



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS EXATAS E DA  
NATUREZA  
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**



**RONIER PEREIRA DA SILVA**

**CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ADOTADAS POR  
PROFESSORES DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO CENTRO DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES UFCG, SOB A PERSPECTIVA DOS  
ESTUDANTES.**

**CAJAZEIRAS – PB**

**2017**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764

Cajazeiras - Paraíba

S586c Silva, Ronier Pereira da.

Concepções de avaliação de aprendizagem adotadas por professores do curso de Ciências Biológicas do Centro de Formação de Professores UFCG, sob a perspectiva dos estudantes / Ronier Pereira da Silva. - Cajazeiras, 2017.

61f.: il.

Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Novikoff.

Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) UFCG/CFP, 2017.

**RONIER PEREIRA DA SILVA**

**CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM ADOTADAS POR  
PROFESSORES DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO CENTRO DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES UFCG, SOB A PERSPECTIVA DOS  
ESTUDANTES.**

Monografia apresentada à banca examinadora como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande.

Orientador: Prof. Dra. Cristina Novikoff

**CAJAZEIRAS – PB**

**2017**

FOLHA DE APROVAÇÃO

**RONIER PEREIRA DA SILVA**

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ADOTADAS POR PROFESSORES DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UFCG, SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES.

Monografia apresentada à banca examinadora como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande.

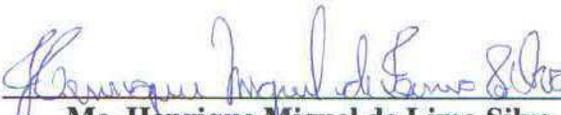
Orientador: Prof. Dra Cristina Novikoff

Aprovado em: 14 de Setembro de 2017, Cajazeiras-PB

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
**Dra. Cristina Novikoff**  
Orientadora

  
\_\_\_\_\_  
**Dra. Leticia Carvalho Benitez**  
1º Examinador

  
\_\_\_\_\_  
**Me. Henrique Miguel de Lima Silva**  
2º Examinador

## EPÍGRAFE

“Enquanto eles capitalizam a realidade, eu socializo meus sonhos”.

Sergio Vaz

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho em especial ao meu pai Geraldo e a minha mãe Ozeni que contribuíram com muito esforço para que eu pudesse trilhar minha jornada acadêmica. Ao meu tio Osmar pelo incentivo, a toda minha família pelo apoio, e ao professor Rovilson (*in memoriam*) que me abriu os olhos para educação, foi por eles também que cheguei até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Toda jornada tem seus desafios, nem sempre é fácil supera-los, e em muitos dos casos precisamos de um suporte, aos meus, todo agradecimento por contribuir com quem sou hoje, vocês foram fundamentais no meu crescimento intelectual, humano e afetivo.

Primeiramente a força criadora que rege nosso destino a qual busco espiritualidade.

A minha família que sempre me apoia em minhas decisões me motivando a seguir em frente. Em especial a minha a vó Maria de Jesus e minha irmã Renata pelo amor incondicional de família.

A minha madrinha Jarlene que me acolheu no inicio da minha caminhada.

A minha Namorada Alcilene, pela amizade e companheirismo, com ela descobri o apoio mutuo e os meus melhores sentimentos.

A todos os meus amigos, em especial Aclébia, Luziana, Marina e Yam a quem me proporcionaram momentos singulares, e o grande valor de uma boa gargalhada.

Em particular, aos amigos, João Marcos, Pedro Felipe e Roberto, o poeta, pelos momentos incríveis de intensos debates filosóficos a cerca da vida. Vocês também fazem parte da minha formação intelectual.

A minha orientadora Dr<sup>a</sup> Cristina Novikoff, pelas orientações, construção de saber e amizade.

Ao subprojeto PIBID de biologia pela contribuição na minha formação, na figura da professora coordenadoras Dr<sup>a</sup> Maria do Socorro a quem tenho apreço.

A todos os professores do Centro de Formação de Professores que de forma direta ou indireta contribuíram para a minha formação intelectual.

A todos estes meus são sinceros agradecimentos.

## RESUMO

As avaliações de aprendizagem nas universidades ainda tomam corpo positivista com resultados centrados unicamente na nota, deixando em um plano inferior à importância erro na construção do conhecimento. Diante dessa afirmação procuramos saber o porquê esse fato ainda ocorre nos cursos superiores de formação de professores onde se encontra - ou pelo menos deveria - a gênese das teorias de ensino-aprendizagem. Orientados pela teoria das representações sociais procurando buscar respostas e no estudo do contexto da conjuntura mundial da globalização, surgiu o pressuposto que as políticas transnacionais para educação influenciadas pela lógica econômica neoliberal poderiam distorcer as concepções de avaliação da aprendizagem na sala de aula, uma vez que seu conceito de qualidade educacional se assemelha a qualidade comercial tendo como parâmetro a eficiência, por tanto, o presente estudo teve o intuito analisar concepções de avaliação de aprendizagem adotadas por professores sob a perspectiva dos estudantes. A pesquisa foi realizada com estudantes do curso de Ciências Biológicas no Centro de Formação de Professores (CPP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Para realização do estudo utilizamos formulário on-line do questionário *TcoA-III* desenvolvido por Brown(2004). Para as respostas, utilizou-se a escala Likert (1932), no qual atribuímos valores de 1 a 6 para cada item da escala para mensurar o grau de concordância. As questões foram agrupadas em duas categorias: Qualidade Eficiência e Qualidade Social baseada na teoria de concepções dicotômicas conceituais da avaliação apresentadas por Peifer (2012). Para os dados calculamos o Ranking Médio (RM) do valor das respostas e obtivemos os seguintes resultados para categoria Qualidade Sociais (2,608) e para categoria Qualidade Eficiência (3,336). Quanto mais próximo de 6 o RM estiver maior será o nível de concordância dos estudantes e quanto mais próximo de 1 menor indicando que as concepções sobre avaliação da aprendizagem apresentada alinham-se a uma lógica econômica. Na parte complementar do questionário observou que os instrumentos mais utilizados pelo professor eram os seminários e provas, sendo relatados que esta última, algumas vezes eram utilizadas como instrumento de punição.

Palavras chaves: Avaliação da aprendizagem; Representações sociais; Política Transnacionais.

## ABSTRACT

The evaluations of learning in the universities still take a positivist body with results. The theory of social representations for students the evaluations is important. The global conjuncture of globalization context and the assumption arose that transnational policies for education influenced by neoliberal economic logic. Goals analyze conceptions of evaluation of learning adopted by teachers from the perspective of the students. The research was carried out with students of the Biological Sciences course at the Center for Teacher Training (CPP) of the Federal University of Campina Grande (UFCG). To perform the study we used the online form of the TcoA-III questionnaire developed by Brown (2004). For the responses, the Likert scale (1932) was used, in which we assign values from 1 to 6 for each item of the scale to measure the degree of agreement. The questions were grouped into two categories: Quality Efficiency and Social Quality based on the theory of conceptual dichotomous conceptions of evaluation presented by Peifer (2012). For the data we calculated the Average Ranking (RM) of the value of the answers and obtained the following results for the Social Quality category (2,608) and for the Quality Efficiency category (3,336). The closer to 6 the RM is the higher the level of agreement of the students and the closer to 1 the smaller indicating that the conceptions about evaluation of the presented learning are aligned to a logic. In the complementary part of the questionnaire he observed that the instruments most used by the teacher were the seminars and tests, being reported that the latter were sometimes used as an instrument of punishment.

Keywords: Learning evaluation; Social representations; Transnational Policy.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b>	<b>Porcentagem das Variáveis Q7 e Q23.....</b>	<b>40</b>
<b>Figura 2:</b>	<b>Porcentagem da Variável Q10.....</b>	<b>41</b>
<b>Figura 3:</b>	<b>Ranking Médio.....</b>	<b>42</b>
<b>Figura 4:</b>	<b>Instrumentos de avaliação.....</b>	<b>45</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b>	<b>Qualidade Social.....</b>	<b>35</b>
<b>Tabela 2:</b>	<b>Qualidade Eficiência.....</b>	<b>37</b>

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURA**

**ACG**- Avaliação dos Cursos de Graduação

**AVALIES** -Avaliação das Instituições de Ensino Superior

**BIRD**- Banco Internacional Para Reconstrução E Desenvolvimento

**CEA** -Comissão Especial de Avaliação

**CHEA**- Council for Higher Education Accreditation

**CIPP** -Contexto-Entrada-Proceso-Producto

**ENADE** - Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes

**ENADE**- Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes de Graduação

**ENEM** -Exame Nacional do Ensino Médio

**IDD**- Desempenhos Observado e Esperado

**IDEB**- Desenvolvimento da Educação Básica

**IES** -Institutos de Educação Superior

**INEP**- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**JAN**- Junta de Acreditación Nacional

**MEC**-Ministério da Educação e Cultura

**MES** -Ministério de Educação Superior

**OCDE** Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**Paideia** -Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área

**PAIUB** Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

**PARU**- Programa de Avaliação da Reforma Universitária

**PISA**-Programme for International Student Assessment

**SEDE** -Evaluación de la Calidad de la Educación

**SINAES** -Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

**SUPRA**- Sistema de Universitário de Programa de Acreditación

**TcoA** - Teachers Conceptions of Assessment

**UNESCO** - Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

**USDE** -U.S Department of Education

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>13</b>
<b>2. EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>3. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM CONTEXTO TRANSNACIONAL.....</b>	<b>16</b>
<b>4. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM CONTEXTO NACIONAL.....</b>	<b>22</b>
<b>5. AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE MEDIÇÃO.....</b>	<b>25</b>
<b>6. ASPECTOS CONCEITUAIS QUE PERNEIAM A AVALIAÇÃO.....</b>	<b>26</b>
<b>7. DELINEAMENTO PARA O ESTUDO DAS CONCEPÇÕES.....</b>	<b>29</b>
<b>8. AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES.....</b>	<b>33</b>
<b>9. O EPÍLOGO DO ESTUDO DAS CONCEPÇÕES.....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>50</b>
<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUÇÃO

As ciências como construção humana foi formada a partir da tentativa e erro, as hipóteses formuladas em teorias passam por rigorosos testes em laboratórios ou em campo e são confrontadas com fatos da realidade sensível ou matematicamente possível. O erro tem uma importante função na construção do conhecimento, uma vez que, um erro pode ser usado como um passo a não ser seguido novamente pelo mesmo agente ou outra pessoas no processo. O mesmo erro também poderá implicar em resultados positivos se aplicado a um diferente método ou objetivo, nesse sentido podendo ser trabalhado também como artifício pedagógico. Partindo dessa premissa, o erro poderá ser um objeto de estudo que tem por finalidade possíveis estratégias ou representações elaboradas para resolução de algum problema apresentado. O diagnóstico, referenciado a partir das diversas avaliações, nessa perspectiva devem gerir os erros para que o processo de aprendizagem tenha êxito.

Na educação novas teorias sobre os conceitos de avaliação de aprendizagem sempre surgem de diversos estudos de casos e reflexões sobre prática docente, tendo como laboratório na maioria das vezes, o campo de atuação do professor-pesquisador. No que se diz aos aspectos avaliativos existem varias concepções teóricas quais tentam contemplar as demandas da sociedade contemporânea sobre o processo de aprendizagem, diferentemente das já tradicionais existentes que visam à classificação como estímulo a produtividade e individualismo. Tais novas teorias apontam para a formação intelectual de um agente humanista.

Porém, nas universidades as avaliações ainda tomam corpo positivista que resultam em dados que servem para por em uma escala de ordenação que nem sempre refletem em qualidade, deixando em um plano inferior o erro, usado apenas como um agente punitivo, e não como ponto de superação para um processo de aprendizagem eficiente.

Diante das abordagens aqui apresentadas, as universidades como nascente do saber através da ciência, e essa que por sua vez tem o interessante aspecto de se sustentar na tentativa e erro, surge o questionamento: Por que os professores do ensino superior da

licenciatura, assim privilegiados, ainda utilizam-se de avaliações como instrumento punitivo e ignoram a importância dos erros como construção do conhecimento? Sabendo o quanto o contexto social em que se insere o indivíduo, o permite criar conceitos de senso comum que direcionam suas práticas, buscamos respostas na teoria das representações sociais, enfatizando a recente conjuntura mundial da globalização e suas implicações no âmbito das políticas transnacionais para educação.

Na atualidade, no cenário mundial surgem novas forças de domínio geopolítico e econômico, a disputa pela hegemonia, antes pelo poderio militar, passa agora diretamente pela concorrência comercial, o que leva a diversas nações se organizarem em blocos econômicos em que países se unem para fortalecer as relações comerciais, ampliando suas fronteiras e reduzindo obstáculos econômicos. Através dessa perspectiva liberalista os diversos chefes de estados do mundo vêm à educação como parte importante para o desenvolvimento e soberania do país.

Portanto, pensando em assegurar o padrão de qualidade da educação para os integrantes dos blocos econômicos, são construídas avaliações uniformizadas com base em políticas econômicas comuns. No liberalismo o conceito de qualidade socialmente referenciada nos sistemas de ensino se assemelha ao conceito de qualidade comercial, tendo como parâmetro a eficiência, induzido pela produtividade, o conhecimento passa a ser produto ao contrário de um processo de construção, e a avaliação usada para ranqueamento diferentemente de uma ferramenta didático-pedagógica. Todo o fator pedagógico converge para atender as avaliações homogeneizadas.

Em síntese, por meio de acordos de cooperação e troca de informações entre os países associados economicamente, a globalização difunde as políticas educacionais por todo globo podendo influenciar no currículo das instituições que será focado na busca por resultados positivos suprimindo assim a importância do erro na construção do conhecimento. Dessa forma as políticas transnacionais para avaliações podem distorcer as concepções de avaliações como instrumentos didático-pedagógicos uma vez que é meramente confundida com medição para classificação e até mesmo usada como agente punitivo. Este trabalho tem o intuito de analisar concepções de avaliação de aprendizagem adotadas por professores do curso de Ciências Biológicas sob a perspectiva dos estudantes.

## **1. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Existem diversos aspectos em que professores repetem modelos de agir na prática da avaliação da aprendizagem guiada por referenciais históricos da própria formação. No rol de referencialidade, os professores ancoram seus entendimentos em prática e vivências experienciadas (JODELET, 2003) em que o sujeito ao passar pela experiência as percebe e se relacionam com a situação de modo a viver os afetos, emoções e significações que se constituem em forças representativas sobre tal experiência. Assim, as avaliações se constituem como conhecimento nem sempre científico, mas de vivência experienciada por professores que a multiplicam em seu trabalho enquanto docente.

Os eventos avaliativos em que os professores vivenciaram são forjados por elementos que favorecem as tomadas de decisões atuais no campo da docência. Assim, a avaliação passa a ser um instrumento conceitual-metodológico balizado das experiências e os elementos imaginários, valorativos, idéias e entendimentos que norteiam as práticas atuais (NOVIKOFF, 2002). Tais padrões não devem ser considerados meramente como ato inconsciente de conduta. São pensados e escolhidos de modo a, até mesmo, fazer parte da prática de modo automático. Dentre esses padrões, um em especial se apresenta pelo o equívoco de denominar sua prática de ‘avaliação’, quando o que se faz é exercitar ‘exames’ (LUCKESI, 2002).

Avaliar é uma ação para diagnosticar uma experiência, com o intuito de reorientá-la para produzir um resultado satisfatório, o melhor possível, por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível, ou seja, volta-se apenas para a classificação estática do que se é examinado. Portanto, professores e sistemas de ensino dizem que estão praticando avaliação, mas de fato, aplicam exames, ou seja, somos ludibriados por hábitos que fazem parte do nosso inconsciente e atuamos automaticamente, sem nos perguntarmos sobre o

verdadeiro sentido daquilo que estamos fazendo. Inconscientemente, 'examinamos', porém dizemos que 'avaliamos' (LUCKESI, 2002)

Há uma necessidade de transpassar o ponto de constatação sobre o que se ocorre "na cabeça" dos indivíduos - para procurar compreender como e por que essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas - explorando os sistemas de significação socialmente enraizados e compartilhados que as orientam e justificam. A teoria das representações sociais é uma vertente que procura atingir esse propósito, investigando como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por ser intimamente ligada a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.60).

Para Almeida e Cunha (2003 p.149) o estudo das representações sociais dos professores expressa uma tentativa de compreender a forma pela qual as crenças, os valores, as teorias, enfim, os pensamentos sociais se integram com as práticas sociais desses profissionais, e estas com o processo de desenvolvimento dos seus alunos.

O estudo das representações sociais como um seguimento analítico nas áreas da educação representa um avanço, um corte epistemológico que contribui para o enriquecimento e aprofundamento dos velhos e já desgastado paradigmas das ciências psicossociais. Sabemos que as representações sociais são constructos simbólicos que os homens expressam por meio do uso de palavras e de gestos, são historicamente construídos e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos que se refletem nas diversas atitudes e práticas sociais. (FRANCO, 2013, p.170)

Segundo Crusoé (2004, p. 107) a Teoria das Representações Sociais foi proposta pelo psicólogo social francês Serge Moscovici e apresentada por ele na obra intitulada *A representação social da psicanálise (1978)* preocupa-se fundamentalmente com a inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo na construção das Representações Sociais, um

conhecimento de senso comum. Tal conhecimento é visto por ele como um conhecimento verdadeiro, e não como uma distorção do conhecimento científico, entretanto esse conhecimento de senso comum, por ser um conhecimento circunscrito, se distingue do conhecimento científico, que busca a generalização e a operacionalização. Assim, a teoria das Representações Sociais é uma proposta científica de leitura do conhecimento de senso comum e, nesse sentido, preocupa-se com o conteúdo das representações.

Franco (2013, p.171) diz que, partindo do princípio que em conformidade com o que um indivíduo diz, não apenas podemos inferir suas concepções de mundo, como também podemos deduzir sua “orientação para a ação”. Assim as representações sociais são importantes indicadores que se refletem na prática cotidiana, tanto de professores quanto de alunos e para estudá-las, é essencial conhecer as condições de contexto em que os indivíduos estão inseridos mediante a realização de uma cuidadosa “análise contextual”.

## **2. EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO**

Vivemos em uma sociedade marcada pela rápida dinâmica tecnológica e científica que possibilita o acesso a uma alta gama de informações por vias cada vez mais diferenciadas, os diversos meios de comunicações facilitam o acesso à informação que diante da superprodução informacional favorece a uma reorganização da vida cotidiana e naturalmente das relações sociais, contribuindo assim, ao lado da grande circulação de bens e serviços, para a criação de uma sociedade globalizada (FERREIRA, 2013 p. 685). Ao funcionar como mecanismo de uniformização, a globalização tece fortes laços, tanto entre conhecimento e economia, como entre educação e formação, pela defesa do princípio de que há um benefício económico se a mão-de-obra for bem instruída e treinada nos sistemas educacionais (PACHECO, 2009 p. 110).

A internacionalização da Educação Superior em diversos países é praticada para atingir metas institucionais visando à melhoria dos sistemas educativos, com ênfase no foco de sua realidade diversificada, mas, que em paralelo, representa uma resposta da Educação

Superior à globalização com tendência a uma padronização de critérios e de políticas (FREITAS, 2012 p. 123)

Subordinada a lógicas específicas, em que sobressaem os discursos sobre a qualidade dos sistemas de educação e formação e sobre a gestão do conhecimento como um recurso económico, a globalização percorre os caminhos do neoliberalismo, pois são dois fenómenos estreitamente ligados, e reforça os mecanismos de convergência da decisão política em áreas fundamentais, tais como a educação e a formação. (PACHECO E PEREIRA, 2006)

Diante a isso é importante frisar que:

No contexto social e educativo atual, considera-se que na formação inicial de professores não é suficiente que o futuro professor aprenda só conhecimentos científicos e técnicos necessários à docência, mas que também adquira competências relacionadas com a prática de ensino e competências transversais úteis a essa prática e à vida em sociedade. Este novo objeto de ensino e de aprendizagem, para além de redimensionar a formação inicial de professores e as práticas pedagógicas em que nela ocorrem, obriga os docentes a repensarem a forma como avaliam as diversas aprendizagens que os futuros professores realizam durante essa formação. (FERREIRA, 2013 p. 691)

A educação e formação são assim, ligadas a um viés económico a procura de qualidade nos sistemas de ensino sob o prisma do neoliberalismo, cujas dinâmicas do processo junto a globalização, tendem a resultar em políticas educacionais homogêneas aos países participantes, é importante, pois, entender como ocorre as avaliações educacionais diante desse contexto de políticas transnacionais.

### **3. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM CONTEXTOS TRANSNACIONAIS**

O bloco económico europeu se destaca por possuírem países mais bem ranqueados em educação, segundo indicadores da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Econômico - OCDE, organização de cooperação internacional, que tem como objetivo a colaboração através de informações alinhadas a políticas entre seus países membros.

Para Ferreira (2013) as sociedades dos vários países europeus, enquanto comunidades se apropriam, valorizam, criam e difundem conhecimento construído, sobretudo nas universidades e nas restantes instituições de ensino superior. A base política para a criação de um espaço europeu no ensino superior fundamenta-se na própria União Européia. Para o fortalecimento desse bloco econômico, as universidades têm um papel importante no processo de construção de uma Europa competitiva, passando pela consolidação de convergências na educação superior de seus países. O Processo de Bolonha reflete a posição da Europa organizada como União Europeia diante de novos padrões globalizados. Tendo em vista a reforma na educação superior europeia e sua repercussão por outros continentes, essa dinâmica pode trazer influências ou consequências para as universidades brasileiras (SIEBIGER, 2011).

O Processo de Bolonha enquanto acordo político celebrado entre os ministros da educação de alguns países da Europa, a avaliação educacional encontra-se sujeita a estas diferentes conjunturas, potenciando alterações nos métodos de ensino-aprendizagem e formas de avaliar. É à luz destas mudanças, que a avaliação e as suas funções devem ser compreendidas. (MORAIS 2013).

Um sistema europeu de educação superior deverá corresponder a uma entidade, associação ou agência européia de avaliação que ficara responsável por acreditar e avaliar para construir uma garantia de qualidade da educação superior européia, o que acabará resultando em uma avaliação tecnocrata e gerencial predominantemente externa e quantitativa, estandardizada, centrada em produtos, geralmente recusando o processo de autoavaliação conduzidos livremente por critérios próprios, resultado da autonomia acadêmica e da capacidade de autogoverno. Dispositivos de avaliação formativa dialógica ou participativas, nesse contexto, são incapazes de garantir a exterioridade dos agentes avaliadores. O objetivo da avaliação é, representados aqui, como dados em seu estado puro, não sendo resultado de um processo de construção pelos avaliadores modernizados em um sistema de referencia político-convencional (LIMA et. al, 2008)

Um caso em particular em meio ao processo de padronização do sistema de educação na Europa é a Finlândia. Em 2001 o país apareceu em primeiro no rank do *Programme for International Student Assessment* (PISA), Segundo Dos Reis Monteiro (2013) não existe um sistema de inspeção escolar nem testes exteriores estandardizados para avaliar os resultados da aprendizagem, e mais de 60% dos jovens finlandeses frequentam o ensino superior, porcentagem mais elevada da Europa e superando também a média de 25% da OCDE.

Diferente de outros países que adotam avaliações padronizadas de larga escala a Finlândia utiliza-se desse meio apenas como caráter amostral e seus dados são destinados a fornecer informações sobre o funcionamento do sistema, sem ranquear estabelecimentos de ensino ou acrescentar remunerações aos profissionais da educação. Isso não implica que os finlandeses não estarão sendo avaliados. Além das avaliações diagnósticas, formativas e somativas realizadas na sala de aula, os alunos são avaliados globalmente ao final de cada semestre pela escola tanto por aspectos acadêmicos como não acadêmicos também, por exemplo, engajamento e compromisso com a aprendizagem. A pouca ênfase dada nas avaliações padronizadas pelos educadores finlandeses permiti fugir de um ensino preparatório para testes, permitindo uma abordagem mais ampla e aplicada a conteúdos curriculares de acordo com as prerrogativas de autonomia, criatividade e independência do profissional docente. (BRITO, 2013 p. 16)

O sucesso educacional da Finlândia é, por vezes, atribuído ao fato de ser um país pequeno, uma sociedade culturalmente homogênea e ter uma economia desenvolvida. No entanto: Nos EUA, por exemplo, onde a educação é uma competência de cada Estado, há Estados menores ou pouco maiores que não têm um sucesso semelhante (DOS REIS MONTEIRO, 2013 p. 32).

O sistema de educacional americano é descentralizados e cada um dos 50 estados tem sua autonomia independente do Governo Federal, são respeitado as diferentes legislações de cada Estado. Não há ministério da educação nos Estados Unidos e o departamento de educação do governo Federal é o responsável por verbas, aspectos constitucionais e bolsa de estudos, as secretarias do estado tem plena autonomia para autorizar o funcionamento de uma instituição de ensino superior dentro do seu estado. O

sistema de avaliação do ensino superior americano é feito através da acreditação das universidades e faculdades por meio de associações reconhecidas, essas agencias desenvolvem critérios de avaliação e realizam avaliações de pares para avaliar se esses critérios são cumpridos ou não nas instituições, existem duas organizações para reconhecer essas agencias de acreditação, o departamento de educação nos Estados Unidos, *U.S Department of Education (USDE)*, ou *Council for Higher Education Accreditation (CHEA)*, conselho de reconhecimento do ensino superior. O objetivo do credenciamento, é garantir que o ensino ministrado por instituições de ensino superior, atenda aos níveis aceitáveis de qualidade (DA CRUZ FERNANDES, 2011).

Uma abordagem histórica mostra melhor como teve início os projetos de avaliação em larga escala nos Estados unidos. De acordo com Depresbiteres (2013), em meados do XIX , Horace Man criou um sistema de testagem sendo pioneiro nesta área, a partir de uma controvérsias de Mann com um comitês de escolas sobre a qualidade da educação, ele propôs a experimentação de um sistema uniforme de exame em uma amostra de escolas publicas de Boston, o resultado de suas experiências reforçaram as criticas que ele tinha em relação a qualidade da educação dando margens a sugerir testar programas educacionais em larga escalas. Com o surgimento destes testes foi possível estabelecer programas de exames estaduais e regionais. Nos Estados unidos foram criadas associações, comitês, bureaus para o desenvolvimento de testes padronizados. O Conselho Americano de Educação apoiou, através do Serviço Cooperativo de Testes, a produção de testes de rendimento escolar para a escola secundária e universidades. Estabeleceram-se o sistema de testagem para medir competências dos professores e o Bureau de Arquivos Educacionais para prover programas de testagem para escolas públicas (DEPRESBITERES, 2013).

As universidades americanas por muito tempo atraíram os melhores estudantes do mundo, com a criação de um espaço de ensino superior europeu, acirra a competição entre os dois sistemas de ensino que figuram entre as principais escolhas dos estudantes estrangeiros. As avaliações internacionais proporciona uma triagem entre os melhores espaços educacionais de acordo com a necessidade de cada estudante. Nosso próximo caso em particular é país insular caribenho, Cuba, que transita nas melhores posições de qualidade educacional.

Ate à metade dos anos setenta a avaliação institucional em Cuba tinha um caráter essencialmente interno, as próprias instituições autoavaliavam suas Atividades e organização pra posteriormente elaborarem seus projetos de desenvolvimento institucional, só a parti da criação do *Ministério de Educación Superior* (MES) em 1976 que começa a aplicar indicações cada vez mais generalizadas para planejamento e definições dos vários aspectos que compõe as atividades inerentes a universidade enquanto o sistema de avaliação estabelecido. O MES é o órgão regulador que tem a responsabilidade de organizar as comissões de avaliações externas e seus planos de trabalho, selecionar os centros universitários e momentos de inicio e fim das avaliações. São usados múltiplos instrumentos de avaliações entre eles os principais são: a verificação de atividades educativas, exames de conteúdo integrado para o corpo docente, discente e administrativo e entrevistas aos mesmos para corroborar com o apresentado na autoavaliação. A avaliação é reconhecida e aprovada por resolução ministerial e por documentos que orientam a sua realização (BAJOS, 2003).

A primeira coisa necessária para impulsiona a melhoria da avaliação educacional em Cuba era formar um sistema de avaliação de qualidade da educação relevante para o país, então foi criado Sistema de *Evaluación de la Calidad de la Educación* (SEDE), foi necessário uma terceira tentativa, pois as duas anteriores , por uma razão ou outra, ficaram inacabados. Para isso foi preciso primeiro considerar um modelo de avaliação, abrindo caminho para o modelo holístico, Chamado de CIPP (Contexto-Entrada-Proceso-Producto) declarando cinco princípios e projetando seis metodologias de avaliação composta de indicadores, ferramentas e diretrizes para a implementação e para o processamento e interpretação dos dados, derivados daqueles, que na consideração de indicadores de educação nacionais, cobrem sete áreas de sistema de ensino consideradas a essência do SEDE, acima de tudo, em seu poder explicativo das dificuldades encontradas (FERNANDÉZ et al, 2010).

O *Sistema de Universitario de Progama de Acreditación* (SUPRA) foi criado em 1999 para contribuir com a melhor da qualidade da educação superior em Cuba através da certificação a nível nacional e internacional de instituições e programas que cumpram os requisitos de qualidade estabelecidos. Para o desenvolvimento e implementação do SUPRA

foi criada a *Junta de Acreditación Nacional* (JAN) tem o objetivo de promover, organizar, executar e controlar através de políticas de acreditação para a educação superior do país através de órgãos auxiliares. O SUPRA esta integrada com os sistemas de avaliação e acreditação de professores, de Avaliação e acreditação de carreiras (SEA-CU) e ao sistema de avaliação institucional e ao sistema de avaliação e acreditação dos doutorados (UNESCO, 2010)

Diante da abordagem aqui exposta sobre as políticas para avaliações no contexto de alguns dos blocos econômico mais bem ranqueados em qualidade de educação do mundo, Nunes (2015) frisa que as políticas para avaliações externas podem influenciar na formação do currículo das instituições, focando-as na busca por resultados e diminuindo a autonomia das mesmas, onde o papel regulador do estado se baseia em diversos exames nacionais passando assim a ter um papel maior, vigiando e por vezes controlando os sistemas de ensino.

Para Siebiger (2011) as reformas de reorganização das estruturas da educação no superior europeu promovidas recentemente pelo processo de Bolonha podem influenciar políticas e sistemas transnacionais de educação superior na América Latina, contexto no qual o Brasil está inserido.

Para tal, o autor argumenta que:

[...] iniciativas propostas de convergência dos sistemas de educação superior da Europa, América Latina e Caribe estabelecidas na Declaração de Florianópolis, o Tratado de Amizade Brasil-Portugal, as medidas prospectadas pelo MERCOSUL e a recente implementação de três instituições superiores - universidade federal da Integração Latino-Americana (Unila), Universidade da Integração internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UniLAB) e universidade Federal da Integração Amazonica (Uniam) - seriam passos concretos em direção a construção de estruturas de educação superior na América Latina equivalentes e compatíveis com as previstas no processo de Bolonha.( 2011, p. 120)

Leite e Genro (2012) menciona que os processos de avaliação e acreditação internacionais sustentam-se em bases liberais formadas por redes de agencias e atores do

capitalismo no qual suas consequências ainda não foram explicitamente reveladas para as Instituições de Educação Superior (IES).

#### **4. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM CONTEXTO NACIONAL**

A mudança ocorrida a partir da década de 1970 em diversos países ao redor do globo provinda do processo de globalização capitalista introduziu novos padrões produtivos e de consumo que resultaram em uma reorganização geopolítica e econômica. Esse processo levou países a debater sobre o papel da Educação Superior na sociedade contemporânea e suas contribuições para o desenvolvimento social e econômico das nações e de sua relação com o mundo e o mercado de trabalho. Nesse contexto surge a expansão de oferta e de matrículas que resultou no surgimento de instituições precárias em infraestrutura e recursos humanos que trouxe a tona a necessidades de se construir políticas de avaliações para assegurar o padrão de qualidade (PFEIFER 2012, p.354).

A importância de uma avaliação para o sistema de ensino superior brasileiro já era discutida em 1980, o debate já percorria no âmbito acadêmico e científico da época, em 1990 intensifica-se as concepções de avaliações e ocorre à implementação de sistemas nacionais de avaliações pelo poder público. Nesse âmbito surgiram: *o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)*, em 1983; o documento da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)*, em 1993; o *Exame Nacional de Cursos (ENC)*, que ficou conhecido como Provão, em 1995; e, por fim, o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES*, em 2003. Frente a uma tendência internacional de utilização de indicadores de qualidade educacional para cumprir metas de governos, em meados de 2005 o *Ministério da Educação e Cultura (MEC)* e o *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)* criou e implementou vários instrumentos de avaliações nacionais para os diferentes níveis de ensino, tais como: a Provinha Brasil,

voltado à alunos do segundo ano da Ensino Fundamental, a Prova Brasil, realizado com estudantes do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental e da terceira série do Ensino Médio, o Índice de *Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB), o *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM), o *Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes de Graduação* (ENADE), entre os principais parâmetros utilizados pelo MEC/INEP. (CERUTTI et al, 2011)

O SINAES, no qual melhor enfatizaremos aqui, tem o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação dos *Institutos de Educação Superior* (IES) com finalidade a melhoria da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social. O sistema articula, coerentemente, concepções, objetivos, metodologias, agentes da comunidade acadêmica, da sociedade e de instâncias do governo. O SINAES se apresenta como um sistema integrado, competindo-lhe a articulação entre os procedimentos avaliativos constituídos pela *Avaliação das Instituições de Ensino Superior* (AVALIES), *Avaliação dos Cursos de Graduação* (ACG) e o *Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes* (ENADE). No âmbito da AVALIES, a avaliação será conduzida com base na identificação do perfil institucional bem como pela realização de auto-avaliação e de avaliação externa, ACG será realizada por Comissões Externas de Avaliação de Cursos, designadas pelo INEP, entre os especialistas das mais diferentes áreas do conhecimento, e o ENADE feito de forma periódica e com utilização de procedimentos amostrais entre os alunos iniciantes e do último ano dos cursos de graduação. (TENORIO E ANDRADE, 2009 p. 31; TENORIO E ARGOLLO, 2009 p 103).

A princípio *Comissão Especial de Avaliação* (CEA) resistia à ideia de criação de um exame padronizado de ordem nacional, por haver uma percepção de que com o crescimento acelerado da Educação Superior no Brasil um exame de nível nacional seria economicamente inviável. A CEA era adepta de uma proposta que consistia em um programa de testagem de uma amostra de curso que pudesse representar tendência de desempenho por área conhecimento no qual era chamado de *Paideia* (Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área). Negociações foram conduzidas e resultaram no ENADE, Com a Lei nº 10.861/04, o

ENADE tornou-se um componente curricular obrigatório, com participação registrada no histórico escolar de cada estudante. (VERHINE E DANTAS, 2009)

Através das notas dos estudantes é gerado o conceito ENADE, atribuído aos cursos um índice de 1 a 5 e como a prova é aplicada para os discentes ingressantes e concluintes dos cursos é possível usar esses dados para calcular o Indicador de Diferença entre os *Desempenhos Observado e Esperado* (IDD) no qual é a diferença entre a nota obtida pelos concluintes e a nota que seria esperada (baseada na nota dos ingressantes). O IDD é a medida de contribuição do curso para o desempenho do estudante. (LEITÃO, 2010 p. 92)

Pfeifer (2012, p.362) afirma que o processo avaliativo pode estar na mão do que ela denomina como estado avaliador ou agências avaliadoras, esse estado avaliador é o responsável pela implementação dos processos e mecanismos de avaliação por instituições governamentais, mas que é comum cada vez mais agências avaliadoras de caráter transfronteiriço ligadas a organismos multilaterais como *UNESCO, BIRD, OCDE* que concedem selos de qualidade a instituições e programas educacionais.

Essa modalidade de exame aplicado nacionalmente é como tal padronizada, ou seja, não existe uma análise das diferentes especificidades e demandas no contexto de cada região, nem com a composição do currículo dos cursos, dessa forma nega todas as contradições inerentes à realidade do âmbito acadêmico, tais como: estruturas do curso, condições de permanência dos estudantes, condições de trabalho e quadro docente. Toda a complexidade de um sistema de ensino não é assim representada pelo índice de qualidade de educação, uma vez que todo o fator pedagógico converge para atender avaliações homogêneas baseada em políticas econômicas transforma todo processo de educação em uma ação meramente tecnicista.

## 5. AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE MEDIÇÃO

Um teste objetivo ou uma prova de dissertação é uma amostra de conhecimento e ou comportamento possível sendo assim, seja qual for o instrumento de avaliação usado, sua estruturação se faz com base na amostra selecionada de acordo com os critérios do avaliador. O uso de amostra decore obviamente limitações por não poder verificar todos os aspectos do conhecimento ou a posse de todo o conhecimento possível. Independentemente do aspecto formal os instrumentos de medida quando bem construídos, representam um estímulo para o estudante e um desafio ao seu interesse e à sua curiosidade intelectual. Os instrumentos de medida exercem uma função direcional, pois orientam o examinando sobre o que estudar e, mais importante ainda, sobre como estudar. Contudo, quando são analisados observam que certos instrumentos de medição não orientam, mas conduzem o estudante a assumir comportamentos sem relevância educacional no qual se espera estimular a aprendizagem e assim o estudante o toma como uma experiência frustrante. Quase nunca são utilizados como aspectos que permitam ao professor estabelecer um plano de trabalho para a orientação da aprendizagem. (VIANNA, 2013)

Os exames Nacionais quando organizados em função de classificação e ranques e controle legal burocrático, colaboram para desprofissionalização do docente um vez que a modelagem dos currículos e métodos impostos de cima para baixo transforma a relação didático-pedagógica em mero treinamento de estudantes para os exames. Literaturas da área apontam uma espécie de “usurpação do currículo”, ou seja, da concepção pedagógica, da programação de conteúdos e das formas e estilos de ensino, provocada pelos exames nacionais de fortes efeitos regulatórios. Os currículos seriam, portanto, induzidos por organismos externos de avaliação e aos professores cabe ensinar tudo o que vai cair no exame nacional. Os exames gerais, quando apresentam consequências para a manutenção das instituições mais frágeis e constituem os elementos mais fortes para os processos regulatórios, podem reduzir o complexo conceito de formação universitária ao atendimento dos interesses imediatos do mercado, sobretudo em termos da aquisição de habilidades e competências tendo em vista a solução de problemas na esfera da produção privada. (SOBRINHO, 2013)

Os exames e provões usados para classificação em um índice de qualidade de educação, que são formados para atender políticas educacionais do ponto de vista econômico, mudam a concepção de avaliação como ferramenta pedagógica de diagnóstico para construção da aprendizagem. Como apontou Gontijo (2014) em seu estudo *O enade como instrumento de avaliação da educação superior na percepção dos estudantes de pedagogia* apresentado no IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, no qual chega a conclusão que à percepção dos estudantes em relação ao ENADE exercer alguma influência na avaliação para as aprendizagens, alguns estudantes manifestaram a cobrança em provas de questões similares as requeridas no exame. Nessa situação infere-se que os professores estão adequando os instrumentos de avaliação utilizados no processo de formação dos futuros professores a um instrumento que não tem a mesma natureza e finalidade avaliativa.

## **6. ASPECTOS CONCEITUAIS QUE PERMEIAM A AVALIAÇÃO**

Um dos primeiros registros documentados sobre avaliação aparecem em 2205 A.C. o Grande “Shun”, imperador chinês fazia uso da avaliação como medida, que através de testes examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de os promover ou demitir. A China antiga tinha então como propósito principal prover o Estado com homens capacitados por meio do regime competitivo nos seus exames (DEPRESBITERIS, 2013 p.5)

Desde os primórdios com o próprio ser humano, se assumirmos pelo o conceito mais simples diante da qualidade de observar e julgar, isto é avaliar. No entanto no seu devir a avaliação passou por transformações que geraram novas construções tornando-se uma atividade complexa fundada no pensamento descritivo, analítico e crítico. Historicamente, a avaliação era comumente confundida com mensuração persistindo muitas vezes aos dias atuais, porem estudos iniciados no começo do século XIX sobre as

diferenças individuais contribuíram para atenuar a associação de avaliação a medida. (VIANNA, 2000)

A etnologia da palavra avaliar parte de vocabulários formados depois da renascença a partir de elementos latinos ou grego, *évalueur*, *evaluation* (avaliar e avaliação) podemos identificar facilmente o prefixo *é* ou *ex* que é uma preposição que indica um sentido concreto que esta associada a ideia de movimento (*fora de, a parti de, ou ate mesmo por causa de, segundo, desde*) nas palavras francesas, o sufixo *tion* indica uma ação, assim a palavra *Évaluation* parece significar a ação de fazer parecer o valor de um exterior, ou seja, fazer aparecer o valor avaliando é tira-lo para fora do silencio. Convém vermos também o termo valor (*valeris*) que é desconhecido no latim clássico, esse termo é derivado do verbo *valere* que não significa valer, mas sim estar forte, em boa saúde, vigoroso, portanto para a língua latina, nossos valores não são coisas e sim formas de ser. (BARLOW,2006, p. 12)

Avaliação da aprendizagem possui varias dimensões, entre estas: dimensões políticas, sociais e também aquelas referentes estrutura educacional como o trabalho pedagógico, a organização e disseminação do conhecimento, bem como seus resultados que também são objetos da avaliação educacional. Assim o processo de avaliação busca conhecer a produção das intenções socioeducativas, acompanhar a concretização de ideias, analisar as bases e os modos em que as praticas ocorrem e em que resultam. (SILVA, 2011)

Gatti (2014, p.374) classifica a avaliação em dois grandes grupos: **funcionalista-pragmatista** que resumem a modelos somativos com base em pontuações com finalidade de alcançar critérios e metas utilizando o desempenho dos alunos em avaliações externas; e **analítico-construtiva** que mostram-se com foco explícito na valorização e desenvolvimento das pessoas com metodologias de caráter formativo por meio de processos que visam a compreensão por reflexão compartilhada

Soares (2001) explana que podemos definir as modalidades de avaliações em algumas categorias, são elas: **Avaliação diagnostica** que deve ser realizada no começo e no fim de um determinado período e tem como função informar o nível de conhecimentos e habilidades dos alunos antes de iniciar um novo conteúdo e também identificar a dificuldade de aprendizagem dos estudantes; **Avaliação formativa** além de fornecer dados

ao professor a respeito dos seus procedimentos com intuito de melhorar o rendimento do aluno também oferece ao discente informações sobre seu desempenho em relação a aprendizagem, fazendo-o reconhecer seus erros e acertos; **Avaliação somativa** realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de um nível de ensino para outro, nesta modalidade de avaliação atribui-se aos estudantes uma nota ou conceito final em relação a sua aprendizagem; **Avaliação mediadora** procura acompanhar o processo de aprendizado do aluno colaborando e auxiliando em suas dúvidas, nessa perspectiva a avaliação significa uma ação provocativa do professor, que desafia aluno a refletir sobre suas escolhas, formular hipótese e o encaminha para o saber e por ultimo **Avaliação tradicional** que tem por meta colher notas, visa a reprodução de conteúdos com exatidão e desta maneira, o professor passa a ser transmissor de informações e o aluno apenas receptor passivo de conteúdos.

Ao se discutir sobre contexto em que a Avaliação da Educação Superior esta inserida, Pfeifer (2012, p. 355) apresenta algumas concepções dicotômicas, entre estas a **avaliação Qualitativa** e **Avaliação Quantitativa**, a primeira busca atribuir significados e sentidos ao contexto e aos complexos processos acadêmicos assim como seus impactos sociais, econômicos, políticos e culturais. E esta ultima é baseada em métodos quantitativos de avaliação, pois considera a mensurabilidade da produção acadêmica por intermédio indicadores estáticos de resultados e desempenho. O conceito de avaliação qualitativa este ligado a concepção de **Qualidade Social** uma vez que se fundamenta em valores que vêm a educação com um papel determinante no processo de construção democrática e cidadã. Já o conceito de avaliação quantitativa alinha-se com a concepção de **Qualidade Eficiência** que compreende que a universidade e Educação Superior devem responder aos valores de mercado e, deste modo, enquadrar-se em preceitos de produtividade, rentabilidade e competitividade próprios da racionalidade econômica. Ainda podendo identificar o tipo de **Avaliação Produto** que se encaixa nesse aspecto de produtivismo do trabalho acadêmico diferindo da **Avaliação Processo** que tem cunho mais totalizante, capaz de acompanhar o movimento da Educação Superior enquanto fenômeno social.

Os diversos dispositivos avaliativos devem pretender verificar, principalmente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, revelando dificuldades, carências e inquietações dos alunos e reorientando o trabalho do professor, na superação dos fatores limitativos da plenitude possível na aprendizagem. Atualmente o que se pode conferir constantemente na avaliação dos estudantes do ensino superior, é uma valorização demasiada do aspecto quantitativo, em contraposição da constatação da qualidade do que é ensinado e aprendido. Apesar de mudanças teóricas na avaliação terem ocorrido, mudanças estas influenciadas por diversos estudos na área, não houve alteração na concepção positivista de avaliação (OLIVEIRA, 2002 p.3).

Para Silva (2008 p. 100) uma revisão das práticas avaliativas remete, conseqüentemente, à reconceitualização do erro incorrido nas atividades de aprendizagem, mas o que é um erro de aprendizagem? É uma ideia que tem seu cerne no contexto da existência de uma padronização considerada correta. No decorrer do processo de aprendizagem, o erro, é frequentemente associado ao ridículo, à deficiência ou ao fracasso. A psicopedagogia aborda uma postura construtivista do processo ensino-aprendizagem, enfatizando a importância de se construir uma prática educativa na qual o aluno aprenda e incorpore a possibilidade da não-aprendizagem como parte do processo. A reconceitualização do erro no processo de aprendizagem é importante para diferenciar o erro construtivo do erro sistemático. O primeiro é aquele que surge durante o processo de redescoberta ou reinvenção do conhecimento, e que o sujeito abandona ao alcançar um nível de elaboração mental superior. Já o erro sistemático é aquele que resiste, apesar das evidências que comprovam sua inadequação, limitando ou mesmo impedindo as possibilidades de aprendizagem.

## **7. O DELINEAMENTO PARA O ESTUDO DAS CONCEPÇÕES**

O estudo foi realizado com discentes do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) no Centro de Formação de Professores (CFP) localizado na cidade de Cajazeira no sertão paraibano.

Partindo da problemática levantada, que tem como objetivo analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores do curso de biologia, na percepção dos estudantes. Optou-se por uma abordagem mista (quali-quantitativa) que visa obter um maior numero de dados descritivos possíveis para traçar aspectos intrínsecos da prática a fim de se ter um diagnóstico de suas implicações.

Freitas e Janissek-Muniz (2008) assinalam o quanto é válido explorar essas duas abordagens de pesquisa, com a finalidade de propor planos de ação. Nessa perspectiva pretendemos trabalhar para balizar as condutas docentes frente à avaliação.

É importante explorar e sobre tudo cruzar de todas as formas possíveis dados quantitativos e qualitativos para a geração de idéias, a verificação de hipóteses, a elaboração de conclusões ou indicação de planos de ação, etc. O uso de técnicas qualitativas x quantitativas, tanto para coleta quanto análise de dados, permitem, quando combinadas, estabelecer conclusões mais significativas a partir dos dados coletados, conclusões estas que balizariam condutas e formas de atuação em diferentes contextos.

Para a dimensão técnica adotamos a abordagem qualitativa (hermenêutica-fenomenológica) e na abordagem quantitativa o levantamento de dados.

Para Dittrich e Leopardi (2015, p.100) o nascimento da hermenêutica fenomenológica acontece no ser humano, o que o autor chama de corpo-criante, nele que vive os processos dos fatos, dos acontecimentos de sua existência, que vai se construindo nas diversas vivências, criadas num mundo de seres, saberes e fazeres. O corpo-criante do ser humano é a base para a percepção e a compreensão de algo que acontece no exterior de si, no seu meio ambiente, na relação com o outro. O ser humano (no caso da ciência, o pesquisador) é o meio onde a vida acontece e se expressa em pensamento sistematizado, o conhecimento.

O trabalho seguiu duas etapas principais:

1) Acesso ao Banco de Dados :

Foi realizada a coleta de dados no banco de dados da Capes e no SCIELO pela busca de artigos que versam sobre as palavras-chave : avaliação; processo de avaliação; avaliação da

aprendizagem, apresentando um total de 18 trabalhos. O critério de busca foi associação dos termos entre si: avaliação e a formação de professores. O período de publicação considerado foi o interstício entre 2000-2016, considerando o interesse no tempo histórico atual do tema. Já os levantamentos de revisão bibliográfica passaram pela tabela de análise de textos acadêmico-científicos das dimensões de pesquisa propostas por Novikoff (2010).

A estrutura dos textos técnico-científicos destinou-se a apresentar desde o processo de elaboração da pesquisa, até apresentação e discussão dos resultados alcançados. A mesma sequência das dimensões, dessa forma a análise pelo método proposto por Novikoff proporciona rever a interpretação das redes de significações instituídas que compõem o ensino dessas pesquisas (NOVIKOFF, 2010).

2) Coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa:

A pesquisa científica é o produto de uma investigação ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos. A pesquisa tem o intuito coletar informação diretamente com um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter. Trata-se de um mecanismo adequado para pesquisas exploratórias e descritivas. A pesquisa com survey é definida pela obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas de uma população-alvo, utilizando um questionário como instrumento de pesquisa. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009)

Pensando em uma melhor forma de coleta de dados foi escolhido o método de entrevista por meio de formulário on-line do questionário *TcoA-III* (Teachers Conceptions of Assessment) no qual foi desenvolvido por Brown (2004), baseado na teoria da aprendizagem autorregulada. A amostra total de 50 participantes pertencente a um universo de 156 estudantes, foi aleatória junto a do curso de Ciências Biológica do CFP, O questionário *TcoA-III* tem o intuito de avaliar diretamente os professores, no entanto optamos aos discentes responderem o questionário com a proposta de avalia-los sob perspectivas dos próprios estudantes, o que seria um olhar externo sobre a prática avaliativa do professor, mas de um agente que não-alheio ao processo. Outro critério utilizado, é que os mesmo serão futuros professores uma vez que estão em uma licenciatura.

O Teachers Conceptions of Assessment – TCoA-III foi desenvolvido por Brown (2004) na Nova Zelândia para analisar as concepções de avaliação de professores através do questionário, estudou-se as concepções de avaliação dos professores e a relação dessas concepções com o ensino, o currículo e a eficácia do professor. Existe, também, uma versão abreviada do questionário que possui apenas 27 itens ao invés de 50 e foi desenvolvido para fornecer uma medição mais sintética das concepções presentes (RONCETE, 2016). Usamos a versão abreviada com 27 itens do TCoAIII para uma rápida coleta de dados e uma análise sucinta, exprimimos do questionário original as questões relacionada a instituição, como forma de estudar apenas a relação professor-estudante.

O formato de resposta do questionário é uma escala Likert (1932), contendo seis pontos: discordo fortemente, discordo na maior parte, concordo ligeiramente, concordo moderadamente, concordo na maior parte, concordo fortemente. Essa escala permite ao entrevistado uma melhor flexibilidade nas respostas concedidas e praticidade na síntese dos dados obtidos.

A Escala Likert que leva o nome do seu criador Rensis Likert - um professor de sociologia e psicologia do Instituto de Pesquisas Sociais de Michigan - é um tipo de escala de respostas psicométricas utilizada em questionários de pesquisa de opinião. Nos questionários os entrevistados indicam seu nível de concordância com uma afirmação proposta em um item mediante um critério que pode ser objetivo ou subjetivo. (MATTHIENSEN, 2011 p.13)

O questionário foi disponibilizado na internet por meio do *google* formulários durante os dias 17 a 29 de julho de 2017 (15 dias) no qual foi orientado a respondê-lo estudantes que quisessem contribuir com a pesquisa.

Para análise dos resultados, foi realizada uma abordagem quantitativa para estabelecer o cálculo de *Ranking Médio (RM)* proposto por Oliveira (2005), se atribuiu uma pontuação para cada item da escala de Likert com valores de 1 a 6 em ordem crescente de acordo com grau de concordância. Para determinar o **RM** calcula-se a média ponderada (**MP**), para cada um dos itens do questionário, dividindo pelo número total de sujeitos (**NS**) que o responderam.

O Ranking Médio é calculado pela equação:

$$\text{Ranking Médio (RM)} = \text{MP} / (\text{NS})$$

$$\text{Média Ponderada (MP)} = \sum(\text{fi} \cdot \text{Vi})$$

**fi** = frequência observada de cada resposta para cada item

**Vi** = valor de cada resposta

**NS** = nº de sujeitos

Quanto mais próximo o **RM** for do valor seis, maior será o nível de concordância dos estudantes quanto à afirmação presente no TCoAIII e quanto mais próximo do valor um, menor será essa concordância.

## **8. AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES**

Foram entrevistado 50 estudantes em um total de 156 matriculados no curso de Ciência Biológica, sem fazer distinção do sexo, pois não achamos pertinente para esse trabalho. Para responder o questionário - que continha afirmações sobre experiências relativas à avaliação - os estudantes foram orientados a levar em consideração as suas experiências com as avaliações dos seus professores em sala de aula. Cada afirmação deveria descrever o que a Avaliação é para cada discente.

Optamos por estabelecer duas categorias baseadas nas concepções dicotômicas conceituais da avaliação na educação superior apresentadas por Pfeifer (2012), com o intuito de agrupar uma quantidade de variáveis referentes ao questionário TCoA-III relativamente correlacionadas com tais concepções afim de um melhor tratamento dos dados. As duas categorias se apresentam da seguinte forma:

**Qualidade Social** para afirmações que se alinham a concepção de avaliação com critérios de qualidade que possuem elementos que não podem ser mensurados por indicadores de custo-benefício. Essa concepção busca compreender os contextos complexos

não só dos processos acadêmicos como também das esferas sociais, econômicas, políticas e culturais.

Exemplo Avaliação é uma experiência envolvente e agradável para os alunos

Agradável segundo o dicionário on line Michelis (2017) e algo que demonstre simpatia ou afabilidade, e envolvente é algo sedutor pela palavras e atitudes cativantes, ou seja, são elementos que não se podem mensurar e geralmente não são levados em conta em uma pratica avaliativa.

**Qualidade Eficiência** para afirmações cujas concepções seguem critérios que devem corresponder a valores usando métodos quantitativos de avaliação levando em consideração a mensurabilidade e enquadrando-se em padrões de produtividade e competitividade. (racionalidade econômica).

Exemplo: Os resultados das avaliações predizem o desempenho futuro dos estudantes

Segundo Dicionário on line Michaelis (2017), Desempenho: SM 1. Ato ou efeito e desempenhar; 2. Conjunto que permitem um grau de eficiência; 3. Cumprimento de obrigação ou tarefa. Essas definições enquadram-se bem, no conceito proposto para Qualidade Eficiência.

Tal perspectiva justifica os critérios usados para classificar as afirmativas nas categorias propostas.

Agrupamento resultante das variáveis do TCoA-III (Questões/Afirmativas):

Categoria Qualidade Social: 2, 3, 6, 8, 9, 12, 16, 17, 20, 21, 22, 25

Categoria Qualidade Eficiência: 1, 4, 5, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 24, 26, 27

As questões 7, 10 e 23 foram destacadas das categorias para serem analisadas individualmente dadas ao fato de suas pertinências.

Valor atribuido para cada item da escala de Likert:

Discordo Fortemente (DM) = 1; Discordo na Maior Parte (DMP) = 2; Concordo Ligeiramente (DL) = 3; Concordo Moderadamente (CM) = 4; Concordo na Maior Parte (CMP) = 5; Concordo Fortemente (CF) = 6.

As tabelas 1 e 2 mostram para as categorias, Qualidade Social e Qualidade Eficiência, a frequência das respostas nas colunas em cor branca; O ranking médio  $\Sigma$  (fi .Vi) na coluna em azul para cada variável chamada de Q (Questão) representado em vermelho; Os itens da escala de Likert no qual possuem um valor são representados em números de cor azul; e as colunas em amarelo representam as frequências das respostas (fi) multiplicadas pelo valor do item da escala de Likert (Vi)

Tabela 1 – Qualidade Social

QUALIDADE SOCIAL	DF	fi . Vi	DMP	fi . Vi	CL	fi . Vi	CM	fi . Vi	CMP	fi . Vi	CF	fi . Vi	RANKING MÉDIO
QUESTÕES VALOR	1		2		3		4		5		6		$\Sigma$ (fi.Vi)/50 =
Q2	12	12	22	44	6	18	6	24	2	10	2	12	2,4
Q3	16	16	9	18	10	30	6	24	6	30	3	18	2,72
Q6	18	18	18	36	7	21	3	12	3	15	1	6	2,16
Q8	10	10	14	28	12	36	4	16	7	35	3	18	2,86
Q9	24	24	17	34	6	18	3	12		0		0	1,76
Q12	11	11	12	24	14	42	6	24	3	15	4	24	2,8
Q16	18	18	21	42	6	18	2	8	1	5	1	6	1,94
Q17	8	8	16	32	9	27	10	40	5	25	2	12	2,88
Q20	20	20	23	46	3	9	3	12		0	1	6	1,86
Q21	9	9	8	16	16	48	5	20	7	35	5	30	3,16
Q22	4	4	8	16	8	24	9	36	12	60	9	54	3,88
Q25	6	6	16	32	13	39	10	40	3	15	2	12	2,88
MÉDIA ARITMÉTICA													2,608333

Fonte dos Autores

Na tabela 1 quando observamos as variáveis individualmente percebemos que Q22 possui ranking médio de 3.88 - o maior da categoria - nesta variável possui a afirmativa “A avaliação é um processo impreciso” levando em consideração o grau de concordância com a frase percebemos que, este por sua vez, está próximo do valor atribuído ao item CM. Com isso podemos inferir que os estudantes por meio das concepções dos professores acreditam que as avaliações realizadas não são totalmente transparentes para validar o que se aprende.

Barlow (2006) explica que qualificar uma realidade permite evidentemente avançar sobre ela, e a realidade concreta da avaliação é justamente a nota, contudo ela está longe de ter um caráter objetivo, ela não exprime exatidão do mesmo modo que uma medida física. Como toda forma de avaliação a nota é fruto de um julgamento de comparação e seu significado está ligado à qualidade dessa operação mental. Quando se quantifica uma grandeza, ou seja, tratar a notação como medida para aprendizagem, corre o risco tanto de subestimar quanto superestimar e só o acaso poderá decidir isso.

A avaliação fica a mercê de conceitos e concepções de senso comum, adquiridas cotidianamente do contexto vivido sendo assim sujeita a más interpretações como justifica Luckesi (2002):

O uso do conceito e da prática de ‘notas’ na escola como equivalente de avaliação é outro ponto de representação social dos educadores no contexto do tema avaliação. A nota esconde nela mesma o seu verdadeiro significado, que não vem à tona num primeiro momento, em razão de nosso comprometimento com o significado costumeiro de que nota e avaliação são conceitos que se equivalem, quando, de fato, isto não acontece. (p. 85)

Para melhorar a precisão de uma nota Barlow (2006, p. 33) defende o método da dupla correção ou multiorreção, em que é análogo ao que se considera para uma medida, ou seja, começar a operação quantas vezes possível for, considerando o valor mais frequente encontrado como o mais exato.

Para a variável Q9 com Ranking Médio de 1.79 o menor da Tabela 1, em que apresenta a afirmativa “*Avaliação é uma experiência envolvente e agradável para os alunos*” observou que os valores chegam próximo ao grau máximo de discordância (DF) com isso podemos afirmar que para os estudantes a avaliação não representa uma experiência emocionalmente positiva.

Matos *et al* ( 2013, p. 176 ) “citando os estudos de Brown (2009) diz que existem evidências de que os estudantes diferem quanto ao grau de percepção negativa da avaliação.

A maioria percebe a avaliação de forma cada vez mais negativa na medida em que avança no sistema educacional”.

Para Pereira e Flores (2012, p. 535) “Avaliar a aprendizagem de um estudante é, talvez, a parte mais emocional da educação, pois, além da exigência a nível intelectual, pode em alguns casos, ser socialmente perturbadora e criar divisões nos estudantes”.

A avaliação carrega com sigilo um peso emocional muito forte, podendo até afetar de alguma forma no ritmo acadêmico do estudante. Pensando em diminuir a carga emocional Luckesi (2005) argumenta:

Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa. (p. 33)

Uma avaliação de aprendizagem é antes de qualquer coisa um diagnóstico de progressividade, possuindo um caráter dinâmico, sempre em movimento e não um julgamento, algo estático, terminado e definitivo.

Tabela 2- Qualidade Eficiência

QUALIDADE EFICIENCIA	DF	fi . Vi	DMP	fi . Vi	CL	fi . Vi	CM	fi . Vi	CMP	fi . Vi	CF	fi . Vi	RANKING MÉDIO
QUESTÕES \ VALOR	1		2		3		4		5		6	M	$\Sigma (fi.Vi)/50 =$
Q1	1	1	6	12	8	24	11	44	15	75	9	54	4,2
Q4	4	4	9	18	9	27	12	48	8	40	8	48	3,7
Q5	9	9	15	30	6	18	12	48	5	25	3	18	2,96
Q11	4	4	6	12	14	42	10	40	11	55	5	30	3,66
Q13	1	11	6	12	11	33	10	40	14	70	8	48	4,28
Q14	23	23	12	24	6	18	4	16	4	20	1	6	2,14
Q15	11	11	9	18	11	33	5	20	9	45	5	30	3,14
Q18	2	2	5	10	10	30	7	28	11	55	15	90	4,3
Q19	12	12	20	0	8	24	7	28	3	15		0	1,58
Q24	3	3	5	10	9	27	9	36	17	85	7	42	4,06
Q26	14	14	16	32	9	27	6	24	4	20	1	6	2,46
Q27	5	0	11	22	10	30	15	60		0	9	54	3,32
MÉDIA ARITMÉTICA													3,3166667

Fonte dos Autores

Na tabela 2 o Maior Ranking, 4.3, esta na variável Q18 que contem a afirmativa “*Os professores deveriam levar em conta o erro e a imprecisão em todas as avaliações*” tem valor próximo ao item CMP, a parti desse ponto podemos deduzir que os estudantes concordam que os professores devem relativizar o erro uma vez que os instrumentos de avaliação utilizados não mensuram o conhecimento de fato.

Bianchini *et al* ( 2009 p.7790) Citando Macedo (1997), analisa o papel construtivo dos erros destacando que ignorar o erro dentro do processo de construção do conhecimento é supor que se pode acertar sempre ‘na primeira vez’, é também eliminá-lo como parte, às vezes inevitável, da construção de um conhecimento, seja de crianças, seja de adultos.

O erro é um passo importante na construção do saber, servindo de principio para identificar as lacunas presentes na aquisição do conhecimento sistematizado superando-as para uma aprendizagem eficaz.

Como colocado por Zimmermann e Bertani, (2008):

Bachelard defende a ocorrência do erro para que se dê a aprendizagem. Esta visão do erro, construída por ele, acaba permitindo ao professor ousarem sala de aula sem medo de errar, convidando-o, assim, a romper com práticas tradicionais arraigadas como, por exemplo, o modelo de ensino processo-produto. A (re)estruturação das práticas e a criação de novas formas de trabalho estão intrinsecamente ligadas a não ter medo de errar. É, portanto, a reflexão que pode ajudar o professor a romper com uma prática de sala de aula fundamentada no ensino autoritário. (p.46)

Ressignificar o erro dentro de uma avaliação é por tanto assumir a concepção de um processo construtivo, um egresso para o aperfeiçoamento, renunciando ao ato de punição representado pela imprecisão, assim rompendo com regime autoritário da pratica.

Sobre o menor Ranking Médio, 1.58, apresentado na Tabela 2, que esta na variável Q19 a qual representa a afirmativa “*Os resultados da avaliação são confiáveis*” esta em consonância com a variável Q18, discordando (muito próximo ao valor do item DF) que os

resultados da avaliação não são confiáveis o que leva a entender que a avaliação não reflete de forma pura conhecimento dos estudantes.

Como dito por Demo (2002, p.40) “ao construirmos indicadores quantitativos de qualidade não podemos imaginar que estamos refletindo a realidade como tal qual é, mas inventamos artifícios metodológicos para indicar sempre de modo indireto. Pode facilmente haver mais deturpação do que explicação”.

Para retirarmos o melhor da informação desses indicadores que utilizamos para avaliar, é preciso fazer uso de subsídios teóricos que auxiliem esse processo. Conforme Hoffmam (2001 p.68) não podemos reduzir a análise das manifestações dos estudantes apenas em definições de certo ou errado, por que essa interação é muito complexa. Para que se proceda à interpretação das múltiplas dimensões envolvidas no processo de aprendizagem a leitura que o professor faz das inúmeras situações em sala de aula precisam estar embasadas em estudos científicos sérios sobre teorias de aprendizagem para cada área do conhecimento.

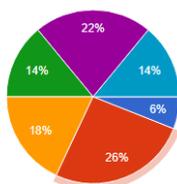
Sem um estudo dos aspectos conceituais que habitam o âmbito da avaliação de aprendizagem a mesma se torna uma forma mecânica e engessada, assim, não expressando progressão, algo que promove desenvolvimento, mas sim um veredito, o estudante é aquela nota que ele tirou.

Por julgar pertinente a importância das variáveis Q7, Q10 e Q23 para os dados apresentados em virtude do teor do conteúdo contido nas afirmações, optamos por destacá-las das categorias para uma análise individual.

Figura 1: Porcentagens das variáveis Q7 e Q23

7. A avaliação é injusta com os alunos

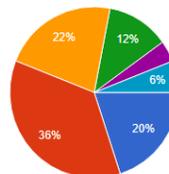
50 respostas



● Discordo fortemente  
● Discordo em maior parte  
● Concordo ligeiramente  
● Concordo moderadamente  
● Concordo em maior parte  
● Concordo fortemente

23. A avaliação é apropriada e benéfica para os estudantes

50 respostas



● Discordo fortemente  
● Discordo em maior parte  
● Concordo ligeiramente  
● Concordo moderadamente  
● Concordo em maior parte  
● Concordo fortemente

Fontes dos autores

A variável Q7 que contém a afirmação “A avaliação é injusta com os alunos” recebeu 26% de discordância, um total de 13 estudantes que não concordam que as avaliações usadas pelos seus professores são injustas, ao contrário dos 22% representados por 11 participantes da pesquisa que dizem concordam em maior parte que as avaliações são injustas. Mas ao se calcular o ranking médio da variável, chegamos ao resultado de 3,62 valores próximos ao item CM, ou seja, podemos constatar que há sim um ligeiro grau de concordância por parte dos estudantes que a avaliação é injusta. A variável Q23 representa a afirmação “A avaliação é apropriada e benéfica para os estudantes” recebeu 36% de discordância sendo escolhida por 18 dos participantes e tendo 22% um total de 11 participantes concordando que a avaliação é benéfica e apropriada para o estudante. O ranking Médio da variável Q23 chegou a 3.26 próximos ao valor do item CL concordando com a afirmativa. Em síntese os estudantes afirmam sobre as concepções dos professores, que os acham a avaliação injusta, mas que é benéfica e apropriada.

Para Demo (2004) “não é possível extinguir o lado incômodo, injusto, incompleto da avaliação, porque, a rigor, nenhum ser humano é capaz de avaliar adequadamente outro ser humano – haveria nisso sempre muito mais de imposição e prepotência do que propriamente avaliação”.

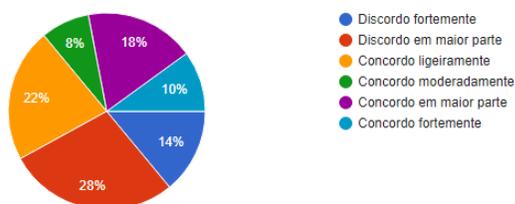
Luckesi (2002) considera que “para proceder a uma avaliação sobre atos humanos e, em especial, à aprendizagem, devemos considerar a contagem de frequência e, a partir dela, emitimos nosso juízo de qualidade”.

É possível qualificar algo a partir da quantidade ou como deixa claro Luckesi pela “contagem de frequência” que ocorre determinado informação, contudo precisamos saber o que esses elementos resultantes dos instrumentos de avaliação têm a nos dizer.

Figura 2: Porcentagem da variável Q10

10. Avaliação força os professores a ensinar de uma maneira contrária às suas crenças

50 respostas



Fonte dos Autores

Na variável Q10 podemos observar que 28% (14) dos participantes da pesquisa discordam em maior parte que os professores avaliam de maneiras contraria as suas crenças, ou seja, os estudantes acreditam que as concepções dos professores sobre a avaliação condizem com o processo avaliativo utilizados em sala de aula. Já para 22% (11) concordam com a afirmativa e acreditam que os professores estão presos a sistemas avaliativos contra a sua vontade. O resultado do calculo do ranking médio obtido da variável Q10 teve valor 3.18 próximo ao item CL, com isso podemos afirmar que de acordo com os estudantes há certo entrave que impedi professores a avaliar de acordo com suas crenças.

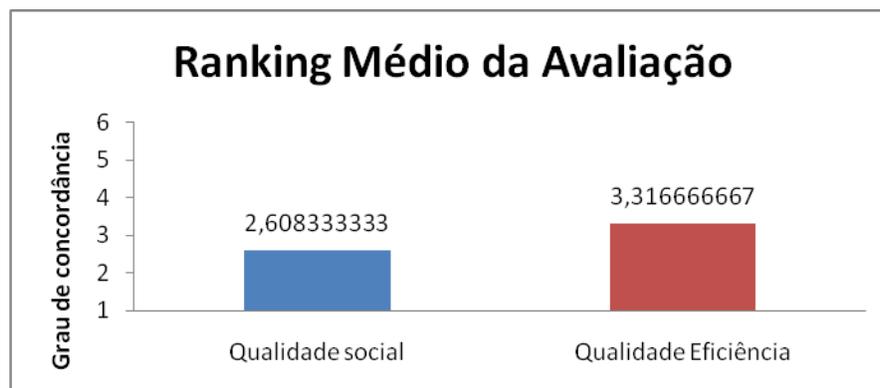
Esse resultado vai de encontro com o observado por Gontijo (2014) que alguns estudantes manifestaram a cobrança em provas de questões similares aos os exames de

larga escala, ou seja, os professores estão igualando os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados na formação de professores a um instrumento que não tem a mesma objetividade avaliativa.

Seria uma demanda por esses exames que levaria os professores a mudar seu método de avaliar de acordo as avaliações de grande escala, tal como o ENADE? Ou supostas pressões exercidas burocraticamente por políticas educacionais para enquadramento em parâmetros internacionais de agencias econômicas de regulação? Como foi colocado ao longo desse trabalho, é possível hipotetizar tal conclusão, algo como um inconsciente coletivo que direcionam as avaliações em sala de aula a um tipo de treinamento preparatório para avaliações de grande escala que diz mensurar a qualidade da educação das instituições. Sendo assim caracterizado mais como um processo alienante do que uma ação executada contra vontade.

Com proposito de comparar as concepções apresentadas entre as categorias calculamos o Ranking Médio das respostas para cada variável que continha as afirmativas, em seguida a Média Aritmética de todos os rankings para as categorias em separado. O eixo Y (na vertical) apresenta-se o grau de concordância, no eixo X ( horizontal) destacados em cores, as categorias.

Figura 3: Ranking Médio das Categorias



Fonte dos autores

Observamos por meio do gráfico na figura 3 que o ranking médio das duas categorias ficam em uma margem muito próxima, onde Qualidade Social (2,608) esta entre os itens Discordo em Maior Parte (2) e Concordo Ligeiramente (3), já para Qualidade Eficiência (3,336) tivemos um grau de concordância maior, ficando entre os itens Concordo Ligeiramente (3) e Concordo moderadamente(4). Por tanto, podemos deduzir que a concepção que os professores têm sobre a qualidade da avaliação diante da perspectiva dos estudantes, esta rapidamente ligada a métodos quantitativos, cumulativos e mensuráveis, ou seja, avaliação com fim em si mesma, centrada apenas no seu próprio resultado no qual visa muito pouco o caráter formativo em que esta, por sua vez, é utilizada como um instrumento pedagógico na construção do saber.

Para Demo (2002 p. 41) “Se temos a aprendizagem como noção cumulativa – mero domínio de conteúdo e memorização mecânica – a nota tende a indicar apenas tamanhos extensos, mas se temos a noção ligada ao saber pensar, habilidade de argumentar e questionar a nota é levada a indicar intensidade do fenômeno reconstitutivos”.

As concepções sobre avaliação da aprendizagem apresentada alinham-se a uma logica econômica, tendo como parâmetro a nota, advinda da construção social sob o contexto neoliberal em que vivemos. Para tanto temos que vislumbrar uma perspectiva diferente sobre a nota usada nas avaliações. Vislumbrar - como se expressa o significado da palavra a “um enxergar tênue”, mas ainda sim uma ação possível - a nota como parte de um processo qualitativo e não apenas a expressão pura do seu algarismo.

Diante disso, Demo (2002 p.42) “argumenta que o equívoco estar em pensar que, para indicar intensidade é essencial suprimir a nota em vez de trabalhar a nota como devido consciência critica, sabendo o que pode e não pode dizer. A nota deve vir acompanhada de comentários e propostas para facilitar a aprendizagem”.

O número é um vetor de comunicação, sendo assim, a nota passa a ser um instrumento de comunicação do professor com o estudante, por tanto, a mensagem só será compreendida se a grade de codificação do emissor for análoga à grade de decodificação do receptor e que ambos tenham exatamente o mesmo referente. (BARLOW, 2006 p.30). Ao acrescentar comentários retira-se da nota o significado puro de seu algarismo dando-lhe um

caráter diagnóstico, e facilitando a comunicação entre os agentes envolvidos, sem a necessidade de suprimi-la para a prática de uma avaliação formativa.

Com a finalidade de analisar a parte complementar do questionário em que foi perguntado aos estudantes “*Quando você pensa na avaliação em sala de aula, quais tipos de atividades avaliativas vêm a sua mente?*” (podendo marcar quantas respostas julgasse conveniente), optamos por classificá-las em dois grandes grupos como foi sugerido por Gatti (2014) para uma melhor apresentação didática dos dados. Os agrupamentos se configuram da seguinte forma:

**Funcionalista-pragmatista (FP):** São modelos somativos com base em pontuação com finalidade de alcançar metas mensurando o desempenho do estudante.

**Analítico-construtiva (AC):** É formativa e tem foco na valorização e desenvolvimento dos estudantes por meio de processos de reflexões compartilhadas.

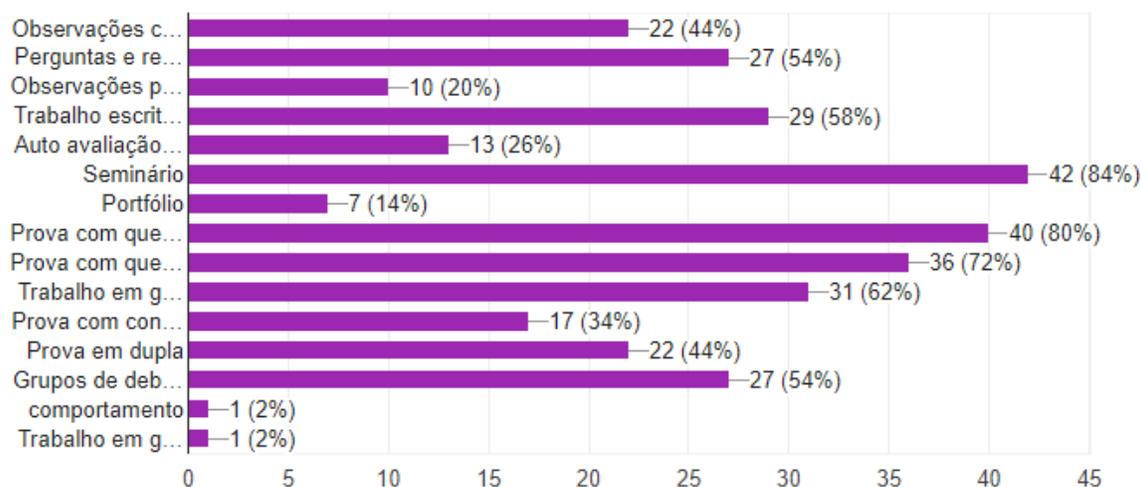
Agrupamento resultante das respostas:

**FP:** Provas com questão abertas, Provas com questões fechadas, Provas em duplas, Perguntas Orais, Prova com consultas, Comportamento, Perguntas e respostas.

**AC:** Observações Cotidianas, observações planejadas, Trabalhos em grupo, Grupos de debate, Portfolio, seminários, Trabalho escritos, autoavaliação.

Na Figura 4 o eixo Y (na vertical) apresenta-se os diversos tipos de instrumentos avaliativos, no eixo X (horizontal) o total de vezes em que o instrumento foi escolhido pelos estudantes, como sendo o que o professor mais utiliza:

Figura 4: Frequência dos instrumentos de Avaliação



Fonte dos autores

Podemos citar de acordo com a figura 4, que para o grupo de respostas **AC** o instrumento de avaliação com maior porcentagem de reconhecimento pelos estudantes que os professores utilizam é o *Seminário* com 82%, sendo escolhido por 42 dos participantes da pesquisa. A escolha por parte dos estudantes por essa opção possa ser decorrente devido ao uso do seminário ser uma prática avaliativa muito utilizada nas universidades brasileiras e principalmente nas licenciaturas como é colocado por Cervo e Bervian (2002, p. 70) “O seminário de estudos é um método utilizado tanto em curso de formação superior, especialmente nos de pós-graduação, como em reuniões, congressos, encontros programados por órgãos e instituições diversas”. Ainda temos o item *provas com questões abertas*, reconhecida por 80% dos estudantes, sendo a maior porcentagem dentro do grupo **FP**, em um total de 40 participantes. As provas ainda são nas universidades uma das praticas mais utilizadas para verificação do conhecimento como deixam claro em seus estudos (PASSOS, 2009, MELHEM, 2002). Os instrumentos menos escolhidos pelos participantes da pesquisa para os dois grupos foram os itens *Comportamento* para **PF** e *Trabalhos em grupo* para **AC** ambos com 2% das escolhas dos estudantes.

Podemos deduzir também através do gráfico na figura 2 que a alta variação da frequência de respostas a determinados itens ainda são muito divergentes o que indica que há pouca alternância dos instrumentos utilizados para avaliação da aprendizagem que são de conhecimento do estudante, uma vez que se observam itens marcados por menos de 50% ou metade dos participantes da pesquisa.

Hoffman (2001 p.64) pondera que “avaliar exige observação longitudinal do processo através de procedimentos diversificados de análise, da proposição de situações complexas de aprendizagens encadeadas e sucessivas, além de reflexão a cerca das múltiplas dimensões que encerram cada resposta ou manifestação do estudante”.

Complementando a ideia, Luckesi (2000) propõe que quaisquer que sejam os instrumentos – prova, teste, redação, monografia, dramatização, exposição oral, arguição, etc. – requer uma qualidade satisfatória que devesse se manifestar através dos dados coletados para ser utilizado como avaliação da aprendizagem. Para tal, essa operação demanda um padrão de qualificação. Esse padrão deverá ser baseado em uma teoria do ensino que deve relacionar o estado de aprendizagem do educando ao um planejamento de ensino pré-estabelecido.

A variabilidade de instrumentos de avaliação da aprendizagem é um procedimento pertinente para englobar especificidades do processo de ensino-aprendizagem, já que cada indivíduo é único por si só, e sua interação com o objeto de aprendizagem é complexa. Para tanto esses instrumentos devem seguir a rigor a objetividade científica estabelecida por estudos teóricos para que alcance uma qualidade socialmente referenciada.

Ao fim da parte complementar do questionário foi colocado em caráter opcional para os estudantes um espaço ao qual poderiam tecer comentários a cerca do questionário a fim de acrescentar alguma informação caso achassem oportuno. Em seis comentários escritos pelo os discentes, apenas dois complementaram suas respostas, elogiando pela iniciativa do estudo e/ou fazendo algumas considerações pelo que entendiam a respeito sobre o assunto, entretanto quatro pessoas relataram o uso da reposição como instrumento de punição utilizado por alguns professores.

Como fica evidente nesse comentário:

*“Sobre o método de avaliação utilizado pelos professores do nosso curso, vejo que a maioria utiliza da avaliação como maneira de punição para os alunos, uma vez que não a utilizam para avaliar a si mesmo e seus métodos”*

Outro estudante ainda descreve de forma sucinta que:

*- “A utilização da reposição como forma de punir os alunos e amedronta-los à não utilizar de seu direito”*

No terceiro comentário vemos uma opinião mais direta:

*- “Uso de reposição como forma de punição”*

No ultimo caso um estudante pondera sobre o uso da avaliação como forma punição, mas de uma forma geral, não especificando a reposição:

*- “As avaliações em grande parte, só são apresentadas como forma de castigar e/ou punir os alunos”*

Para Freitas (2014, p 91) “a avaliação punitiva é usada como controle social e hierarquização. Nesse tipo, a avaliação é instrumento para amedrontar, e nos quais os erros são enfatizados, pois é uma avaliação direcionada a punir”.

Barlow (2006, p. 69) diz que nesse modelo de pedagogia tradicional o professor se com compara com um Deus reinando sobre a humanidade e que examina sentimento de forma rigorosa, reivindicando apenas para si o poder de avaliar sendo assim cada estudante devera receber as notas e outras apreciações da forma como ele confere, como se fosse o mesmo que um direito divino.

A reposição é um direito do estudante, Resolução 26/2007 que regulamenta o ensino na Universidade Federal de Campina Grande, contida no artigo 71, paragrafo 6. Mas como bem enfatiza Barlow em seu direito divino de julgar rigorosamente sentimentos, o professor utilizar a reposição como punição para o estudante que deixara por fazer sua avaliação, acreditando em um veredito antecipado de desinteresse do estudante ou algo semelhante.

## 9. O EPÍLOGO DO ESTUDO DAS CONCEPÇÕES

Pelas perspectivas dos estudantes foi possível deduzirmos o que os professores de Ciências Biológicas compreendem por avaliação da aprendizagem. A mesma chega a se equiparada a concepção de qualidade como eficiência, utilizando em maior frequência de provas e seminários como instrumentos de avaliação, centrados apenas na exatidão do valor da nota. Mesmo acreditando não ser um instrumento qualitativo preciso, e podendo até mesmo acarretar em uma experiência emocional negativa, os estudantes as consideram apropriadas e benéficas, entretanto deixando claro que os professores devem levar em consideração o caráter construtivo do erro. Acreditam também que essas avaliações forçam os professores a ensinar contra o que acredita justificando o desfecho que elas causam, mas em contra partidas revelam que as usam como forma de puni-los.

A realidade da avaliação de aprendizagem perpassa por concepções criadas no nosso imaginário. Advinda de um contexto social-econômico ancoradas em ideologias neoliberais, que entende conceitos de qualidade como eficiência, mensura a produtividade através de instrumentos de avaliações com fim em si mesmo. Por meio do conceito ou nota, visam alcançar metas, e se acaso não alcançadas, sanções são aplicadas em forma de restrições ou punições. Esse processo macro ou global refletem em âmbitos locais como nossas universidades em que tais representações sociais reproduzem processos avaliativos análogos ao *modus operandi* liberal-econômico onde a nota é moeda de troca e o cambio fica “a cabo” da maior hierarquia representada na sala de aula, o professor.

Para desconstruir tais representações sociais e crenças de senso comum é preciso focar nossos esforços na construção do conhecimento por meio de leituras de objetivo científico para orientar nossas ações no processo de ensino-aprendizagem, para tanto Hoffmam (2001, p.68) diz que essas leituras precisam ser curiosas investigativas e atreladas a uma dose de humildade do professor de ser consciente de que não se percebe muitas coisas do estudante, sendo assim, pode não ver o que deveria.

Tendo em vista a dinâmica formativa nos cursos de licenciatura, a avaliação deve ser entendida como elemento processual importante para se diagnosticar o desenvolvimento

do ensino e da aprendizagem. Portanto, a evolução do pensamento contemporâneo frente ao ato de avaliar na formação docente exige que essa tenha um caráter igualmente dinâmico e acompanhe as transformações e atenda as demandas da educação atual. As diversas formas de avaliações, se aplicada corretamente, são instrumentos importantes na construção do conhecimento uma vez que se utiliza de um contexto mais amplo para um diagnóstico do processo de aprendizagem eficaz.

Nesse sentido, o presente estudo buscou contribuir com subsídios que sirvam como base para uma reflexão acerca dos processos avaliativos e angariar através dos mesmos uma melhor eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Por fim encerramos esse estudo nas palavras do Professor Pedro Demo (2002, p.7): “O conhecimento apresenta condições técnicas para a solução, mas ainda não é a solução. Esta somente aparece no contexto político da intervenção”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, v. 14, n. 61, 2008.

ANPAE. **O enade como instrumento de avaliação da educação superior na percepção dos estudantes de pedagogia**. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/ibero\\_americano\\_iv/gt2/gt2\\_comunicacao/simonebrazferreirago ntijo\\_gt2\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/ibero_americano_iv/gt2/gt2_comunicacao/simonebrazferreirago ntijo_gt2_integral.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2017.

BAJOS, E. R. I. La evaluación institucional en la universidad cubana: Gestion estrategica y evaluacion de calidad. **Revista de investigación de la Facultad de Ciências Administrativa**, Lima, v. 6, n. 12, p. 83-97, Dez. 2003.

BARLOW, M. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Artmed, 2006.

BIANCHINI, L. G. B. et al. Significações do erro em alunos nas salas de apoio à aprendizagem. In: **IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**. 2009.

BRITTO, T. F. **O que é que a Finlândia tem?. Notas sobre um sistema educacional de alto desempenho**. Maio 2013. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudoslegislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-129-2018o-que-e-que-a-finlandia-tem-2019-notas-sobre-um-sistema-educacional-de-alto-desempenho>>. Acesso em, v. 1, 2013.

BROWN, G. T. L. **Conceptions of Assessment: Understanding What Assessment Means to Teachers and Students**. New York: Nova Science Publishers, 2008.

BROWN, G. T. L. **Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development**. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. New Zeland. v. 11, n. 3, p. 301-318, 2004.

CERUTTI, E. et al. Avaliação da Educação Superior Brasileira: diálogos mediados pelo white paper. **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, Rio Grande do Sul. v.2, n.1, jun. 2011.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Prentence Hall, 2002

CRUSOÉ, N. M. C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Ano II n. 2 p. 105-114, 2004.

DA CRUZ FERNANDES, P. *et al.* **Ánalise comparativa do ensino superior: processo de bolonha x sistema educacional americana**. In: VIII SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA – SEGET, 2011. Santa Catarina, Anais. Santa Catarina. UFSC, 2011.

- DA SILVA, E. D. A Virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação. **Estudos em avaliação educacional**, v. 19, n. 39, p. 91-114, 2008.
- DEMO, P. **Mitologias da avaliação**. Editora Autores Associados, 2002.
- DEMO, Pedro. Avaliação: valores e ambigüidades. **IN abceducatio**, n. 36, p. 10-14, 2004
- DEPRESBITERES, L. Avaliação de Programas e Avaliação da Aprendizagem. **Educação e Seleção**, n. 19, p. 5-31, 2013.
- DICIONARIO, **Michaelis**, Editora melhoramentos Ltda 205 . Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=&t=&palavra=Desempenho+>>. Acesso em 11 ago. 2017.
- DITTRICH, M. G.; LEOPARDI, M. T. Hermenêutica Fenomenológica: um método de compreensão das vivências com pessoas. **Discursos Fotográficos**, v. 11, n. 18, p. 97-117, 2015.
- DOS REIS MONTEIRO, A. Finlândia: um sistema de educação admirável. **Poiésis**, v. 7, n. 11, 2013.
- FERNÁNDEZ, P. T. *et al.* La función de mejora de la evaluación educativa en Cuba. **Revista Iberoamericana de Educación**, Havana. v. 53, n. 1, p. 7, 2010.
- FERREIRA; C. A. A. Uma abordagem à avaliação das aprendizagens na formação de professores no contexto de bolonha. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 685-707, nov. 2013
- FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 169-186, 2013.
- FREITAS; A. A. S. M. Avaliação da educação superior no Brasil e Portugal homogeneização ou diferenciação? **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, SP, v. 17, n. 1, p. 119-136, mar. 2012
- GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.
- GONTIJO, S. B. F. **ENADE como instrumento de avaliação da educação superior na percepção dos estudantes de pedagogia** in: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, Brasília, 2014. Anais eletrônicos... IFB Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT2/GT2\\_Comunicacao/SimoneBrazFerreiraGontijo\\_GT2\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/SimoneBrazFerreiraGontijo_GT2_integral.pdf)>. Acesso em 20 de abril de 2017>
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Mediação, 2001.
- JODELET, D. **Les représentations sociales**. Presses universitaires de France, 2003.

LEITÃO, T. M. S. P. *et al.* Análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação do ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, Rio de Janeiro. vx. 21, n. 45, p. 87-105, 2010.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina. **Avaliação, Campinas**, v. 17, n. 3, 2012.

LIKERT, R. **A technique for the measurement of attitudes**. Archives of psychology, v. 22, 1932.

LIMA, L. C. *et al.* O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação, Campinas**, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, v. 12, p. 6-11, 2000.

MATOS; D. A. S. *et al.* Avaliação no ensino superior: Concepções múltiplas de estudantes brasileiros. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 172-193, jan./abr. 2013

MATTHIENSEN, A. Uso do Coeficiente Alfa de Cronbach em Avaliações por Questionários. **Embrapa Roraima-Documents (INFOTECA-E)**, 2011.

MELHEM, A. **Modelos de avaliação escolar utilizados em sala de aula-uma análise nos cursos de administração da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e de uma faculdade particular: insumos para o aperfeiçoamento da gestão educacional**. 2002. P.77 Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito, Santo Espirito Santo

MORAIS, A. M. M. S. **O processo de bolonha e a avaliação das aprendizagens: um estudo de práticas em mudança**. 2013. 309 f. Tese (Doutorado Ciências da educação). Universidade do Minho, Braga.

NOVIKOFF, Cristina. **As Representações Sociais Acerca do Ensino Superior para professores de graduação na área da saúde**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

NOVIKOFF, C. **Dimensões Novikoff**: um constructo para o ensino-aprendizado da pesquisa. In ROCHA, J. G. e NOVIKOFF, C. (orgs.).Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, p. 211-242, 2010.

NUNES; M. L. F. NEIRA; M. G. A avaliação no ensino superior privado como tecnologia neoliberal de regulação. **Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP**, v. 20, n. 2, p. 377-399, jul. 2015.

OCDE. **Education at a glance 2016: OCDE indicators**. Paris: OCDE Publishing, 2016. 505 p.

OLIVEIRA, G.P. Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos. **OEI-Revista Iberoamericana de Educación**. v. 15, 2002.

OLIVEIRA, L. H. **Exemplo de cálculo de Ranking Médio para Likert**. Notas de Aula. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. Mestrado em Adm. e Desenvolvimento Organizacional. PPGA CNEC/FACECA: Varginha, 2005.

PACHECO, J. A; PEREIRA, Nancy. Globalização e identidades educativas. Rupturas e incertezas. **Revista Lusófona de Educação**. v. 8, n. 8 p.13-28 Ago. 2006

PACHECO; J. A. Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. **Revista Portuguesa de Educação**, v.22 n.1, p. 105-143. 2009.

PASSOS, C. M. B. **Instrumentos de avaliação**. Fortaleza, [mimeo], 2009.

PEREIRA, D. R.; FLORES, M. A. Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação**. v.17, n. 2, 2012

PFEIFER, M. Dicotomias conceituais da avaliação da educação superior. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 351-364, jul. 2012

RONCETE, K. V. **Concepções de avaliação de professores do ensino básico: adaptação e validação do questionário Teachers' Conceptions of Assessment**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas de Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Ouro Preto

SIEBIGER; R. H. **O processo de Bolonha e sua influencia na definição de espaços transnacionais de educação superior: A universidade brasileira em movimento**. Revista da faculdade de educação. Ano IX nº 15 Jan/ Jun 2011

SILVA, F. D. S. *et al.* **Avaliação da aprendizagem no curso de licenciatura em ciências biológicas da UEG unidade Iporá: uma leitura das concepções de docentes e discentes**. 2011. Dissertação (mestrado em educação em ciências matemática) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SOARES, P. O. **Estratégias para inserção da avaliação formativa no nível superior**. 2001. 38f. Monografia (graduação em Ciências Biológicas). Universidade presbiteriana Mackenzie. São Paulo. 2001.

SOBRINHO, J. D. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba. v. 15, n. 1, 2010.

TENÓRIO, R. M; DE ANDRADE, M. A. B. **A avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas.** In\_\_\_\_\_ AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: Desatando e reatando nós, Salvador. p. 31, 2009.

TENÓRIO, R. M; DE ARGOLLO, R. S N. **SINAES na perspectiva de membros da CPA: implantação, condução e avaliação.** In\_\_\_\_\_ AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: Desatando e reatando nós, Salvador. p. 103, 2009.

UNESCO-IBE. **Datos mundiales de educación** . Disponível em:  
<[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/publications/wde/2010/pdf-versions/cuba.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/publications/wde/2010/pdf-versions/cuba.pdf)>. Acesso em: 09 mar. 2017.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M.V. **A avaliação do desempenho de alunos de educação superior: uma análise a partir da experiência do ENADE.**  
In\_\_\_\_\_ AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: Desatando e reatando nós, Salvador. p. 173, 2009.

VIANNA, H. M. **Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos.** In\_\_\_\_\_ Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, p. 21-47. 2000.

VIANNA, H. M. **Qualificação técnica e construção de instrumentos de medida educacional.** Educação e Seleção, n. 10, p. 43-50, 2013.

ZIMMERMANN, E.; BERTANI, J. A. Um novo olhar sobre os cursos de formação de professores. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 20, n. 1, p. 43-62, 2003.

### **Questionário Teacher' Conceptions of Assessment (TCoA) version IIIA, desenvolvido por Brown (2008) adaptado para fornecer uma medição mais sintética.**

1. Professores prestam atenção às avaliações somente quando as consequências são maiores.
2. A avaliação é um fator positivo para melhorar o clima na sala de aula.
3. A avaliação permite que estudantes diferentes recebam instruções diferentes.
4. Os professores avaliam exageradamente.
5. A avaliação faz com que os alunos deem o seu melhor.
6. A avaliação mostra como os alunos pensam.
7. A avaliação é injusta com os alunos.
8. A avaliação dá um retorno para os alunos sobre suas necessidades de aprendizagem.
9. Avaliação é uma experiência envolvente e agradável para os alunos.
10. Avaliação força os professores a ensinar de uma maneira contrária às suas crenças.
11. Avaliação é comparar o trabalho do estudante com base em critérios estabelecidos.
12. A avaliação identifica os pontos fortes e fracos dos alunos.
13. Os professores ignoram as informações da avaliação mesmo quando eles as coletaram.
14. Os resultados das avaliações predizem o desempenho futuro dos estudantes.
15. Avaliação é dar uma nota ou conceito para o trabalho do aluno.
16. A avaliação estabelece o que os alunos aprenderam.
17. A avaliação averigua o progresso em comparação com os objetivos de aprendizagem.
18. Os professores deveriam levar em conta o erro e a imprecisão em todas as avaliações.
19. Os resultados da avaliação são confiáveis.
20. A avaliação mede as habilidades de pensamento complexas dos alunos.
21. A avaliação está integrada com a prática de ensino.
22. A avaliação é um processo impreciso.
23. A avaliação é apropriada e benéfica para os estudantes.
24. Os professores conduzem avaliações, mas usam pouco seus resultados.
25. A avaliação ajuda os alunos a melhorar seu aprendizado.
26. A avaliação é uma forma de determinar o quanto os alunos aprenderam do ensino.
27. Os resultados das avaliações são arquivados e ignorados.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAMPUS DE CAJAZEIRAS/PB

UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

PROFESSORA: *PhD.Cristina Novikoff*

**TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADEMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões de Pesquisa propostas por Novikoff – TABDN (2010)**

PERÍODO DO ESTUDO: Início: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**1.0 Tipo de texto**

Projeto de Pesquisa (PP)	Dissertação Profissionalizante (DP) Dissertação Acadêmica (DA) Tese (T)	Artigo (Ar) Livro (Lv) Resenha (Re)
--------------------------	---	---

**1.1 Análise textual e temática** (Resumo: Cole aqui o resumo e depois fragmente cada parte na tabela abaixo. No caso de faltar dados, busque no corpo do texto.)

**1.2 Descrição do texto** (Descrever os itens, tal como estão descritos no texto/artigo.)

DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA	Título/AUTOR <i>Descrever a obra de acordo com a ABNT.</i>	
	Tema do artigo	
	Palavras-chave/unitermos	
	Objeto: <i>Descrever aquilo que o autor esta estudando/analizando. O SUJEITO NÃO É OBJETO.</i>	Avaliação
	Objetivo:	

	Descrever o objetivo de acordo com o autor.	
	<b>Fundamentação e Justificativa:</b> Descrever o que o autor aponta como sendo importante no artigo dele.	
	<b>Problema:</b> Descrever o que o autor questiona ou levanta como sendo necessário estudar.	
	<b>Pressupostos/hipóteses</b> Destaque da ideia que se tem sobre o problema ou possível resposta.	
	<b>Finalidade da pesquisa:</b> Marque apenas um X nas alternativas.	( X ) Teórica      ( ) Aplicada      ( ) Teórico-aplicada
<b>DIMENSÃO TEÓRICA</b>	<b>Teorias/conceitos/teóricos(ano):</b> Descrever os conceitos mais importantes do artigo, destacando o autor citado e o ano.	
<b>DIMENSÃO TÉCNICA</b>	<b>Método:</b> Marque um X na alternativa adequada e, em seguida, <u>descreva</u> o método, a técnica de coleta (instrumentos) e a análise de dados que o autor usou. Se a pesquisa for de campo, descreva a amostragem.	Abordagem Qualitativa ( ) Abordagem Quantitativa ( )  Abordagem Mista ( )
<b>DIMENSÃO MORFOLÓGICA</b>	<b>Resultados</b>	
<b>DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA</b>	<b>Conclusão</b>	
	<b>Algumas referências</b>	

**1.2 Análise Interpretativa: (Elabore sua interpretação crítica a respeito do texto)**