atendem plenamente as recomendações do CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios são devidamente apresentados e contemplam as orientações do CEP para pesquisas com seres humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa, com todos os documentos necessários, está bem apresentada não havendo pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto Aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1127909.pdf	29/06/2018 14:41:32		Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoprojeto.pdf	29/06/2018 14:40:36	Osvaldo Luiz Ferraz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projetocompleto.docx	28/06/2018 16:42:29	Raquel Stoilov Pereira Moreira	Aceito
Investigador	Projetocompleto.docx	28/06/2018 16:42:29	Raquel Stoilov Pereira Moreira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Cartasdeanuencia.pdf	28/06/2018 16:42:04	Raquel Stoilov Pereira Moreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEEstdudo2.docx	24/06/2018 23:09:30	Raquel Stoilov Pereira Moreira	Aceito
Outros	RoteiroPPC.docx	24/06/2018 23:00:42	Raquel Stoilov Pereira Moreira	Aceito

Outros	Entrevistacoordenador de curso.docx	24/06/2018 22:57:04	Raquel Stoilov Pereira Moreira	Aceito
Outros	Cartadeapresentacaoprofessores.docx	24/06/2018 22:56:15	Raquel Stoilov Pereira Moreira	Aceito
Outros	Cartaapresentacaoalunos.docx	24/06/2018 22:55:51	Raquel Stoilov Pereira Moreira	Aceito
Outros	Cartaapresentacaocoordenador de curso.docx	24/06/2018 22:55:27	Raquel Stoilov Pereira Moreira	Aceito
Outros	Roteirogrupofocal.docx	24/06/2018 22:53:15	Raquel Stoilov Pereira Moreira	Aceito
Outros	Questionarioprofessores.docx	24/06/2018 22:52:56	Raquel Stoilov Pereira Moreira	Aceito
Outros	Questionarioalunos.docx	24/06/2018 22:52:30	Raquel Stoilov Pereira Moreira	Aceito
Outros	TCLEalunos.docx	24/06/2018 22:50:09	Raquel Stoilov Pereira Moreira	Aceito
Outros	TCLEprofessores.docx	24/06/2018 22:49:50	Raquel Stoilov Pereira Moreira	Aceito
Outros	TCLEcoordenador de curso.docx	24/06/2018 22:49:25	Raquel Stoilov Pereira Moreira	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SÃO PAULO, 04 de Outubro de 2018.

_____
Assinado por:
Edilamar Menezes de Oliveira
(Coordenador de curso)