

## **A avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura em Educação Física: percepções de coordenadores de curso, professores e alunos**

*The assessment of learning in physical education bachelor's degree: perceptions of course coordinators, teachers and students*

*La evaluación del aprendizaje en cursos de licenciatura en Educación Física: percepciones de coordinadores de cursos, profesores y estudiantes*

Raquel Stoilov Pereira Moreira<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-8650-5389>

Oswaldo Luiz Ferraz<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-4397-1010>

<sup>1</sup> Centro Universitário de Várzea Grande, Várzea Grande, Mato Grosso – Brasil. E-mail: raquelspmoreira@alumni.usp.br.

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: olferraz@usp.br.

### **Resumo**

O objetivo deste estudo foi identificar as percepções dos coordenadores de curso, professores e alunos em relação às concepções e práticas da Avaliação da Aprendizagem nos cursos de licenciatura em Educação Física. Este estudo descritivo, com abordagem qualitativa, ocorreu em seis Instituições de Ensino Superior (IESs) localizadas em Mato Grosso que oferecem curso de licenciatura em Educação Física, contando com a participação de seis coordenadores de curso, 36 professores e 85 alunos. Como instrumentos de pesquisa adotamos questionários com professores e alunos e entrevista em pautas com coordenadores de curso. Para tratar os dados, adotamos a análise de conteúdo temático categorial proposta por Bardin (2016), tendo como apoio o *software* NVivo. Entre os resultados, destacamos: equívocos conceituais dos professores em relação à avaliação da aprendizagem; divergências entre as concepções de avaliação de coordenadores, professores e alunos; distanciamento entre a percepção das práticas avaliativas entre professores e alunos. Ressaltamos a importância das IESs fortalecerem os processos de formação continuada de seus professores, bem como reverem o processo de formação inicial, a fim de melhor subsidiar o trato didático metodológico da avaliação nas IESs.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Educação Física. Licenciatura. Formação de professores.

### **Abstract**

*The aim of this study was to identify the perceptions of course coordinators, teachers and students in relation to the concepts and practices of Learning Assessment in Physical Education degree courses. This descriptive study, with a qualitative approach, took place in six Higher*



*Education Institutions (hereby IESs) located in Mato Grosso that offer a degree course in Physical Education, with the participation of six course coordinators, 36 teachers and 85 students. As research instruments, we adopted questionnaires with teachers and students and interviews with course coordinators. To process the data, we adopted the categorical thematic content analysis proposed by Bardin (2016), supported by the NVivo software. Among the results, we highlight: conceptual misconceptions of teachers in relation to learning assessment; divergences between the evaluation conceptions of coordinators, teachers and students; distance between the perception of evaluation practices between teachers and students. We emphasize the importance of IESs to strengthen the continuing education processes of their teachers, as well as to review the initial training process, in order to better subsidize the methodological didactic treatment of evaluation in IESs.*

**Keywords:** *Learning assessment. Physical Education. Graduation. Teacher training.*

### **Resumen**

*El objetivo de este estudio fue identificar las percepciones de los coordinadores de curso, docentes y estudiantes en relación a los conceptos y prácticas de Evaluación del Aprendizaje en los cursos de licenciatura en Educación Física. Este estudio descriptivo, con abordaje cualitativo, se llevó a cabo en seis Instituciones de Educación Superior (IES) ubicadas en Mato Grosso que ofrecen curso de licenciatura en Educación Física, con la participación de seis coordinadores de curso, 36 profesores y 85 estudiantes. Como instrumentos de investigación adoptamos cuestionarios con profesores y estudiantes y entrevistas con coordinadores de cursos. Para procesar los datos, adoptamos el análisis de contenido temático categórico propuesto por Bardin (2016), apoyados por el software NVivo. Entre los resultados, destacamos: errores conceptuales de los docentes en cuanto a la evaluación del aprendizaje; divergencias entre las concepciones de evaluación de coordinadores, docentes y estudiantes; distancia entre la percepción de las prácticas de evaluación entre docentes y estudiantes. Resaltamos la importancia de las IES de fortalecer los procesos de formación continua de sus profesores, así como de revisar el proceso de formación inicial, a fin de subsidiar de mejor manera el tratamiento didáctico metodológico de la evaluación en las IESs.*

**Palabras clave:** *Evaluación del aprendizaje. Educación Física. Graduación. Formación de profesores.*

## **1 Introdução**

Diferentes autores (Dias Sobrinho, 2008; Luckesi, 2018; Vianna, 2000) entendem a avaliação como um elemento presente nas ações humanas, uma vez que constantemente precisamos tomar decisões em situações corriqueiras ou complexas. No contexto educacional, a avaliação é uma prática constante na rotina escolar, ocorrendo dia após dia, semana após semana, bimestre após bimestre (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 constante presença na vida diária ou, mais especificamente, no espaço escolar. Isso, no entanto, não procede!

Para compreender a problemática em torno da avaliação, é necessário considerar brevemente o contexto histórico da educação.

A educação teve início na Grécia Antiga e ocorria no seio familiar com o objetivo de perpetuar e garantir a tradição às novas gerações (Tardif, 2017), entretanto o declínio do Império Romano, os conflitos e o despovoamento na Europa Ocidental durante a Idade Média e a ascensão do cristianismo contribuíram para uma mudança significativa na educação e na formação das escolas como as conhecemos hoje (Gauthier, 2017a).

Na sociedade burguesa, a educação foi adotada como estratégia de controle social, com a disciplina como principal elemento para manter a ordem. Os colégios se tornaram meios de controle, ocupando os alunos constantemente, regulando todos os tempos e espaços, visando a eliminar a improvisação e a desordem e formar indivíduos civilizados e instruídos (Gauthier, 2017b). Esse sistema de controle exercia uma constante vigilância sobre os alunos, abrangendo desde o local onde se sentavam até sua postura ao escrever, ler, rezar ou se locomover.

Nesse contexto, na “escola simultânea”, os professores adotaram os exames orais e escritos como forma de controlar e acompanhar o grande número de alunos. Era nesse momento que os alunos deveriam demonstrar se haviam aprendido ou não, a fim de progredir em seus estudos, com o avaliador exercendo uma função estritamente técnica (Guba; Lincoln, 2011).

É consenso na literatura (Guba, Lincoln, 2011; Luckesi, 2018; Sacristán, 2000b) que apenas tempos depois, em 1930, o educador americano Ralph Winfred Tyler introduziu a expressão “avaliação da aprendizagem escolar”. Considerado o “pai da avaliação”, Tyler, inspirado pelos princípios da Escola Nova, buscava uma abordagem diferente da pedagogia tradicional, especialmente devido à alta taxa de reprovação. Ele compreendia que a principal função da educação era promover mudanças comportamentais e que a avaliação tinha o papel de identificar até que ponto as experiências de aprendizagem, conforme planejadas, produziam os resultados desejados (Tyler, 1986).

Também compreendia que a verificação dessas mudanças não poderia ocorrer apenas ao final do processo, uma vez que, sem conhecer a condição inicial dos alunos, não seria possível determinar se houve avanços em relação às metas estabelecidas. Assim, surgiu a ideia dos “objetivos de aprendizagem”, representando as metas e intenções de aprendizagem.

Assim, ao longo dos anos, a educação que conhecemos hoje caminha entre os exames, propostos na Idade Média, e a avaliação, proposta por Tyler.

O problema é que a polissemia conceitual, a multifuncionalidade, a ambiguidade e a complexidade dificultam a uniformidade nas discussões sobre a avaliação (Arredondo; Diago, 2009; Fernandes, 2009; Guba; Lincoln, 2011; Sacristán, 2000b; Vasconcellos, 2005; Vianna, 2000) e, conseqüentemente, a estruturação de um *corpus* teórico consistente (Dias Sobrinho, 2008).

Por outro lado, a avaliação desempenha um papel significativo na ação didática, na medida em que se configura como intrínseca aos processos de ensino e aprendizagem, exercendo influência direta sobre esses elementos. A avaliação é o elemento central para a regulação desses processos, já que, na perspectiva do ensino, auxilia na formação e no aperfeiçoamento docente, bem como na reestruturação das estratégias metodológicas, na seleção de recursos e na perspectiva da aprendizagem, além dos resultados relacionados com o desempenho dos alunos, possibilitando uma autorreflexão sobre seus avanços e fragilidades (Arredondo; Diago, 2009).

As fragilidades mencionadas, tanto no âmbito conceitual (o que se pensa sobre avaliação) quanto na prática (o que se faz), não são superadas a partir da formação em nível superior oferecida pelos cursos de formação docente, como apontado nos estudos. A temática “avaliação da aprendizagem” não é suficientemente discutida, quer seja como um elemento constante do processo de ensino e aprendizagem, quer nos documentos que instituem as diretrizes pedagógicas para a organização e o funcionamento da Instituição de Ensino Superior (IES) (como projeto pedagógico e planos de ensino) (Sada, 2017). Os cursos de formação de professores tendem a valorizar conhecimentos específicos/técnicos da área de atuação, deixando de lado a problematização da “avaliação” e afastando os alunos dos saberes pedagógicos tão necessários no momento de sua atuação no âmbito escolar (Brogiato, 2008). Com isso, docentes e alunos de cursos de formação docente têm dificuldade para caracterizar e identificar adequadamente a avaliação (Mendes, 2006).

Assim, indagamo-nos: superamos a aplicação dos exames e a perspectiva métrica e classificatória da avaliação? Especificamente em IESs, nos cursos de formação de professores, como se constitui e como é abordada a avaliação da aprendizagem? Há aproximações ou distanciamentos nas percepções de coordenadores de curso, professores e alunos?

Com base nesses questionamentos, o presente estudo buscou identificar as percepções dos coordenadores de curso, professores e alunos em relação às concepções e práticas da avaliação da aprendizagem<sup>1</sup> nos cursos de licenciatura em Educação Física.

## 2 Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (Parecer nº 2.942.082) e seguiu todos os protocolos éticos.

Trata-se de um estudo descritivo (Gil, 2019) com abordagem qualitativa (Richardson *et al.*, 2017).

Após consultar o “Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior” (Brasil, 2023), identificamos que, no estado de Mato Grosso, 17 IESs ofereciam o curso de licenciatura em Educação Física, no entanto excluímos duas que não teriam pelo menos uma turma de alunos formados na época da coleta dos dados, além de uma terceira instituição com a qual a pesquisadora executante tem vínculo empregatício.

Dessa forma, identificamos um total de 14 IESs elegíveis para participar da pesquisa, para as quais enviamos uma Carta de Anuência solicitando sua participação no estudo. Seis instituições, sendo quatro privadas e duas públicas, aceitaram participar.

Participaram deste estudo coordenadores de curso, professores universitários e alunos do último e penúltimo semestres de seis IESs 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 intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano e nas hipóteses formuladas pelo[s] pesquisador[es]” (Richardson *et al.*, 2017, p. 161).

Turato (2013) 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,

---

<sup>1</sup> Concordamos com Rosado e Dias (2010) quanto a 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 à própria avaliação (metacognição). Este estudo se concentrará na Avaliação da Aprendizagem, buscando investigar como os atores envolvidos nos cursos de formação de professores de Educação Física definem esse conceito e descrevem os métodos e processos associados a ele, considerando seus respectivos contextos de produção no processo de ensino e aprendizagem.

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 lhe garantam relevância e reciprocidade (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 outros cursos;

- 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; 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. 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.

Ao total, 68 professores receberam o convite para participar da nossa pesquisa, sendo que 36 responderam ao questionário, o que corresponde a 53% da amostra total (de acordo com quantitativo informado pelos coordenadores de curso). Em relação aos alunos, do total de 118 questionários distribuídos, 85 foram devolvidos preenchidos, portanto alcançamos 72% do total esperado.

Assim, a pesquisa contou com a participação de seis coordenadores de curso, 36 professores universitários e 85 alunos do último e penúltimo semestres de IESs que oferecem curso de Licenciatura em Educação Física em Mato Grosso.

Todos os participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo suas identidades preservadas a partir da adoção de nomes fictícios – coordenador de curso (COORDX), professor (PROFXIX), aluno (ALUNOXIX) –, sendo possível identificar os participantes em suas respectivas IESs.

Diante do número previsto de participantes, adotamos uma entrevista com os coordenadores de curso e questionários com professores e alunos.

Partindo da definição de Gil (2019), adotamos a entrevista em pautas, em que se permite aos entrevistados falarem livremente sobre o assunto e, quando necessário, retorna-se 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. As entrevistas foram gravadas, transcritas e, os áudios, posteriormente, descartados. A transcrição foi encaminhada aos participantes para a validação das respostas, havendo liberdade total para modificação, o que praticamente não ocorreu.

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 e abertas. O questionário dos professores, composto de 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. O questionário dos alunos, por sua vez, continha oito questões (três abertas, duas fechadas e três fechadas com justificativa) e abordou: experiências, concepções e percepções sobre a Avaliação da Aprendizagem no ensino superior.

Importante ressaltar que, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, realizamos um estudo piloto com todos os instrumentos de coleta de dados (entrevista e questionários), 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 de uma IES que não fez parte do universo da pesquisa por não cumprir os critérios de inclusão. Também participaram coordenadores dos cursos de Letras e Pedagogia da mesma IES, garantindo a relação com as licenciaturas.

Para tratar os dados adotamos a Análise de Conteúdo Temático Categorical proposta por Bardin (2016). 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, teorias/conceitos).

Essa técnica de análise exige que, na fase da codificação, seja realizada uma análise temática considerando-se o tema a unidade de significação, em que a inferência (foco do recorte) ocorreu sobre o sentido manifesto na resposta dos participantes, e não o significado da expressão em si.

A partir do critério da singularidade semântica realizamos a **análise categorial**. Na constituição de categorias, consideramos o agrupamento temático de acordo com as similaridades dos elementos, atribuindo-lhes nomes que descrevessem as características pertinentes ao conteúdo expresso (Bardin, 2016).

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

A codificação no NVivo é denominada código. O *software* considera o conceito de árvore hierárquica em que se têm códigos superiores (categorias) e subordinados (subcategorias), possibilitando a definição de campos temáticos e indicadores. Os códigos, portanto, representam temas identificados pelos pesquisadores no banco de dados em questão, podendo esses ser gerados automaticamente ou manualmente no *software*.

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 participantes. 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 e, ao observarmos a repetição de palavras de mesmo sentido, ajustamos as palavras derivadas, lematizando-as.<sup>2</sup>

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 analisar isoladamente a palavra não bastava, já que buscávamos o núcleo de sentido nas respostas dos participantes.

---

<sup>2</sup> Em linguística a lematização corresponde ao processo de agrupar as formas flexionadas de uma palavra, propiciando a análise como um único item. Por exemplo, após a lematização, convertemos as palavras avaliar, avaliado e avaliativo em avaliação. Nesse processo, diminuimos 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 se alteravam a partir do contexto inserido. Como não se alteravam, optamos pela lematização nos termos chave: avaliação, aluno, aprendizagem e maneira.



Após identificar a frequência das palavras, buscamos o registro em que esse termo estava inserido<sup>3</sup> (ou seja, a resposta na íntegra de onde o termo chave foi encontrado) e realizamos uma análise temática com foco na inferência do sentido para, então, constituir as categorias e, a partir dessas, as subcategorias.

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 participantes e subgrupos, portanto individual e coletivamente, considerando os participantes desta pesquisa e a inferência dos pesquisadores.

### 3 Apresentação e discussão dos dados

Seguindo as fases de análise propostas por Bardin (2016), na pré-análise, organizamos os dados produzidos por meio dos instrumentos de coleta com a transcrição das respostas obtidas nos questionários e entrevistas e inserimos os textos no editor de planilhas Excel®49 (Office 2010) da Microsoft, tomando como referência nomes fictícios para os participantes 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 as respectivas respostas, sem a pretensão de análises/julgamentos prévios, mas apenas para conhecimento e familiarização com o conteúdo, além de atentarmos-nos para a ancoragem dos dados produzidos com os objetivos do estudo, com vistas a uma análise futura consistente. Esse processo foi realizado três vezes.

Nesse momento, em níveis inferencial e intuitivo, identificamos que os temas tratados no enunciado das questões abordavam dois grandes campos temáticos sobre a Avaliação da Aprendizagem: conceitos e práticas.

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, considerando as características dos subgrupos que participaram desta pesquisa.

---

<sup>3</sup> A palavra pode ou não ser familiar, mas o contexto é 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 essas, posteriormente, alocadas em categorias.

Com o auxílio do NVivo, identificamos as palavras mais citadas em cada um dos campos temáticos, analisamos a expressão na íntegra para verificar o contexto educacional ao qual estava relacionado, ou seja, coordenador de curso, professor ou aluno, e, em seguida, iniciamos a categorização, considerando a similaridade dos elementos.

Assim, a exploração do *corpus* da pesquisa possibilitou a estruturação de uma matriz de codificação constituída por dois campos temáticos, denominados posteriormente pelos pesquisadores **Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem** e **Campo das Práticas da Avaliação da Aprendizagem**, os quais apresentaremos a seguir.

### 3.1 Campo conceitual da avaliação da aprendizagem

A intenção desse 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 quando indagamos os participantes: Para você, o que é avaliar? O que você entende por Avaliação da Aprendizagem?

Ao processarmos os dados, identificamos uma matriz de codificação constituída por três categorias (C1 – Caracterização da Avaliação da Aprendizagem, C2 – Função da Avaliação da Aprendizagem e C3 – A quem serve a Avaliação da Aprendizagem) e sete subcategorias, as quais apresentamos no Quadro 1 com as respectivas descrições.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Importante ressaltar que, ao longo da apresentação dos dados, buscando exemplificar o raciocínio adotado durante a análise, apresentaremos algumas unidades de registro que caracterizam as categorias/subcategorias em análise, não sendo possível apresentar todas pela própria limitação de páginas deste artigo. De qualquer forma, caso haja interesse por parte do leitor, é possível identificar as respostas em <https://doi.org/10.11606/T.39.2021.tde-16032022-152549>.

**Quadro 1** – Descrição das categorias e subcategorias que constituíram o campo conceitual da Avaliação da Aprendizagem

CATEGORIAS		SUBCATEGORIAS
C1	Caracterização da Avaliação da Aprendizagem	Ideias Gerais Sobre a Avaliação da Aprendizagem
		Avaliação da Aprendizagem Vista Como Processo
		Avaliação da Aprendizagem Vista Como Instrumento
C2	Função da Avaliação da Aprendizagem	Avaliação Quantifica/Mensura a Aprendizagem
		Avaliação Assiste a Aprendizagem
		Avaliação Assiste o Processo de Ensino e Aprendizagem
		Avaliação Assiste o Ensino
C3	A quem serve a Avaliação da Aprendizagem	Serve à IES
		Serve ao Aluno
		Serve ao Professor e ao Aluno

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

### **3.1.1 Categoria 1: Caracterização da avaliação da aprendizagem**

Nesta categoria, alocamos unidades de sentido voltadas a responder duas questões presentes nos instrumentos de coleta de dados: o que é a Avaliação da Aprendizagem? E quais são as características da Avaliação da Aprendizagem?, momento no qual identificamos três subcategorias: Ideias Gerais Sobre a Avaliação da Aprendizagem, Avaliação da Aprendizagem Vista Como Processo e 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:

Respondem aos sentidos mais amplos que se relacionam à minha concepção de Educação. (PROF6I5).

Pode ser classificada como processual, formativa e somativa (PROF2I6).

Identificamos quatro contribuições a essa subcategoria (um docente da IES2, um da IES 5 e dois da IES6), sendo que três delas correspondem à avaliação de forma geral, e não, especificamente, à Avaliação da Aprendizagem, referindo-se a um elemento complexo, presente em constantes situações da vida diária e classificado de acordo com sua função.

É importante observar que, embora este estudo tenha envolvido professores de cursos de formação docente, bem como futuros professores, apenas quatro professores contribuíram para essa subcategoria específica. Assim, a baixa manifestação dos docentes e o fato de nenhum coordenador de curso ou aluno ter se manifestado sobre o assunto reforçam a fragilidade conceitual em relação à Avaliação/Avaliação da Aprendizagem.

Sada (2017) constatou 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), seja nos documentos que instituem as diretrizes pedagógicas para a organização e o funcionamento da IES (Projeto Pedagógico de Curso e planos de ensino). Para Brogiato (2008), 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.

Dessa forma, considerando que a fragilidade conceitual em relação à avaliação/Avaliação da Aprendizagem ainda não foi superada, reforçamos a importância de um processo formativo inicial mais reflexivo e com mais debate e aprofundamento a respeito da temática, quer seja na dimensão conceitual (conhecer sobre), quer na prática (criar oportunidade de vivência no chão da escola), de forma a evitar a perpetuação da falta de conhecimento e de ações equivocadas em relação às práticas avaliativas na escola.

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.

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, na perspectiva de melhorar cada vez mais a habilidade do professor ante a 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 avaliação.

Em outra subcategoria, a **Avaliação da Aprendizagem Vista Como Processo**, identificamos o sentido da avaliação como elemento não estanque e momentâneo,<sup>5</sup> como:

É o processo no qual se pode avaliar aquilo no qual o aluno aprendeu ou não (ALUNO6I1).

É um processo de apreciação dos resultados das metas traçadas [...] (PROF4I2).

Deve ser um processo compartilhado (COORD4).

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%).

Diferentes autores (Tyler, 1986; Vasconcellos, 2005; Arredondo; Diago, 2009; Luckesi, 2011a, 2018; Fernandes, 2011), além de perspectivar a avaliação como um processo, portanto uma ação de longo prazo, também salientam os benefícios da sua aproximação com o ensino e a 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 se avalia de outra. Nesse sentido, IES e professores precisam reger o processo de ensino-aprendizagem de forma alinhada, evitando que esses elementos percorram jornadas distintas ao longo do período letivo (semestre/ano) e processo formativo inicial (conclusão do curso), possibilitando também ao aluno compreender essas intencionalidades em relação à sua formação.

Na subcategoria **Avaliação da Aprendizagem Vista Como Instrumento**, contemplamos respostas que vincularam a palavra “avaliação” a um caráter instrumental, uma estratégia, um recurso para alcançar algo,<sup>6</sup> como:

É o meio de diagnosticar o nível de conhecimentos dos alunos (PROF2I3).

---

<sup>5</sup> Ressaltamos que consideramos apenas as contribuições que relacionavam de forma coerente a palavra “processo” com a ideia apresentada. Respostas que associavam o termo apenas à atribuição de notas foram excluídas, uma vez que não refletiam a fluidez e a natureza dinâmica do processo de avaliação.

<sup>6</sup> Não nos interessava, naquele momento, o objetivo/fim pretendido para a avaliação (mensurar ou acompanhar a aprendizagem); ainda que antagônicas, preservam a intenção da avaliação como meio.

Segundo a definição de Houaiss (2020), o termo “instrumental” refere-se a algo que atua como instrumento, auxiliando na realização de uma ação, sem ter um fim em si mesmo, mas sim um meio para alcançar algo. É aquilo que serve como meio para alcançar um objetivo.

Na análise, portanto, consideramos apenas as unidades de significado que estavam objetivamente relacionadas com o caráter instrumental mencionado anteriormente, como as palavras “meio”, “mecanismo”, “instrumento”, “estratégia” e as expressões “forma de” e “modo de”. Optamos por não fazer suposições ou interpretações das respostas, pois isso poderia levar a categorizar implícitos, o que não foi nossa intenção.

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 (PROF7I6).

Sentença 2: É um meio de ter informações quanto ao processo de ensino-aprendizagem [...] (PROF2I4).

A primeira sentença, embora possa sugerir a ideia de “meio para”, não a expressa explicitamente, ao contrário da segunda sentença. A falta de uma expressão evidente, indicando a relação instrumental da avaliação na primeira sentença, foi decisiva para sua exclusão dessa categoria, ao contrário da segunda sentença.

Outra consideração importante é que nossa análise buscou identificar a conexão entre a avaliação e a estratégia. Nesse contexto, não nos preocupamos com o objetivo final pretendido pela avaliação, fosse ele a mensuração ou o acompanhamento da aprendizagem. Embora esses objetivos possam ser antagônicos, ambos ainda mantêm a intenção da avaliação como um meio para alcançar algo.

Seguem exemplos de unidades de sentido inseridas nessa unidade temática:

É uma forma de mensurar os processos de aprendizagem (PROF4I2).

É o meio de diagnosticar o nível de conhecimentos dos alunos (PROF2I3).

[...] um instrumento necessário dentro do ensino-aprendizado (PROF10I6).

Modo de saber se o aluno tem se desenvolvido (ALUNO5I2).

Identificamos maior ocorrência do caráter instrumental da avaliação quando os participantes responderam sobre a avaliação (69%), e não sobre a Avaliação da Aprendizagem (31%).

Ao analisarmos as respostas dos coordenadores de curso e professores, observamos que há poucas diferenças entre as manifestações da avaliação como processo e instrumento, com percentuais semelhantes (50%/50% e 36%/33%, respectivamente). Entre os alunos, no entanto, encontramos disparidade nas respostas (4% como processo e 61% como instrumento).

Identificamos que, das 86 manifestações analisadas, cerca de 34% delas relacionaram a Avaliação da Aprendizagem como uma ferramenta de quantificação e atribuição de notas, em vez de considerá-la um instrumento pedagógico voltado para o aprimoramento da aprendizagem. Essa associação foi especialmente observada entre os alunos, destacando sua percepção predominante da avaliação/Avaliação da Aprendizagem como um meio de mensuração, classificação e obtenção de notas.

Essa associação equivocada entre avaliação e atribuição de nota reforça uma visão reducionista da avaliação e evidencia a falta de compreensão dos conceitos, bem como consolidação e perpetuação equivocadas entre avaliação e aplicação de instrumentos (na maioria das vezes, prova), como também identificou Brogiatto (2008) em sua pesquisa. O autor destaca que a preocupação dos alunos com a nota é reflexo da abordagem do professor e da substituição inadequada da avaliação pelo exame.

Essa constatação representa um ponto de alerta em nosso estudo, denotando 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.

### ***3.1.2 Categoria 2 – Função da avaliação da aprendizagem***

Ante a variedade de respostas, definimos quatro subcategorias que remetem à função da Avaliação da Aprendizagem: Avaliação Quantificativa/Mensura da Aprendizagem, Avaliação

Assiste a Aprendizagem, Avaliação Serve ao Ensino e Avaliação Assiste o Processo de Ensino e Aprendizagem.

A **Avaliação Quantifica/Mensura a Aprendizagem** abarca unidades de sentido nas quais os participantes vinculam 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 nessa categoria a casualidade entre ensinar e avaliar, não na lógica do processo, mas da imprescindibilidade da comprovação numérica. Seguem alguns exemplos:

Testar os conhecimentos (ALUNO2I1).

É uma prova que mede o conhecimento do aluno (ALUNO2I6).

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?.

Identificamos que em todas as IESs<sup>7</sup> houve professores e alunos que relacionaram, ainda que conceitualmente, a avaliação com 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 (42%) que se manifestaram nas questões 1 e 2, apenas 27 apresentaram coerência em seu discurso, uma vez que atrelam à avaliação a função de mensurar/quantificar tanto quando conceituam a avaliação quando se referem à Avaliação da Aprendizagem. Os demais 37 participantes (58%) podem ter a percepção de que suas concepções ou práticas avaliativas se distanciam da quantificação (na medida em que contribuíram para outras categorias), no entanto, em algum momento (seja na questão 1 ou na questão 2), ainda se apoiam nessa ideia de quantificação da avaliação.

---

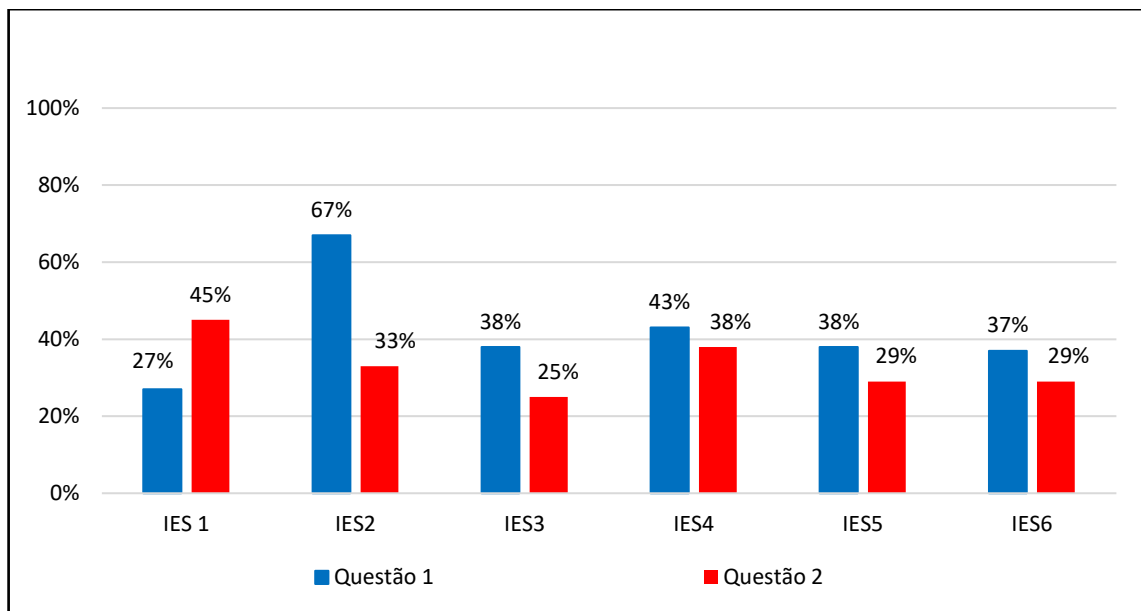
<sup>7</sup> Um elemento favorável foi o fato de nenhum coordenador vincular a avaliação a uma perspectiva métrica.



Ao identificarmos essa categoria, ratificamos as pesquisas de Barriga (2003), Luckesi (2018), Perrenoud (1999) e Fernandes (2011), que destacam a persistência da falta de clareza na diferenciação entre avaliar e examinar. Utilizando o termo “avaliação tradicional” como pseudônimo, observamos que a presença dessa categoria reforça a fragilidade e os equívocos relacionados com a avaliação, uma vez que, mesmo quando a questão se refere à avaliação, encontramos respostas que caracterizam os exames.

Essa consideração se sustenta quando analisamos os percentuais por IES, considerando as respostas dos participantes às perguntas “Para você, o que é avaliar?” e “O que você entende por Avaliação da Aprendizagem?”, alocadas pelos pesquisadores na subcategoria “Avaliação Mensura/Quantifica a Aprendizagem”. Ao somarmos as manifestações dos alunos e dos professores em cada IES, chegamos aos valores apresentados no Gráfico 1.

**Gráfico 1** – Percentual por IES de contribuições de professores e alunos à subcategoria “Avaliação Mensura/quantifica a Aprendizagem”



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Observamos que em quatro IESs os valores são próximos ou superiores a 50%, sendo um dado preocupante, principalmente porque Pippa (2017) verificou em seus estudos que a concepção de avaliação está atrelada à sua função.

Considerando que o número de ocorrências na subcategoria “Avaliação Quantitativa/Mensura a Aprendizagem” foi maior entre os alunos (62%) do que entre os professores (28%), retomamos a urgência de 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-aprendizagem e, conseqüentemente, a formação de um professor.

Vale retomar a importância da reflexão frente às características do processo formativo no 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, podem não ter sido suficientes para essa transposição, o que, pressupomos, causará problemas na condução da avaliação por parte dos futuros professores.

Em oposição a essa obrigatoriedade da medida e da nota na avaliação, definimos outra subcategoria, a **Avaliação Assiste a Aprendizagem**, na qual incluímos unidades de significado em que os participantes atrelaram 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 à aprendizagem do aluno, mas não em termos numéricos, quantitativos, portanto, para essa categoria, consideramos respostas que indicassem o papel do professor como agente mapeador, independente do objeto em análise (conteúdos, conhecimentos, competências, aprendizagem). Vale ressaltar que não buscamos analisar “o que” estaria sob o olhar do professor, mas sim a intenção dessa análise, como observado nos trechos:

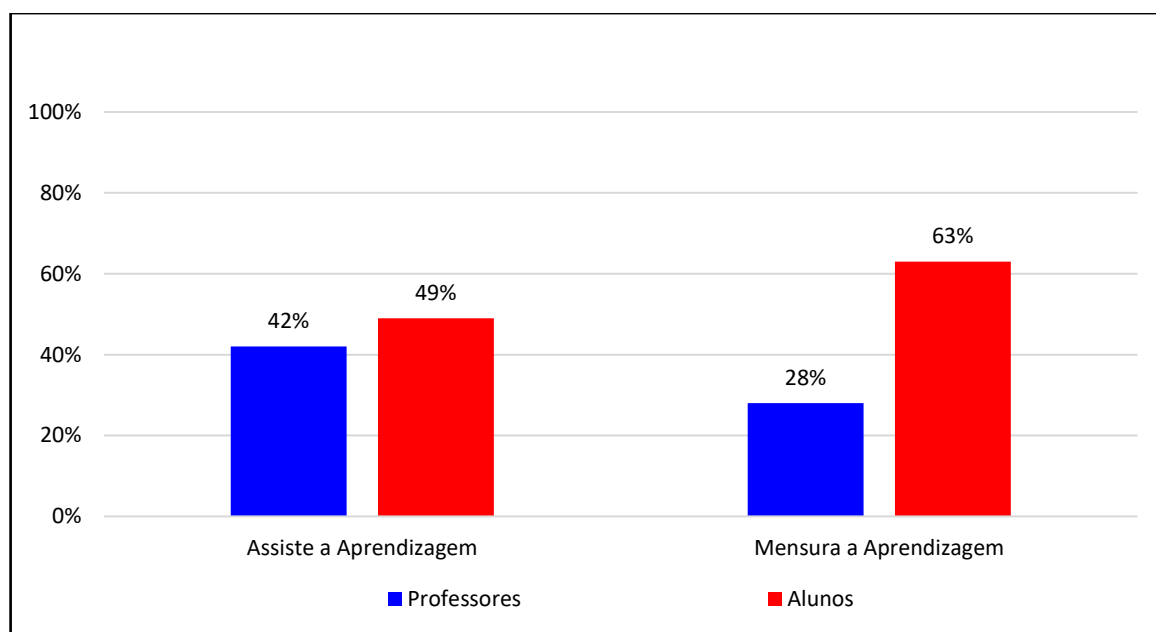
É a maneira de verificar o conhecimento obtido em um ato de aprendizagem (ALUNO9I4).

É uma maneira de verificar se o aluno está aprendendo o que está sendo ensinado (COORD1).

Considerando o total de participantes por subgrupo, identificamos certa proximidade entre o total de alunos (49%) e professores (42%) que contribuíram para subcategoria “Avaliação Assiste a Aprendizagem”.

Ao relacionar, entretanto, 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 Gráfico 2.

**Gráfico 2** – Comparação entre o número de participantes, por subgrupo, que contribuíram para as subcategorias “Avaliação Assiste a Aprendizagem” e “Avaliação Mensura/Quantifica a Aprendizagem”



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Além de observar o número de participantes envolvidos, é importante analisar as contradições presentes em suas respostas, especialmente quando manifestam posicionamentos ambíguos nas questões 1 e 2. Verificamos que 15 participantes<sup>8</sup> contribuíram para ambas as subcategorias ao responderem essas questões, revelando incoerência em suas respostas, sobretudo entre os alunos, uma vez que ora atrelam à avaliação a função de assistir a aprendizagem, ora a mensurá-la.

<sup>8</sup> Um docente e 14 discentes.

Dessa forma, apenas 28 alunos contribuíram para a subcategoria “Avaliação Assiste a Aprendizagem” sem relacionar sua resposta com a 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 subcategoria “Avaliação Assiste a Aprendizagem”, e entre os alunos, na subcategoria “Avaliação Mensura/Quantifica a Aprendizagem”.

É importante ressaltar a relevância da reflexão diante das características do processo formativo em que esses alunos estão inseridos. Embora, de maneira geral, os professores tenham conseguido desvincular a avaliação de sua natureza estritamente métrica, observamos que isso não ocorreu para os alunos, conforme discutido na categoria “Caracterização da Avaliação da Aprendizagem”. Nesse sentido, aventamos que a prática avaliativa adotada pelos professores, bem como as oportunidades de vivenciar e compreender a avaliação durante a formação profissional, pode não ter sido suficiente para promover essa transposição de conceitos.

Em uma perspectiva complementar à subcategoria anterior, definimos a unidade **Avaliação Assiste o Ensino**, a qual identifica, na avaliação, a oportunidade de o 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, como observado em:

Saber se a metodologia utilizada está sendo compreendida (ALUNO8I5).

Verificação de quão efetivo foi a didática e metodologia utilizada para transmissão do conhecimento (PROF1I2).

Nenhum participante das IESs 1 e 2 contribuiu para essa subcategoria. Além disso, 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.

É fundamental destacar que o papel do professor como condutor do processo de ensino é crucial, como mencionado anteriormente na subcategoria em questão, no entanto, se o professor não conseguir apresentar os objetivos da aprendizagem de maneira evidente, pode enfrentar dificuldades em envolver e incentivar os alunos a se apropriarem do próprio processo de aprendizagem, o que pode perpetuar a excessiva dependência do professor.

Cabe também reforçarmos a importância do planejamento, não como uma atividade burocrática, mas como uma ação intencional. O planejamento deve ser flexível e dinâmico, possibilitando que as aulas sejam adaptadas de acordo com os movimentos do processo de ensino-aprendizagem, sem deixar de estar cuidadosamente alinhado com a proposta pedagógica da instituição de ensino.

Por fim, a subcategoria **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 do plano de ensino com a intenção de identificar pontos falhos que podem ser melhorados), não apenas a uma ou a outra.

Difere-se das categorias “Avaliação Assiste a Aprendizagem” e “Avaliação Assiste o Ensino”, pois associa o processo de aprender (primeira categoria) e o processo de ensinar (segunda categoria), concebendo, portanto, o “processo de ensino-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 (ALUNO9I6).

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).

Entre os coordenadores de curso, quando o foco foi a função da Avaliação da Aprendizagem, certamente essa foi a subcategoria com maior manifestação (83%). Entre os professores, identificamos 61% de manifestação, e, entre os alunos, inicialmente, 11%, todavia, ao desconsiderarmos a dubiedade de posicionamento em relação à perspectiva métrica da avaliação, assim como fizemos ao analisar a subcategoria “Avaliação Mensura/Quantifica a Aprendizagem”, chegamos a 5%.

É essencial que tanto o professor quanto o aluno compartilhem a mesma intenção e busquem resultados semelhantes em relação à aprendizagem, mesmo que desempenhem papéis distintos no processo formativo. No contexto do ensino superior, especialmente em cursos de formação de professores, é importante considerar a faixa etária dos alunos envolvidos, embora a idade cronológica não esteja diretamente ligada ao aspecto maturacional.

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 à 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 em relação à avaliação (Hadji, 2001).

Assim, o papel do professor em direção à mudança é fundamental! O aluno, futuro professor, 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 boa nota eu passo, senão eu reprovo”.

Fernandes (2009) aponta que, como os alunos precisam ser habilitados com um conjunto de conceitos, habilidades e atitudes que lhes 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 foram memorizados. O autor propõe algumas funções do professor ante a avaliação, as quais entendemos que abarcam respostas sobre o que, como, por que e quando avaliar: esclarecer e partilhar os objetivos de ensino e de aprendizagem; selecionar tarefas; partilhar critérios de avaliação; delinear estratégias que facilitem a participação e o envolvimento ativo dos alunos na regulação das aprendizagens; e utilizar adequada diversidade de estratégias, técnicas ou instrumentos de coleta de informação.

A contribuição de um dos coordenadores de curso exemplifica a necessidade dessa 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).

A análise da categoria “Função da Avaliação da Aprendizagem” possibilita questionar 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.

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 a serviço do ensino, ou mesmo do processo de ensino-aprendizagem, indicando, ao nosso olhar, um distanciamento dessas vivências, visto que, ao responderem ao instrumento de pesquisa, os alunos não foram capazes de 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-se 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.

### ***3.1.3 Categoria 3 – A quem serve a avaliação da aprendizagem***

A partir das manifestações dos participantes, definimos quatro subcategorias relacionadas com quem serve/auxilia/atende a Avaliação da Aprendizagem: À Instituição de Ensino, Ao Professor, Ao Aluno e Ao Professor e ao Aluno.

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 (ALUNO14I6).

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 vocábulos “controle” e “ajuste”, remetendo-nos à implantação dos colégios e dos exames no contexto escolar, como aponta Luckesi (2011a).

Se considerarmos as respostas dos coordenadores de curso, identificamos relação de suas falas com o contexto de produção, justificando o uso da avaliação como uma ferramenta de gestão institucional.

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 (ALUNO3I3).

Quando alguém no aprendizado, ou se formando, é avaliado para testar suas capacidades obtidas durante o curso (ALUNO16I3).

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, de 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 à atribuição de notas e valoriza os melhores (Bourdieu; Passeron, 2018) só mudará se os alunos forem instigados e se sentirem partícipes do processo.

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.

Sant'Anna (2014) ressalta, no entanto, 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 por que será avaliado, o ambiente de aprendizagem modifica-se positivamente (Black; William, 1998).

Geralmente, os alunos entendem a avaliação como sinônimo de nota, capaz de levá-los à aprovação ou à reprovação, sendo que, nos casos em que não conseguem a tão almejada “média para aprovação”, utilizam diversos artifícios/argumentos 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).

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 certeza 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 ante as relações de poder existentes entre avaliador e avaliado).

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 (ALUNO2I4).

É uma ação docente, permanente e obrigatória (PROF2I6).

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).

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%, respectivamente. 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 elementos que nos remetem à ação/atuação colaborativa desses participantes frente à avaliação.

É o processo pelo qual tanto o professor e aluno são levados a reflexão do ensino e da aprendizagem (PROF7I3).

[...] 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, nenhuma contribuição de aluno foi identificada para essa 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.

Chama a atenção, contudo, o fato de apenas dois participantes, dois docentes (PROF7I5; PROF2I6) contribuírem para as 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 tomássemos como base a ideia de processo, portanto, longitudinal, coletivo e colaborativo, seria difícil conceber algo como processo sem que as intenções almejassem uma meta em longo prazo e a participação (consciente e ativa) de todos os envolvidos.

### **3.2 Campo das práticas da Avaliação da Aprendizagem**

Identificamos as práticas avaliativas manifestadas pelos participantes, considerando seus respectivos contextos de produção no processo de ensino-aprendizagem, tomando como base a percepção que têm acerca de suas experiências com as práticas avaliativas, uma vez que não observamos as aulas propriamente ditas. Assim, indagamos:

- aos coordenadores de curso: entende que os seus professores estão preparados e sentem-se à vontade para realizar as atividades avaliativas com os alunos? Por quê? Após a aplicação e correção dos instrumentos de avaliação, o que os professores fazem com os resultados obtidos?

- 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 ou facilidades?

- aos alunos: no início do período letivo, seus professores explicam como e por que 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?

Neste campo temático, identificamos uma matriz de codificação constituída por três categorias e oito subcategorias, apresentadas no Quadro 3.

**Quadro 3** – Descrição das categorias e subcategorias que constituíram o campo conceitual das práticas da Avaliação da Aprendizagem

CATEGORIAS		SUBCATEGORIAS
C4	Por que Avaliar	Elementos do Plano de Ensino
		Perfil dos Alunos
C5	Como Avaliar	CrITÉrios de AvaliaÇão
		Instrumentos de AvaliaÇão
		Estrutura dos Instrumentos de AvaliaÇão
C6	Para que Avaliar	ApresentaÇão dos Resultados
		<i>Feedback</i> com os Alunos
		ReordenaÇão do Processo de Ensino e Aprendizagem

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

### 3.2.1 Categoria 4 – Por que avaliar

Essa unidade temática abarcou basicamente as respostas   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 duas subcategorias que servem de argumento   suposta escolha: Elementos do Plano de Ensino e Perfil dos Alunos.

Na subcategoria **Elementos do Plano de Ensino**, identificamos unidades de sentido que remeteram a itens (ementa, objetivo, estratégia) presentes neste documento, ou mesmo adotaram a expressão “plano de ensino” na íntegra. De certa forma, ainda que sejam distintos, preferimos agrupá-los partindo do pressuposto de que são constituintes da disciplina em questão.

Mediante os conteúdos a serem trabalhados (PROF6I3).

Seleciono de acordo com os assuntos que serão trabalhados e a partir das estratégias de ensino selecionadas (PROF6I5).

De acordo com a ementa da disciplina (PROF10I6).

Reconhecemos o plano de ensino como uma ferramenta essencial para a organizaÇão e a gestão pedagógicas. Apesar de ser flexível, desempenha um papel fundamental na

manutenção da identidade institucional e na estruturação reflexiva e consciente das ações e tomadas de decisão ao longo do processo intencional e sistematizado de ensino-aprendizagem.

Para garantir harmonia nesse processo e, sobretudo, para que a ação planejada seja concretizada, é fundamental que os diferentes elementos do plano de ensino estejam em perfeita sinergia, complementando-se a cada etapa concluída. Assim, espera-se que a definição do instrumento de avaliação siga a mesma lógica, evitando que a avaliação seja dissociada desse mecanismo integrado.

De certa forma, analisamos como positiva a contribuição de 61% dos professores que afirmaram se basearem no plano de ensino para definir seus instrumentos, ou seja, que encontram nesse documento as orientações para responder por que avaliar. Em contrapartida, identificamos que a falta de um discurso mais estruturado suscita tanto a falta de compreensão por parte dos docentes quanto a ambiguidade em suas posições.

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 segundo as características dos alunos ou das turmas (número de alunos, interesses):

De acordo com o perfil da turma (PROF111).

Tamanho da turma (PROF516).

As características dos alunos (idade, quantidade, habilidades) são imprescindíveis para a definição do instrumento de avaliação que será adotado, assim como apontam Arredondo e Diago (2009) e Luckesi (2011a, 2011b), no entanto apenas 31% dos professores contribuíram para essa subcategoria.

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.

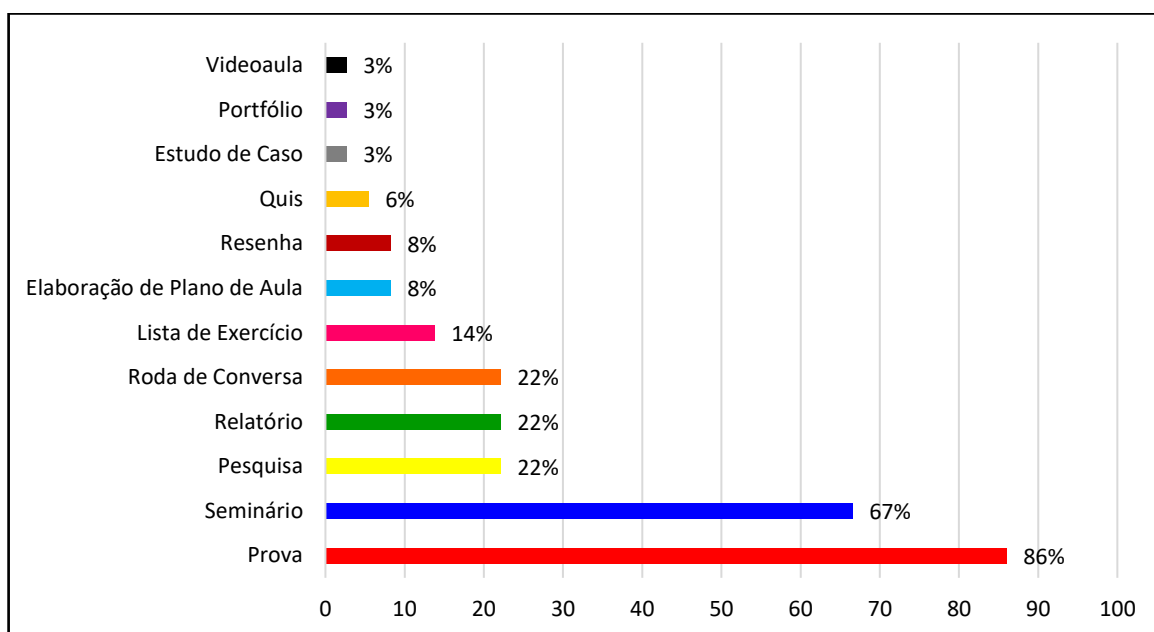
### **3.2.2 Categoria 5 – Como avaliar**

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 e Critérios de Avaliação.

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 3. Esse dado é importante, uma vez que 93% dos docentes responderam serem os responsáveis pela definição dos instrumentos de avaliação.

**Gráfico 3** – 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%).

Ainda é evidente a preocupação em verificar a compreensão conceitual por meio de provas ou seminários. Isso se torna muito evidente, pois apenas três professores mencionaram o uso de seminários sem fazer referência à prova.

Questionamos, no entanto, até que ponto esses instrumentos contribuem para a 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.

Ao analisar as respostas dos docentes em relação aos instrumentos de avaliação, identificamos um equívoco. Em vez de listarem os instrumentos em si (como solicitado no questionário), 20 professores mencionaram características que esses instrumentos podem adotar. Assim, mesmo cientes de que há um equívoco conceitual por parte dos professores, optamos por criar a subcategoria **Estrutura dos Instrumentos de Avaliação**, na qual consideramos estratégias ou possibilidades de aplicação e organização dos respectivos instrumentos, como apresentação oral (6%), atividade individual/grupo (17%), teórica/prática (19%) e aulas práticas (33%).

Atividade escrita ou oral, individual ou em grupo, prática ou teórica 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 objetivos no que queremos e como avaliaremos para que tal intenção ecoe nos alunos e deixe de ser um enigma perpétuo.

Na subcategoria **Critérios de Avaliação**, agrupamos respostas relacionadas com o que será avaliado, bem como o que servirá como referência durante essa análise. Também não era uma intenção inicial, mas preferimos apresentar os dados, assim como fizemos com a subcategoria anterior.

**Quadro 4** – Contribuições dos professores, por IES, para 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
<b>TOTAL POR IES</b>	01 (100%)	01 (25%)	04 (57%)	03 (60%)	04 (44%)	04 (40%)	

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Observamos que 47% dos docentes contribuíram para a subcategoria. Apesar de ser menos da metade do total de participantes, destacamos o equívoco conceitual com o qual nos deparamos, pois, no questionário, solicitamos a listagem dos instrumentos de avaliação, portanto, “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 para se avaliar, como criatividade, interesse e responsabilidade (15% das manifestações). Compreendemos que as atitudes devem ser avaliadas com os mesmos rigor e qualidade atribuídos aos conceitos e procedimentos. É essencial garantir que os resultados obtidos sejam fiéis ao objeto em análise, no entanto as atitudes muitas vezes escapam desse critério e adentram um terreno subjetivo e indefinido.

É possível avaliar a criatividade desde que haja clareza para o aluno e o professor sobre o que significa “ser criativo” sem comprometer a especificidade da análise. Por exemplo, o professor pode solicitar aos alunos que realizem uma apresentação oral em grupo, estimulando o uso da criatividade na escolha dos materiais, organização do espaço, vestimentas, entre outras



diversas possibilidades. Ser criativo não significa simplesmente embarcar em um mundo onde tudo é permitido, tudo é legal e tudo é divertido.

De forma alguma a avaliação pode recair sobre as preferências pessoais do professor e não ser explícita ao aluno. Assim, de acordo com Barriga (2003), é essencial que a transparência e a compreensão não sejam comprometidas pela ambiguidade, em que os alunos tentam adivinhar o que se espera deles sem saber como e o que devem fazer.

Tão importante quanto definir como, quando e a partir de qual perspectiva será realizada a avaliação é definir o que será avaliado. Não pretendemos criticar aqueles que adotam esses critérios, mas sim convidá-los à reflexão sobre a relevância da definição desses critérios para o sucesso do ato de avaliar, como apontam diferentes autores (Hadji, 1994; Sacristán, 2000a).

A análise da categoria 5 evidencia a relevância da formação continuada nas IESs, considerando os equívocos conceituais identificados e a significativa responsabilidade dos docentes na definição dos instrumentos de avaliação, uma vez que 93% dos professores afirmaram serem os principais responsáveis por essa definição.

É preocupante observar que 47% dos docentes apresentaram confusão entre os instrumentos de avaliação (como avaliar) e os critérios de avaliação (o que avaliar). Essa confusão conceitual pode comprometer a qualidade e a coerência do processo avaliativo, uma vez que a definição objetiva dos critérios é essencial para uma avaliação precisa e justa.

Além disso, constatou-se que 56% dos professores consideram sinônimos os instrumentos de avaliação e as características que esses instrumentos podem adotar, como prático ou teórico, oral ou escrito, individual ou em grupo.

### **3.2.3 Categoria 6 – Para que avaliar**

Nessa unidade temática, consideramos as unidades de significado relacionadas com a ação dos professores após a aplicação e a correção dos instrumentos de avaliação, havendo três subcategorias: Apresentação dos Resultados, *Feedback* com os Alunos e 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, como:

Lanço no sistema (PROF7I6).

Na subcategoria em questão, quatro docentes (11%) se expressaram sem considerar a perspectiva de reordenamento dos processos futuros, indicando que a avaliação é concluída quando os resultados são divulgados, o que é um equívoco.

A avaliação não se encerra com a aplicação de uma prova ou com a definição de uma nota. A avaliação é um processo contínuo que transcende a simples mensuração do desempenho dos alunos (Fernandes, 2009; Luckesi, 2011b).

Também identificamos uma divergência nessas manifestações, já que esses mesmos participantes contribuíram para a subcategoria “Avaliação Assistente do Processo de Ensino e Aprendizagem” do Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem. Isso indica que, embora tenham uma compreensão do conceito de avaliação, suas práticas não estão alinhadas com essa compreensão.

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 eles.

Fazemos vistas e correção de prova ou roda de conversa, dependendo da avaliação (PROF5I5).

Verificamos que 31% dos professores afirmam realizar um *feedback* após a aplicação e a correção dos instrumentos de avaliação, no entanto as respostas indicam que esse *feedback* se limita a comunicar aos alunos seus erros/acertos, sem incluir projeções de ações futuras para melhorar a aprendizagem, dados que corroboram os estudos de Moura (2017).

Além de rever os passos futuros, é fundamental que os professores reflitam sobre como a falta de aprendizagem dos alunos pode estar relacionada com possíveis deficiências em sua forma de ensinar. Assim, o *feedback* também é uma oportunidade para os professores examinarem sua maneira de ensinar, reconhecendo suas fragilidades, como as estratégias adotadas e o tempo dedicado, em vez de apenas identificar os erros dos alunos (Depresbiteris, 1989; Arredondo; Diago, 2009; Vasconcellos, 2005; Luckesi, 2014).

Assim, definimos a subcategoria **Reordenação do Processo de Ensino e Aprendizagem**, em que as unidades de sentido nos remetem tanto ao *feedback* com os alunos como à análise e ao posterior planejamento de ações futuras, tendo em vista os resultados identificados com os instrumentos de avaliação, como no trecho:

De acordo com o resultado, é possível identificar as dificuldades dos alunos e procurar meios de saná-las (PROF113).

Verificamos que 44% dos professores mencionaram estratégias que adotam após a análise inicial dos dados provenientes dos instrumentos de avaliação. Embora muitas dessas respostas estivessem mais relacionadas com a retomada do conteúdo ou estratégias para promover a aprendizagem, com apenas dois professores mencionando especificamente o ensino, ainda consideramos positivo esse dado. Essas respostas indicam um posicionamento relevante por parte dos professores que pode resultar em decisões importantes para o progresso da aprendizagem dos alunos no futuro.

No contexto da formação de professores, a avaliação é uma oportunidade valiosa para que os futuros docentes reflitam sobre suas estratégias de ensino, replanejem suas ações e analisem criticamente o processo percorrido. Assim, além de focar na aprendizagem dos alunos, a avaliação se torna uma ferramenta para aprimorar a prática docente, promovendo uma abordagem consciente e eficaz no ensino.

#### 4 Considerações finais

Ao analisarmos coletivamente as manifestações dos participantes, no Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem, identificamos que:

- para os coordenadores de curso, a Avaliação da Aprendizagem é processual, mas também um instrumento; sua função é assistir o processo de ensino-aprendizagem e auxiliar os professores e a IES;
- os professores entendem-na como um processo e um instrumento; sua função é assistir o processo de ensino-aprendizagem e atender ao professor;
- para os alunos, a Avaliação da Aprendizagem é um instrumento; sua função é mensurar/quantificar a aprendizagem e servir ao professor.

Observamos que, no Campo Conceitual da Avaliação da Aprendizagem, há uma aproximação em relação à perspectiva de que a avaliação deve servir aos professores; coordenadores de curso e professores se aproximam na Caracterização da Avaliação da Aprendizagem, considerando-a um processo e um instrumento, assim como em sua função de assistir o processo de ensino-aprendizagem. Os alunos, no entanto, apresentam uma compreensão distinta desses subgrupos, visto que manifestam que sua função é mensurar e quantificar a aprendizagem.

No Campo das Práticas da Avaliação da Aprendizagem, identificamos que os professores avaliam, fundamentalmente, para seguirem o que está preestabelecido no plano de ensino; não compreendem a diferença entre instrumentos e critérios de avaliação e tampouco sobre as variações possíveis destes; há situações, inclusive, que tratam esses três elementos como sinônimos, quando não o são; a prova é o instrumento de avaliação mais utilizado, seguido pelo seminário; é maior o número de professores que comentam os instrumentos de avaliação, apontando respostas certas, discutindo sobre os erros ou os que reorganizam o processo de ensino-aprendizagem a partir dos resultados identificados quando comparados com os docentes que apenas divulgam as notas aos alunos.

Isso posto, nas instituições de ensino superior investigadas, constatamos que coordenadores de curso, professores e alunos não abandonaram a prática de exames nem adotaram uma abordagem efetiva de avaliação. As práticas docentes ainda estão ancoradas em orientações para a aplicação de exames semelhantes às propostas pelas pedagogias jesuítica ou comeniana dos séculos XVI e XVII. A consolidação de uma cultura de avaliação que valorize o processo, a coletividade e, principalmente, a aprendizagem ainda não ocorreu.

Para modificar esse cenário, propomos a estruturação e o oferecimento de uma formação inicial sólida e profícua que não se limite aos livros e teorias fundamentais, mas que, efetivamente, promova experiências reais e significativas; ou seja, propomos uma formação ativa e imersiva que possibilite aos futuros professores de Educação Física compreenderem as complexidades e os desafios da prática pedagógica; vivenciarem o ambiente escolar; respirarem a dinâmica da sala de aula, do pátio e da quadra; envolverem-se nas diversas interações que ocorrem entre os alunos, entre aluno e professor, entre professor e gestão e tantas outras possibilidades.

Essas experiências, mediadas com maestria pelos docentes, poderão contribuir para 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 atentem não para as suas vontades ou percepções, mas para a carência/potencialidade do contexto educacional no qual estará inserido.

O aluno, futuro professor, precisa ser capaz de olhar para a avaliação com diferentes lentes, garantindo que as intenções do processo formativo estejam articuladas com esse elemento do processo de ensinar e aprender. Se o aluno não tiver oportunidades para, ao longo de sua formação, refletir sobre o que, como, por que, para que, quando avaliar, poderá adotar condutas e posicionamentos tidos como normais (há séculos), mas que não mais atendem às necessidades do aprender.

É essencial que o licenciando, futuro professor, seja capaz de adotar diferentes perspectivas ao olhar para a avaliação, assegurando que as intenções do processo formativo estejam devidamente integradas aos processos de ensinar e aprender.

Por outro lado, também sugerimos a implantação de um processo de formação continuada nas IESs com o intuito de oferecer suporte e oportunidade de capacitação para que os docentes possam desenvolver uma compreensão mais sólida e precisa sobre a Avaliação da Aprendizagem, inclusive para superar equívocos conceituais. Seria um espaço de reflexão e atualização para os docentes aprimorarem sua compreensão sobre os fundamentos teóricos da Avaliação da Aprendizagem, atualizar suas práticas avaliativas e adotar abordagens mais embasadas e coerentes à proposta institucional.

Se ainda não alcançamos mudanças efetivas em relação à Avaliação da Aprendizagem, sem esse *insight* na formação inicial ou mesmo sem o fortalecimento dos processos de formação continuada – a fim de melhor subsidiar o trato didático metodológico da avaliação nas IESs em busca de um discurso uníssono que fomente a materialização dos ideais formativos expressos no projeto pedagógico nas ações diárias dos professores e, posteriormente, dos alunos egressos – essa mudança seria, a nosso ver, improvável, perpetuando o cenário vigente como um arquétipo atávico que tantos já apontaram que deve mudar.

## Referências

ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: Unesp, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRIGA, Á. D. Uma polêmica em relação ao exame. *In*: BARRIGA, Á. D. (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap. 3, p. 51-82.

BERBEL, N. A. N. Dimensão pedagógica. *In*: BERBEL, N. A. N. *et al.* (org.). **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**: um retrato em cinco dimensões Londrina, PR: UEL, 2001. cap. 1, p. 19-88.

BLACK; P.; WILLIAM, D. **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: 1º abr. 2024.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2018.

BRASIL. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Cadastro e-MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BROGIATO, L. S. **Avaliação da aprendizagem**: mapeando concepções de professores de um curso de ciências econômicas. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da Avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100011>. Acesso em: 21 mar. 2024.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, D. Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. *In*: FIALHO, I.; SALGUEIRO, H. (org.). **Turma Mais e sucesso escolar**: Contributos teóricos e práticos. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, 2011.

FRANÇA, M. L. C. **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. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2017.

GAUTHIER, C. A Roma antiga e o nascimento da escola na idade média. *In:* GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (org.). **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.

GAUTHIER, C. O século XVIII e o nascimento da pedagogia. *In:* GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (org.). **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, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2019.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução: Beth Honorato. Campinas, SP: Unicamp, 2011.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. 4. ed. Tradução: Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Portugal: Porto Editora, 1994.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Tradução: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOUAISS. **Dicionário online em português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/houaiss/>. Acesso em: 21 mar. 2024.

LAAN, R. H. V. **O significado da avaliação segundo a perspectiva de professores e alunos do curso de biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 1996. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011b.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

MASETTO, M. Processo de avaliação e processo de aprendizagem. *In:* MASETTO, M. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo, SP: Summus, 2003. cap. 10, p. 145-174.

MENDES, O. M. **Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação**. 2006. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2006.

MOURA, G. T. de. **Concepção dos docentes e discentes acerca do processo avaliativo e o seu papel nas disciplinas específicas no curso de licenciatura em matemática**. 2017. 96 f.

Dissertação (Mestrado em Educação em Ciência e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Pernambuco, 2017.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.

PIPPA, M. S. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior**: práticas avaliativas no curso de Educação Física da UFRRJ. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2017.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSADO, A.; SILVA, C. **Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens**. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3fk8G0Z>. Acesso em: 21 mar. 2024.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. *In*: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, Á. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000b. cap. 10, p. 295-352.

SACRISTÁN, J. G. O currículo avaliado. *In*: SACRISTÁN, J. G. **O currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000a. cap.10, p. 311-334.

SADA, C. M. **A avaliação da aprendizagem na licenciatura em matemática**: o que dizem documentos, professores e alunos? 2017. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANT' ANNA, I. M. **Por que avaliar?**: como avaliar? 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, N. de M. **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, 2014.

TARDIF, M. Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental. *In*: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (org.). **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. cap. 1, p. 15-48.

TURATO, E. R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 9. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1986.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.



Enviado em: 13/06/2023  
Revisado em: 04/04/2024  
Aprovado em: 05/08/2024