



Edição Especial
III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE LETRAS

*ANALYSIS OF THE PERCEPTION OF TEACHERS IN INITIAL TRAINING OF THE
LANGUAGE COURSE*

Paula Elisie Madoglio Izidoro¹
Simone Luccas²

Resumo

Enquanto professores, entendemos que avaliar é uma prática constante no exercício da profissão. Entretanto, teóricos alegam e demonstram, por meio de suas pesquisas e produções, que, em geral, não conhecemos o processo avaliativo em toda sua complexidade e totalidade como deveríamos. A fim de contribuirmos para a formação docente é que objetivamos, com esse recorte da dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino - PPGEN/UENP, trazer resultados de entrevistas realizadas com licenciandos em Letras, utilizando a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007) enquanto referencial teórico de análise dos dados, para observar o que esses professores em formação inicial compreendem sobre avaliação. A presente proposta discute conceitos de avaliação, seus tipos (diagnóstica, formativa e somativa), enfatizando a tipologia formativa na modalidade de avaliação pelos pares. Nossos resultados indicam que os professores em estágio inicial de formação reconhecem que o método de avaliação está ultrapassado e em desuso, contudo, não demonstram vontade de alterá-lo. É essa concepção tradicional de avaliação, utilizada ao término de cada fase educacional, que indica uma maior tendência a replicá-la quando estiverem lecionando em sala de aula.

Palavras chave: Avaliação Formativa; Avaliação pelos Pares; Formação Docente; Formação Inicial.

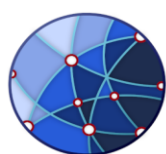
¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná.

² Universidade Estadual do Norte do Paraná.

REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 2895-2916, 2024

ISSN: 2526-9542



III CONIEN
Congresso Internacional de Ensino
PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO:
IMPACTOS, COOPERAÇÕES E VISIBILIDADE

DE 4 A 6 DE SETEMBRO
BRAGA - PORTUGAL



Abstract

As teachers, we understand that assessment is a constant practice in the profession. However, theorists argue and demonstrate, through their research and productions, that, in general, we do not fully understand the evaluative process in all its complexity and totality as we should. In order to contribute to teacher training, we aim, with this excerpt from the master's dissertation in the Postgraduate Program in Teaching - PPGEN/UENP, to bring results of interviews conducted with undergraduate students majoring in Literature, using Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2007) as the theoretical framework for data analysis, to observe what these teachers in initial training understand about assessment. This proposal discusses concepts of assessment, its types (diagnostic, formative, and summative), emphasizing the formative typology in the peer assessment mode. Our results indicate that teachers in initial training recognize that the assessment method is outdated and obsolete; however, they do not show a willingness to change it. It is this traditional conception of assessment, used at the end of each educational phase, that indicates a greater tendency to replicate it when teaching in the classroom.

Keywords: Formative Assessment; Peer Assessment; Teacher training; Inicial training.

Introdução

Pensar em avaliação, por vezes, pode parecer óbvio, afinal, essa é uma prática que executamos frequentemente enquanto professores. Mas ocupando esse papel, será que sabemos exatamente como o processo avaliativo ocorre ou pelo menos deveria ocorrer?

Estar em regência em sala de aula cobra diversos saberes (Shulman, 1987; Nóvoa, 1995; Pimenta, 1999; Gauthier et al., 2006; Tardif, 2012), conhecimentos esses que moldam e definem a prática no papel de professor. Entretanto, no que tange à temática avaliação, apesar de ser uma atividade que realizamos no exercício da profissão, Hoffmann (2017) assevera que seu percurso tem sido difuso, complicado e absolutamente malsucedido.

O presente trabalho traz apontamentos sobre a temática da avaliação, apresentando resultados e discussões sobre pesquisa de campo realizada no curso de Letras com habilitação em Português/Espanhol da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CJ), *Campus* Jacarezinho. O interesse foi o de compreender o que se tem abordado em sala de aula na formação inicial a respeito da avaliação, uma vez que os discentes do curso de Letras são professores em formação.

Sendo assim, desenvolvemos um trabalho que compreendeu as seguintes etapas: A) Revisão Sistemática de Literatura (Kitchenham, 2004), para levantamento

do que se tem produzido acerca da avaliação pelos pares com foco no Ensino Superior no Brasil (Cf. Izidoro; Luccas, 2019a); B) Análise documental das ementas do curso de Letras (UENP/CJ), a fim de filtrar quais acusavam abordagem à avaliação (Cf. Izidoro; Luccas, 2019b); C) Levantamento das impressões dos estudantes matriculados nas disciplinas encontradas no item B em relação a compreensão desse conteúdo, item esse que discute o presente artigo; e, D) Como proposta de intervenção com base nos resultados obtidos, desenvolvemos um curso de extensão voltado aos discentes participantes da pesquisa, o qual teve como foco uma discussão sobre avaliação, estreitando o conhecimento para avaliação formativa, especificamente, a utilização de avaliação pelos pares.

Em vista disso, o presente *paper* que objetiva apresentar a compreensão que licenciandos em formação inicial trazem em relação a avaliação educacional e sua futura prática profissional. Concluímos que os professores em formação inicial entendem que o processo de avaliação está antiquado e desatualizado, entretanto, não demonstram iniciativa para mudá-lo. É essa concepção tradicional de avaliação, aplicada ao término do ensino de cada ciclo, que indica uma maior tendência a reproduzir, enquanto professores, frente à sala de aula. Assim, este artigo está dividido em breve referencial teórico sobre Avaliação Educacional, seus tipos e o procedimento de Avaliação pelos Pares; aspectos metodológicos; análise dos dados; e, considerações finais.

Avaliação Educacional

Antes de qualquer argumentação a respeito de avaliação, seus tipos, momentos e instrumentos, questionamos: o que é avaliar? Possivelmente, quando pensamos nessa questão, associamos o pensamento àquela prova escrita aplicada ao fim de cada ciclo escolar, pois é assim que pesquisas indicam que vem acontecendo há muito tempo.

Hoffmann (2017) afirma que avaliação parece ser uma atividade restrita a um momento específico e definido, como se fosse uma atividade burocrática que o professor deve realizar em instantes previamente estabelecidos por um sistema, tendo como exemplo, os fins de bimestres e/ou semestres.

Na mesma linha, Hoffmann (2017) assevera, a título de exemplo, que muitos professores e alunos atribuem o sentido geral de avaliação associando-a a “prova,

nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação” (Hoffmann, 2017, p. 19), entretanto, ela assegura que “dar nota não é avaliar, fazer prova não é avaliar, registrar notas ou fazer boletins não é avaliação” (Hoffmann, 2017, p. 19).

Em consonância, a autora esclarece sua concepção de avaliação ao declarar que, apesar de variadas e contraditórias as convicções sobre avaliação, avaliar “refere-se a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado” (Hoffmann, 2018, p. 13).

Compartilhando da mesma ideia de Jussara Hoffmann, Haydt (2000) considera avaliação como um processo contínuo, sistêmico, presente no ato da educação, desenvolvendo e englobando um ato dinâmico e contínuo nos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, se o que vem sendo realizado não é essa avaliação desejada e teorizada pelos autores de referência, então, o que é realizado nas escolas? Aprovação, reprovação e classificação não são características da avaliação, mas do exame (Barriga, 2003). O autor afirma que “o exame é o instrumento a partir do qual se reconhece administrativamente um conhecimento, mas igualmente reconhece que o exame não indica realmente qual é o saber de um sujeito” (Barriga, 2003, p. 54).

Nessa perspectiva da busca pelo reconhecimento administrativo, “o exame deixou de ser um aspecto do método ligado à aprendizagem. Por outra parte, perverteu a relação pedagógica ao centrar os esforços de estudantes e docentes apenas na certificação” (Barriga, 2003, p. 61).

Exemplos de exames são processos seletivos, vestibulares, concursos, provas de exames da ordem, atividades que não exigem um *feedback* a quem está realizando (Topping, 2009). Para estas atividades, basta separar aptos de inaptos, elas não objetivam a melhora e o crescimento de quem as realiza, assim como prevê a avaliação.

Visto isso e ponderando a nossa prática docente, concordamos com Perrenoud (1999), para quem o que se tem feito nas instituições de ensino tem muito mais o caráter de exame que avaliação. Somado a isso, ressaltamos o que afirma Luckesi (2003, p. 16), ao considerar que a avaliação na escola “[...] tem a função de exame, pois valoriza os aspectos cognitivos com ênfase na memorização; a verificação dos resultados se dá através de provas orais ou escritas, nos quais, os alunos devem reproduzir exatamente aquilo que lhe foi ensinado”.

Entendemos que avaliação não é aquela prova escrita no fim de bimestre, cuja finalidade é dar nota e aprovar/reprovar aluno, mas um processo que dará um retorno ao professor sobre o desenvolvimento do discente e uma resposta do sucesso ou fracasso de sua prática docente.

Uma vez que o conceito de avaliação tenha sido compreendido, é necessário conhecer os tipos de avaliação, como apresentado a seguir.

Os tipos de avaliação

O processo avaliativo é composto por três tipos de avaliação, sendo: diagnóstica, formativa e somativa (Hadji, 1994; Haydt, 2000; Sant'anna, 2014).

A avaliação diagnóstica tem por finalidade a exploração e identificação de características relevantes sobre os discentes. Esse processo “visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem” (Sant'anna, 2014, p. 32).

Exemplificando, seria realmente fazer uma sondagem sobre os conhecimentos prévios do aluno acerca do conteúdo a ser trabalhado. Por consequência, esse resultado retorna ao professor como indícios, a fim de ajudá-lo a eleger uma metodologia de trabalho de acordo com o estágio dos alunos, pois possibilitaria definir os caminhos que precisam ser trilhados. Sob tal perspectiva, é que Hadji (1994) considera que é nesse tipo de avaliação em que prospera o interesse em coletar dados do que se denomina como perfil de partida dos alunos.

O docente deve estar ciente que a avaliação diagnóstica não cabe somente no início do ano letivo, mas sempre antes de um ciclo, de uma ação de formação.

Destacamos que a avaliação formativa é aquela distinta das avaliações administrativas e classificatórias cuja finalidade é de certificar. Seu intuito é totalmente pedagógico e seu caráter é de, realmente, formar o aluno, oportunizando-lhe a maior apropriação possível do assunto trabalhado. Por acontecer durante a ação de formação, ela já informa parcialmente os resultados dos passos que o professor vem seguindo. Sua maior intenção é contribuir para aprendizagem ainda em curso, informando o nível de aprendizagem dos educandos ao educador, que, por sua vez, dará o retorno ao aprendente sobre seu percurso, ação essa chamada de *feedback*. Este retorno é uma ação em que o docente mostra e torna claro ao discente os erros e acertos cometidos, sejam eles de forma escrita ou oral (Moraes, 2011).

Sobre esse tipo de avaliação, concordamos com Haydt (2000, p. 292-293) ao ponderar que

[...] pode contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente, fornecendo ao professor dados para adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe. A avaliação formativa pode também ajudar a ação discente, porque oferece ao aluno informações sobre seu progresso na aprendizagem fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las [...].

Por fim, encontramos a avaliação somativa (Hadji, 1994) que vem após uma sequência de formação ou, ainda, de forma global, ao fim de um ciclo. Neste processo, o aluno aparece em uma classificação e, geralmente, o resultado é comunicado a algum membro coordenativo.

Os tipos de avaliação acontecem em momentos diferentes e com finalidades distintas, e isto precisa ficar claro para o docente, pois, desse modo, ele pode definir com maior propriedade qual tipo utilizar em cada momento do trabalho pedagógico de ensino dos conteúdos.

Em síntese, a avaliação diagnóstica é aquela que acontece antes da sequência de formação e tem por objetivo orientar o professor nos seus próximos passos. A formativa acontece durante a ação de formação e tem por objetivo regular e facilitar a aprendizagem dos alunos. Finalmente, a somativa acontece depois da formação e tem por função a verificação e certificação (Hadji, 1994).

A execução desses tipos de avaliação pode ocorrer de diversas maneiras e por meio de diferentes instrumentos avaliativos, assim, há uma diversidade de procedimentos ou modalidades que podem ser utilizados para operacionalizar a avaliação educacional. Neste artigo, especificamente, apresentaremos um procedimento avaliativo de caráter formativo, denominado “Avaliação pelos Pares”.

Avaliação pelos Pares

A avaliação pelos pares é uma modalidade de avaliação formativa na qual o aluno avalia seus colegas considerando critérios estabelecidos previamente entre docente e discente com foco nos objetivos que se almejam alcançar.

Um grande diferencial é que “nesse tipo de avaliação, os colegas deixam de ser agentes passivos e compartilham o papel de professores observadores de si

mesmos” (Lisbôa; Santos Rosa; Rosa, 2019). Os alunos estarão ativamente engajados na aprendizagem através da relação dialógica e, simultaneamente, desenvolvendo competências metacognitivas (Wride, 2017).

A avaliação pelos pares pode ser realizada de forma individual, grupal, anônima e aleatória, conforme decisão do educador frente à familiaridade e maturidade por parte dos educandos, o que só tem a contribuir com a aprendizagem, uma vez que dentre as diversas vantagens do processo, ressaltamos que ela favorece o diálogo acerca da temática avaliação, como diminui o desequilíbrio do poder estabelecido entre professor e aluno.

Lisbôa, Santos Rosa e Rosa (2019) corroboram essa ideia benéfica ao afirmarem que a utilização desse procedimento colabora para o rompimento da falsa ideia de avaliação como um meio de punição e contribui para que o discente enxergue como uma atividade formativa tanto na esfera individual quanto no coletivo, auxiliando no desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.

No que tange à sua execução, a avaliação pelos pares pode ser feita de forma individual, em duplas ou grupos, de modo a avaliar tanto atividades escritas, como questões e textos, além de manifestações orais, como seminários e debates. O que deve ser de ciência do docente e dos discentes é como ela deve ser realizada no que diz respeito ao estabelecimento de rubricas, que são os critérios de avaliação.

Nos primeiros contatos da turma com a avaliação pelos pares, o ideal é que o professor defina os critérios de avaliação e os discuta com os alunos a fim de que todos saibam claramente como avaliar e como serão avaliados. Já mais familiarizados com o procedimento, o educador pode discutir possíveis rubricas com os educandos e defini-las em conjunto. Já no período de maior maturidade da classe em relação a este processo, o docente pode permitir que as rubricas sejam definidas somente pelos próprios discentes.

Aspectos metodológicos

Para a realização da pesquisa, foi eleito um curso de licenciatura na mesma universidade de vínculo das autoras. Como informado, as ementas desse curso foram analisadas e sondadas quais disciplinas abordavam o tema avaliação. Os resultados demonstram que em seis disciplinas eram tratadas a temática, sendo uma ensinada no segundo ano do curso, três no terceiro ano, enquanto o quarto e último ano do

curso continha duas delas. Assim, planejamos que as entrevistas fossem realizadas com alunos matriculados no terceiro e quarto ano do curso, considerando uma possível familiaridade com o assunto.

A escolha dos entrevistados foi aleatória dentre os estudantes dessas classes, foram todos convidados de modo igualitário, com explicação dos procedimentos da pesquisa, bem como, sua finalidade e objetivo. Após o esclarecimento de dúvidas pontuais, foi-lhes pedido que entre os próprios discentes fossem apontados seis do terceiro ano e seis do quarto ano, totalizando doze alunos, que, julgamos suficiente para coleta e análise de dados, para que concedessem entrevistas mediante aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Tal instrumento de coleta de dados contou com um roteiro de entrevista estruturado compreendido por oito questões, feitas aos discentes de forma individual e gravadas em momento oportuno, sendo elas:

“1) Você, enquanto professor em formação inicial, o que entende por avaliação?”;

“2) Você tem ou teve contato com alguma disciplina e/ou material que tratasse o assunto “avaliação”?”;

“3) No seu ponto de vista, o vestibular para ingressar nesta universidade é uma avaliação ou exame? Explique.”;

“4) Você acredita, de um modo geral, que os estudantes têm saído da universidade aptos a elaborarem uma avaliação?”;

“5) Nas aulas são abordados os tipos de avaliação: diagnóstica, formativa, somativa? Comente.”;

“6) Você conhece procedimentos alternativos de avaliação, como avaliação por pares?”;

“7) Enquanto estudante, o que você entende por avaliação?”;

“8) Há alguma informação e/ou comentário pertinente à pesquisa que deseje acrescentar nesse momento?”

A fim de certificar a segurança dos sujeitos da pesquisa, a leitura do *corpus* contou com a codificação em que o graduando participante da entrevista é simbolizado pelo código G, diferindo-os por numeração de 1 a 12. À questão é atribuída o código Q, enquanto as linhas das respostas indicadas por L. Ainda, esclarecemos que, dentre os entrevistados, encontramos graduandos de ambos os

sexos, entretanto, todos serão referidos por um único gênero, observando as regras de sujeitos em coletividade.

Análise textual discursiva: Um meio para análise qualitativa de dados

A pesquisa aqui apresentada é de natureza qualitativa, da qual um de seus aspectos essenciais é o “reconhecimento e análise de diferentes perspectivas” (Flick, 2009, p. 23). De acordo com o mesmo autor, alguns aspectos da pesquisa qualitativa são: “Apropriabilidade de métodos e teorias; Perspectivas dos participantes e sua diversidade; Reflexividade do pesquisador e da pesquisa; Variedade de abordagens e de métodos na pesquisa qualitativa” (Flick, 2009, p. 23). Günther (2006, p. 204) concorda ao afirmar que a pesquisa qualitativa “ao invés de utilizar instrumentos e procedimentos padronizados, [...] considera cada problema objeto de uma pesquisa específica para a qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos”. Dessa forma, compreendemos a profundidade que a pesquisa qualitativa permite-nos alcançar com seus atributos.

Dentre os tipos de análise de natureza qualitativa, optamos pela utilização da Análise Textual Discursiva, doravante ATD, que foca na profundidade e na complexidade de fenômenos (Moraes; Galiazzi, 2007), condizendo com o que preza a análise qualitativa.

Logo, segundo Moraes e Galiazzi (2007, p. 194), para a execução da ATD é necessário o cumprimento de algumas etapas, como por exemplo, a definição do *corpus*.

O *corpus* da análise textual, sua matéria prima, é constituído especialmente de produções textuais. [...] Os textos [...] podem tanto terem sido produzidos especialmente para a pesquisa, como podem ser documentos já existentes previamente. [...] Costuma-se denominar “dados” o *corpus* textual da análise.

Na atual situação, observamos que o *corpus* foi produzido excepcionalmente para esta pesquisa.

Havendo um *corpus* definido, é imprescindível que sigamos com o procedimento de análise e façamos o tratamento dos dados, ou seja, partimos para a desconstrução e unitarização. Esse processo consiste na desmontagem dos textos, realçando seus elementos constituintes. Dessa desestruturação, nascem as unidades

de análise, sendo assim, essa etapa é a que cabe diversas e seguidas leituras dos dados, acentuação de ideias relevantes para a pesquisa, a considerar a aptidão do pesquisador a fazer interpretações referente à ocorrência que se busca investigar.

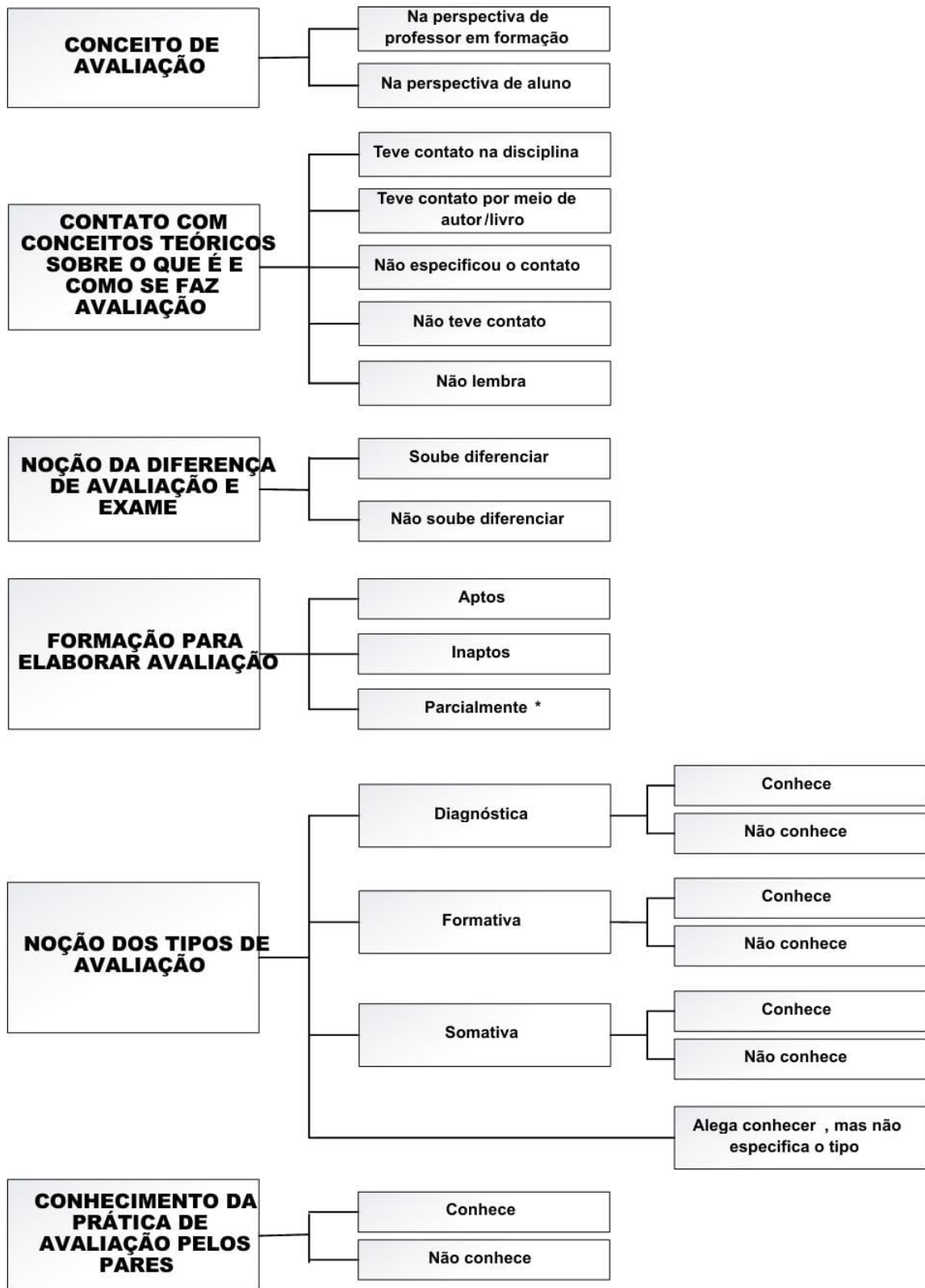
O próximo passo é fazer a categorização, que é um processo de elaboração de um conjunto de elementos que fará a comparação das unidades anteriormente definidas. Aqui, “além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas” (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 197).

Segundo Moraes e Galiazzi (2007), a ATD intenciona a elaboração de um metatexto que traduza os sentidos encontrados no conjunto de texto, que consiste no *corpus*, constituído por descrição e interpretação. Nessa produção, cabe a voz do pesquisador como medida de intervenção nos discursos ao qual sua pesquisa trata, buscando sempre alcançar o estágio interpretativo e bem como de uma reconstrução teórica.

Diante do exposto, a análise dos resultados foi organizada conforme apresentado na Figura 1.

Informamos que na categoria “Conceito de avaliação”, temos duas unidades de expressão que objetivam compreender o conceito de avaliação na perspectiva de professor em formação e na perspectiva de aluno. Ressaltamos que professor em formação é aquele que está em processo de formação inicial. Já o aluno é a mesma pessoa física, mas com papel social diferente. Em adição, as unidades de expressão assinaladas com asterisco (*) foram unidades que emergiram durante o processo de categorização, dessa forma, a *posteriori*. De outro modo, as unidades e categorias sem sinalização correspondem às definidas a *priori*.

Figura 1: Categorias, subcategorias e unidades de expressão



Fonte: as autoras

Resultados e discussões

As entrevistas possibilitaram uma interpretação que julgamos suficiente para compreender o proposto na categorização. Quando procuramos saber o que os graduandos, no papel de professores, entendiam por avaliação, obtivemos respostas como:

“Avaliação é um instrumento elaborado pelo professor, para gente avaliar qual etapa de aprendizagem está o aluno” (G1; Q1; L1);

“Avaliação é uma forma que nós encontramos de ver se o aluno aprendeu ou não o que foi ensinado durante o bimestre ou semestre” (G2; Q1; L1-2);

“Avaliação é assim, eu entendo como método de avaliar o que foi aprendido na sala de aula, o conhecimento do aluno, de como está o rendimento dele, se ele absorveu corretamente o conteúdo repassado em sala de aula” (G3; Q1; L1-3).

Contando também com opinião que confirmava que

“Avaliação pra mim é um método pra saber se o aluno entendeu ou não aquilo que você passou pra ele durante as aulas, [...] existe vários tipos de avaliação, mas a finalidade dela é essa saber ou não se o aluno aprendeu o que foi dito” (G6; Q1; L1-3).

Dentre as 12 respostas, grande parte apresenta basicamente o mesmo teor. Nelas, estabelecemos os seguintes apontamentos: o graduando G1 concebe a avaliação como um instrumento e a vê como uma avaliação diagnóstica. Sant’anna (2014) classifica essa atividade como um processo, e é essa definição que outros teóricos compartilham, como no caso de Haydt (2000), amplificando a ideia de avaliação como um processo constituído de tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) (Hadji, 1994; Haydt 2000; Sant’anna 2014; Luckesi 2010) e instrumentos avaliativos (prova escrita, prova oral, seminário, debate e etc.) (Brasil, 1998; Zanon; Althaus 2008; Moraes, 2011; Cunha, 2014). Ponderando isso, pressupomos que tal graduando não compreende o conceito de avaliação e/ou o associa à tradicional prova escrita, razão pela qual a chama de instrumento.

Na fala do graduando G2, observamos sua concepção de avaliação ligada à avaliação tradicional aplicada em fim de ciclo, ação essa que condiz com a fala de

Hoffmann (2017), ao pontuar que professores tem concebido o momento de ensinar e de avaliar como momentos distintos.

Os participantes G3 e G6 compartilham a ideia de que a avaliação é unilateral, as transformações são produzidas, somente, para o aluno (Hoffmann, 2017) na visão de que a avaliação serve para entender o que o aluno sabe, o que ele aprendeu, o que ele captou, não mostrando a importância da avaliação para o professor ponderar sua prática docente.

Outras observações que são frutos desta categoria são os verbos que os alunos utilizam para descrever o que é avaliação. Obtivemos respostas que acontecem da seguinte maneira: “avaliação é... ‘ver, verificar, saber, testar, medir, avaliar’”, palavras muito abstratas e pouco precisas. Em um dos estudos, Hoffmann (2017) discute essa imprecisão terminológica por parte do professorado, no que diz respeito à avaliação. A autora (2017, p. 60) contribui acerca desse assunto enunciando:

Medimos extensão, quantidade, volume e outros atributos dos objetos e fenômenos. O que medimos deve ser invariavelmente expresso em escalas ou graus numéricos, segundo Lindeman (1972). Assim, nem todos os fenômenos podem ser medidos, por não haver instrumentos para tanto, ou por não admitirem tal precisão numérica.

Compreendemos que avaliar não é medir, tampouco testar, mas é verificar se algo deu certo. Então, questionamos se as definições de avaliação por parte dos sujeitos de pesquisa estão em conformidade com o que se teoriza sobre o assunto.

Na primeira unidade desta categoria, objetivamos compreender o conceito de avaliação por parte dos graduandos no papel de professor em formação. Já neste momento, procuramos perceber a noção de avaliação na perspectiva do estudante ocupando esse papel, entretanto, a maioria das respostas aparentou que o discente não conseguiu distanciar o papel de aluno do de professor, conforme ratificam os excertos e comentários apresentados a seguir.

Um graduando disse: “[...] é onde eu vou perceber as dificuldades do meu aluno e trabalhar em cima delas” (G1; Q7; L2).

Apesar de ter uma ideia coerente sobre a avaliação, foi proferida uma consideração na perspectiva de professor em formação, não correspondendo com o solicitado. Já outro graduando informa que:

“Avaliação é uma forma que o sistema encontrou para entender se os alunos estão aprendendo o que está sendo passado no decorrer da vida escolar e acadêmica” (G2; Q7; L1-3).

Demonstra sua visão de avaliação sempre unilateral, como se a finalidade fosse sempre voltada à ação do aluno e não como se tivesse funcionalidade para a atuação do professor. O mesmo participante continua: *“eu não acredito que avaliação distinga o que o aluno saiba” (G2; Q7; L3).*

O processo avaliativo é o meio de compreender, também, o que o aluno conseguiu interiorizar do conteúdo proposto. Dizer que a avaliação não distingue o que o aluno sabe pode pressupor que este discente compreende avaliação como aquela tradicional prática ao término do ciclo de estudos, na qual todo conteúdo é cobrado em um único momento, cujas características não são suficientes e eficientes para que o aprendiz mostre suas habilidades de fato.

Verificamos na do G7 o seguinte:

“[...] eu acho que avaliação, na minha opinião, como disse no começo, não serve para avaliar um aluno se ele é competente ou não. Eu acho que existe outras formas para avaliar” (G7; Q7; L1-2).

Nesse trecho, percebemos que o graduando entende que há diversas formas de avaliar, entretanto, associa a palavra avaliação à prova escrita, que é uma visão equivocada, ocorrência essa que Luckesi (2010) já articula, afirmando que é comum usar a denominação avaliação, mesmo que a prática executada em sala se resuma à aplicação de provas, haja vista que estas são descomplicadas e habituais para desempenhar.

Outro comentário partiu do graduando G9, que afirmou: *“Ah... Avaliação serve como pressão. Sei lá. Como pressão para o estudante ((risos)) eu acho” (G9; Q7; L1-2).*

Tal comentário vai ao encontro do que Jussara Hoffmann (2017) trata em uma de suas pesquisas, ao pedir que alunos citem imagens representativas de avaliação, nesse processo, encontramos exemplos de discentes que descreveram as provas como bomba atômica, fuzilamento e Hitler.

Além da percepção da autora, encontramos excertos de Vasconcellos (1995, p. 37) que afirma:

A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, “branco”, medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de auto-imagem negativa. Uma escola que precisa recorrer à pressão da nota logo nas séries iniciais, e certamente, uma triste escola e não está educando, é uma escola fracassada.

Na categoria 02 (Contato com conceitos teóricos sobre o que é e como se faz avaliação), no que tange ao contato anterior dos licenciandos com disciplina e/ou material que tratasse a temática de avaliação, dos 12 entrevistados, seis alegaram ter tido contato com alguma disciplina que abordasse avaliação, dois afirmaram ter familiaridade com artigos científicos sobre a temática, enquanto um contou ter conhecimento, sem referenciá-las. Dois deles confirmaram não ter tido experiência alguma com o assunto, enquanto outros dois asseguraram não lembrar se tiveram essa proximidade, como podemos conferir nos trechos abaixo:

“Sim... tive agora, recentemente, em metodologia de ensino de Língua Portuguesa e ano passado, em metodologia de ensino de Língua Espanhola” (G1; Q2; L1-2).
“Olha eu acho que já tive, mas no momento eu não estou me lembrando. A gente estuda bastante coisa, né?” (G5; Q2; L1-2).
“Não... não...” (G7; Q2; L1).

Nesse momento, salientamos que tivemos alunos da mesma turma com respostas distintas, o que nos leva a questionar ideias como: a) a relevância que teve o assunto de avaliação a esse aluno para não lembrar que a estudou; b) quanto tempo o professor dedicou ao assunto e c) se o professor conseguiu atingir todos os alunos durante a discussão da temática.

No que corresponde à próxima categoria (Noção da diferença de avaliação e exame), na qual abordou-se sobre a diferenciação de avaliação e exame (LUCKESI, 2010; BARRIGA, 2003), obtemos mais suposições que certezas. Os estudantes, ao serem questionados se o processo seletivo para ingressar na universidade era uma avaliação ou um exame, responderam de modo que se chegou aos seguintes dados: dois graduandos não souberam responder; quatro alegaram que o vestibular era uma avaliação; enquanto seis indicaram ser exame. Entretanto, não reconhecemos convicções, como exemplificada por meio dos seguintes participantes:

“Eu acho que é um exame, porque ele não tem caráter de dar nota, mas sim, tem princípio de entender o que a pessoa aprendeu durante o decorrer da vida dela escolar” (G2; Q3; L1-3).

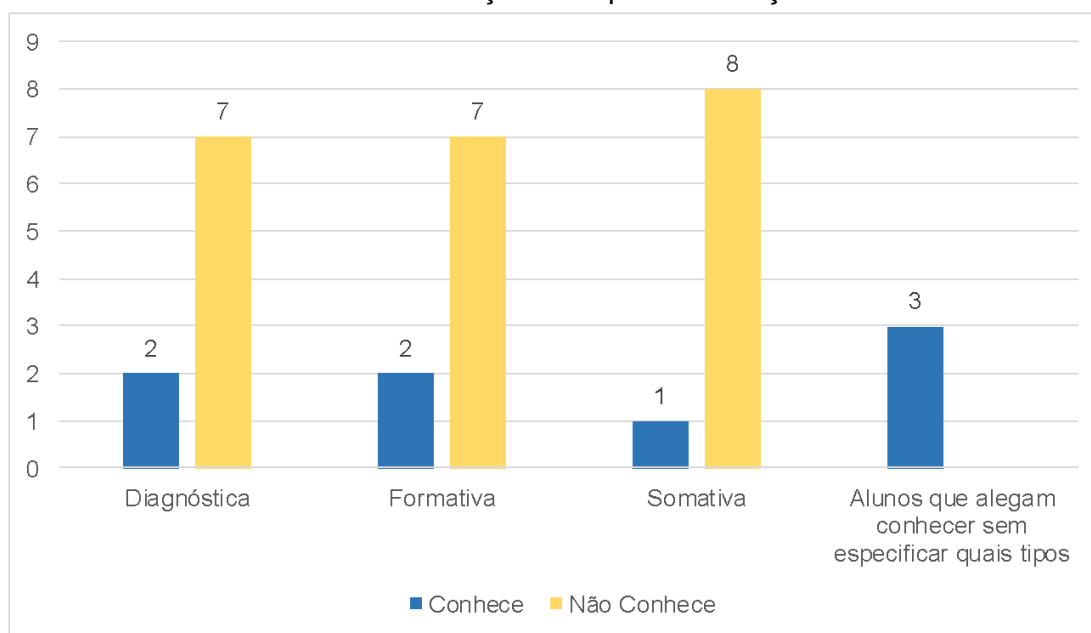
Já outro participante justificou dizendo: *“Eu acredito que seja um exame, porque é muito mais complexo, e o vestibular, ele abrange muito mais áreas, né” (G4; Q3; L1-2)*. Ainda, colhemos respostas como: *“Eu acredito que seja um exame não tão avaliação, por ser algo tão extenso” (G6; Q3; L1)*.

Observamos nas respostas dos alunos que, ao demarcarem ser exame, mesmo este sendo o conceito correto para o tipo de prova que acontece no vestibular, não há a justificativa pelos devidos motivos. O exame é exame não por sua extensão ou complexidade, ou ainda por abranger várias áreas de conhecimento, mas é aquele que classifica, que ranqueia, que seleciona o examinado apto ou inapto, o que é comum causar dúvida nos educandos, uma vez que o que vem sendo realizado em sala de aula tem sido cada vez mais parecido ao exame que a avaliação (Perrenoud, 1999).

Na categoria seguinte (Formação para elaborar avaliação), procuramos compreender se os próprios graduandos consideravam que os estudantes têm saído das universidades aptos a elaborarem uma avaliação. Dentre as respostas, a maioria alegou que não se sai apto a desenvolvê-la, com sete participantes compartilhando dessa ideia. Em contrapartida, manifestando positividade em relação a essa competência, tivemos dois estudantes, enquanto outros dois tiveram suas dúvidas nas respostas, apontando itens como: *“Ai... Difícil essa pergunta. Eu não sei, eu acredito que sim né. Assim, cada um na sua concepção, no seu ponto de vista” (G4; Q4; L1-2)*

Vemos que o graduando pressupõe considerar que os alunos não se formam aptos a elaborarem uma avaliação, entretanto, acreditando, dentro de suas próprias concepções que sim. Contudo, evidenciamos que vale questionar o que o graduando quis dizer com suas ‘próprias concepções’, haja vista que esta pode ser concepção errônea e estar em desacordo com a teoria de uma avaliação ideal, uma vez que já sabemos que “os professores elaboram suas provas para provar os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem” (Luckesi, 2010, p.21).

Quando perguntados, na categoria “Noções dos tipos de avaliação”, se conheciam os tipos de avaliação – diagnóstica, formativa e somativa –, as respostas indicaram desconhecimento desta tipificação (Gráfico 1).

Gráfico 1: Noções do tipo de avaliação

Fonte: As autoras

O Gráfico 1 mostra que, em sua maioria, os estudantes de terceiro e quarto ano da graduação não conhecem os tipos de avaliação, pois, em todos os tipos especificados em gráfico, a coluna da unidade de expressão “não conhece” sobressai a “conhece”. Destacamos que dois alunos alegaram conhecer avaliação diagnóstica e formativa, enquanto, somente, um alegou conhecer a somativa, tipo este de avaliação que é notoriamente mais realizada nas instituições de ensino.

Referente ao conhecimento acerca da prática de avaliação pelos pares (Categoria: Conhecimento da prática de Avaliação pelos Pares), dez alunos confirmaram não conhecer, um contribui dizendo conhecer por ter visto uma comunicação das autoras desse artigo em simpósio da Universidade:

“(risos) conheci esse ano através de um simpósio que teve, no qual a (AUTORA) estava e ministrou. Até então, no momento, eu não conhecia nada a respeito” (G12; Q6; L1-2).

Outro graduando afirmou conhecer, entretanto, sua justificativa pareceu confusa em relação ao seu real contato com a prática:

“Justamente na questão do meu irmão, porque ele, meu irmão, é uma pessoa um pouco em retrocesso na escola, sabe, ele não tem muito gosto, aí ele, em casa, a gente tenta dar uma ajuda com ele” (G5; Q6; L1-3).

Encerrando as entrevistas, perguntamos aos graduandos se gostariam de acrescentar algum comentário pertinente à temática de avaliação e obtivemos respostas como as seguintes:

“Acredito que devemos encontrar novas formas de avaliação, porque as [...] que são usadas hoje, que é de sistema de nota, pode vir a causar problemas psicológicos nos alunos que acabam sofrendo com isso” (G2; Q8; L1-3).

“Acho que a forma das avaliações que são aplicadas na faculdade acaba gerando muita tensão, e eu acho que seria de grande valia que houvesse um novo método de facilitar, assim, a vida dos estudantes, sem ter que ter essas avaliações preocupantes e massivas” (G3; Q8; L1-4).

“Acho interessante sobre essa questão da avaliação porque é realmente mesmo importante, né. Que nós tenhamos outras visões de avaliação, não ficar só naquela questão da prova objetiva, daquela questão da pressão, então é super interessante mesmo” (G4; Q8; L1-4).

Os pontos de vista expressos nesse momento mostram muito sobre como vem sendo desenvolvido o assunto avaliação em sala de aula, seja na Educação Básica ou Ensino Superior. Notamos que os alunos apresentam queixas de como o processo avaliativo acontece, tais como a pressão associada a tirar notas e suas dificuldades, e concluem ser necessária uma mudança neste cenário, contudo, enquanto professor em formação, tem a mesma visão tradicionalista que vem sendo executada conforme acusam seus relatos, pois estes vêm sob forte influência desse saber experiencial (TARDIF, 2012) que foi adquirido em sua vivência escolar (Pimenta, 1999).

Considerações finais

A pesquisa permitiu concretizar algumas ideias teorizadas por autores de referência, relativas ao tema “avaliação”. Por se tratar de uma pesquisa de campo, possibilitou a aproximação com a realidade escolar e a vivência com professores em formação inicial, enxergando a realidade e um pouco da percepção desses sujeitos, no que diz respeito ao processo avaliativo.

Observando a análise dos dados, contemplamos pontos que possibilitaram pertinentes discussões e o pensamento sobre uma atividade de intervenção nesta

realidade, no caso, o curso de extensão voltado à avaliação formativa, especificamente, à avaliação pelos pares.

Como debatido, a avaliação em sala de aula hoje, nos diferentes níveis e segmentos de ensino, tem sido baseada em provas escritas ao final dos ciclos (bimestres, trimestres ou semestres). Salientando que este processo, por vezes, parece punitivo e, na perspectiva do aluno é aterrorizante, resultando em “dar brancos”, e pensamentos do tipo “Quanto eu preciso tirar esse bimestre/semestre pra passar de ano?”, em vez de se perguntarem “O quanto aprendi sobre determinado conteúdo nesse ano letivo?”

E comumente a responsabilidade para o fracasso escolar é associada exclusivamente ao aluno, como já discute Hoffmann (2017). É sempre porque o aluno não prestou atenção na aula, ou porque ficou conversando, ou porque não fez tarefa. E qual responsabilidade do professor nesse eventual insucesso? Ou até mesmo no êxito escolar? Uma escola de sucesso se faz em razão de professores excelentes e ótima equipe pedagógica ou de seus alunos? E uma escola com baixo índice de qualidade é, também, responsabilidade da equipe profissional ou somente do aluno?

São por ponderações e situações problema como essas que esta pesquisa existe, por corroborar ideias dos autores referenciados e acreditar que avaliação não é somente o ato de atribuir nota, de “medir” quanto o aluno aprendeu do todo que foi ensinado. Julgamos que a avaliação, como processo, é uma atividade benéfica e de mão dupla, viabilizando situações não de punições, mas de aprendizagem efetiva, que possibilite a autocrítica e o autoconhecimento para todos os sujeitos envolvidos, professores e alunos.

A partir do momento em que educador e educando realmente entendem o que pode ser o processo avaliativo e quão aliado ele pode estar da aprendizagem, ambos só têm a crescer.

Em face ao exposto, projetamos esta pesquisa com a finalidade de validar a hipótese, formulada empiricamente, de que a avaliação era pouco tratada nos cursos de formação de professores. Para tanto, selecionamos um curso de graduação, curso este de formação de uma das autoras, para investigar o quanto a temática era trabalhada no decorrer do curso e, conseqüentemente, sendo confirmada a hipótese inicial, passamos a intervir com a proposição da formação para capacitar esses futuros professores em relação ao conteúdo de avaliação na perspectiva formadora, para que

sejam minimizadas as tendências desses professores replicarem a prática difusa da qual participaram na formação.

Em suma, chegamos ao consenso de que os professores em fase inicial de formação reconhecem que o sistema de avaliação está ultrapassado e desatualizado, porém, não apresentam disposição para alterá-lo. Essa visão convencional de avaliação, aplicada ao final de cada ciclo de ensino, sugere uma maior propensão à reprodução dessas práticas quando estiverem atuando como professores em sala de aula.

Referências

BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame: In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 51-82.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Matemática - ensino de quinta à oitava série. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Kátia Silva. O campo da avaliação: tecendo sentidos. **Ensaio Pedagógicos**: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, Pernambuco, p. 1-14, 2014. Disponível em: <<https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n2/Art%201%20-%20Katia%20Cunha%20-%20O%20campo%20da%20avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2024.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAUTHIER, Clermont.; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-françois; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2006.

HADJI, Charles. A avaliação plural: à descoberta dos jogos e dos seus riscos. In HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. 4ª ed. Porto: Porto, 1994.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 45 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 22 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

IZIDORO, Paula Elisie Madoglio; LUCCAS, Simone. Revisão de Literatura: pesquisa em território brasileiro acerca da Peer Assessment como recurso avaliativo no Ensino Superior. In: FLORES, Maria Assunção. **Atas do Congresso Internacional sobre Avaliação no Ensino Superior**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação - Centro de Investigação em Estudos da Criança, 2019b, p. 51-56.

IZIDORO, Paula Elisie Madoglio; LUCCAS, Simone. A Avaliação Formativa no Ensino Superior voltada à prática da Peer Assessment. In: FLORES, Maria Assunção. **Atas do Congresso Internacional sobre Avaliação no Ensino Superior**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação - Centro de Investigação em Estudos da Criança, 2019a, p. 01-06.

LISBÔA, Eliana Santana; SANTOS ROSA, Selma dos; ROSA, Valdir. Avaliação por pares no Ensino Superior: análise das percepções dos alunos de Licenciatura sobre a adoção dessa prática. In: FLORES, Maria Assunção. **Atas do Congresso Internacional sobre Avaliação no Ensino Superior**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação - Centro de Investigação em Estudos da Criança, 2019, p. 78-84.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. Prova: instrumento avaliativo a serviço do ensino e da aprendizagem. **Est. Aval. Educ**, São Paulo, v.22, n.49, p.233-258, maio./ago. 2011. 29 Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1636/1636.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2024

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação, da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido.(Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: Como avaliar?: Critérios e instrumentos**. 17 ed, 3ª reimpressão, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22. 1987. Disponível em: <<http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TOPPING, Keith James. **Peer assessment**. Theory into practice, Taylor & Francis, v. 48, n. 1, p. 20-27, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos santos. **Avaliação: concepção dialécticolibertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

WRIDE, Michael. **Guide to per-Assessment**. Academic Practice, University of Dublin Trinity College, 2017. Disponível em: <<https://www.tcd.ie/CAPSL/assets/pdf/Academic%20Practice%20Resources/Guide%20to%20Student%20Peer%20Assessment.pdf>>. Acesso em: 30 mar .2019.

ZANON, Denise P; ALTHAUS, Maiza M. **Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária**. Ponta Grossa – Paraná, 2008. p. 1-26. Disponível em: <<https://www.fag.edu.br/novo/arquivos/nucleos/nad/arquivos/apoio10.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2014.