



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

PAULA ELISIE MADOGGIO IZIDORO

**A AVALIAÇÃO PELOS PARES COMO PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO À PRÁTICA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA
NO CURSO DE LETRAS**

PAULA ELISIE MADOGGIO IZIDORO

**A AVALIAÇÃO PELOS PARES COMO PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO À PRÁTICA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA
NO CURSO DE LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Simone Luccas

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

MI98a Madoglio Izidoro, Paula Elisie
A Avaliação Pelos Pares como proposta de
intervenção à prática de Avaliação Formativa no curso
de Letras / Paula Elisie Madoglio Izidoro;
orientadora Simone Luccas - Cornélio Procópio, 2019.
98 p. :il.

Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade
Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências
Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Ensino, 2019.

1. Avaliação Formativa. 2. Avaliação pelos pares.
3. Formação Docente. 4. Peer Assessment. 5. Saberes
Docentes. I. Luccas, Simone, orient. II. Título.

PAULA ELISIE MADOGGIO IZIDORO

**A AVALIAÇÃO PELOS PARES COMO PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO À PRÁTICA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA
NO CURSO DE LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

APROVADO

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Luccas
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Prof.^a Dr.^a Patrícia Cristina de Oliveira Duarte
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Prof.^a Dr.^a Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Prof.^a Dr.^a Letícia Jovelina Storto
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Cornélio Procópio, 10 de dezembro de 2019.

Faço de meus esforços alavanca para Movimento de Cursilhos de Cristandade do mundo inteiro e dedico minha pesquisa às mulheres da ciência.

AGRADECIMENTOS

Sou infinitamente grata a Deus por me permitir chegar até aqui sempre sob Sua graça. À Mãe Imaculada que sempre intercedeu por mim de modo que eu sempre me sentisse segura a alçar todos os meus sonhos.

Agradeço minha família, minha base, por todo suporte e apoio em minhas decisões. Sei que não foi fácil, mas consegui e devo muito disso a vocês! Com carinho especial, agradeço, especialmente, aos meus sobrinhos, pela compreensão em minhas ausências e motivação para cada degrau que decidi subir.

Ao meu marido, pelo companheirismo imensurável, por acreditar em meus sonhos e decidir ficar ao meu lado para alcançar todos eles, sendo sempre o suporte físico e emocional quando preciso. E que mesmo sem saber para onde e o porquê, segurou minha mão e foi comigo.

À Olívia, nosso pedacinho do céu, tão pequena e já contribuiu com sua calma para que eu pudesse me dedicar à pesquisa sem diminuir meu papel de mãe. É tudo por ela!

À minha orientadora, Simone, que me adotou no meio do caminho com tanto amor. Com muita paciência e caridade, dividiu seus saberes e sua amizade comigo.

Aos meus professores, todos, desde as “tias” da educação infantil até os da graduação na UENP/CJ e do mestrado na UENP/CCP. Lembro da doação de cada um e o quanto contribuíram em minha formação. Vocês me fizeram a profissional que sou hoje.

Destaco meus agradecimentos aos meus amigos por compreenderem o quanto essa etapa exigia minha dedicação e, por vezes, isolamento.

Agradeço, com muito amor, aos meus companheiros da UENP/CCP. Incluo minha primeira orientadora, Letícia, que me abrigou no seu coração gigante. Inclusive, o corpo docente e as secretárias que sempre trabalham de forma que, carinhosamente, chamei de “humanizada”. Ainda, meus irmãos de orientação e colegas de classe com quem que dividi os dias de sorrisos e de angústias. Sabemos que não foi fácil, mas conseguimos, meus amigos!

Agradeço a todos que contribuíram para a implementação da minha produção técnica educacional na UENP/CJ, vocês foram sensacionais!!!

Gastei uma hora pensando um verso que a pena não quer escrever. No entanto ele está cá dentro inquieto, vivo. Ele está cá dentro e não quer sair. Mas a poesia deste momento inunda minha vida inteira.

Carlos Drummond de Andrade

IZIDORO, Paula Elisie Madoglio. **A avaliação pelos pares como proposta de intervenção à prática de avaliação formativa no curso de Letras**. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.

RESUMO

Enquanto professores, entendemos que avaliar é uma prática constante no exercício da profissão. Entretanto, teóricos (PERRENOUD, 1999; HOFFMANN, 2017) alegam e demonstram, por meio de suas pesquisas, que não conhecemos o processo avaliativo em toda sua complexidade e totalidade. A fim de contribuirmos para a formação docente é que objetivamos, com essa dissertação, proporcionar um curso de extensão cujo foco é o ensino superior, especialmente, o curso de Licenciatura em Letras: Habilitação em Português/Espanhol e respectivas literaturas, da universidade pública estadual, localizada no norte do Paraná - Brasil. Dividido em etapas que possibilitaram delinear a formação proposta, o presente trabalho divide-se em *papers*, dos quais o primeiro apresenta revisão de literatura, espelhada em Kitchenham (2004), relativa aos trabalhos que abordam a avaliação pelos pares, no intuito de apurar produções científicas no Brasil, em que constatamos poucas publicações. Já o segundo tem caráter documental (LUCHESE, 2014) e investigou o quanto a avaliação é abordada nas ementas do referido curso, resultando em poucas disciplinas tratando avaliação, sendo que nenhuma delas utiliza publicações de autores referência para a temática. O terceiro *paper* traz resultados de entrevistas realizadas com os discentes do curso eleito para pesquisa, utilizando a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007), para observar o que esses professores em formação inicial compreendem sobre avaliação. Acreditamos que os licenciandos pouco compreendem o processo avaliativo, considerando-o totalmente de caráter somativo e unilateral. Por fim, o quarto *paper* apresenta a proposta de formação voltada à avaliação formativa com foco em avaliação pelos pares e respectivo resultado de sua implementação, validando a proposta inicial sobre formar professores quanto ao processo de avaliar. Dessa forma, a presente dissertação discute conceitos de avaliação, seus tipos (diagnóstica, formativa e somativa), enfatizando a tipologia formativa na modalidade de avaliação pelos pares e, assim, finalizamos contribuindo com a formação de (futuros) professores.

Palavras-chave: Avaliação Formativa. Avaliação pelos pares. Formação Docente. *Peer Assessment*. Saberes Docentes.

IZIDORO, Paula Elisie Madoglio. **A avaliação pelos pares como proposta de intervenção à prática de avaliação formativa no curso de Letras**. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.

ABSTRACT

As teachers, we understand that assessment is a constant practice in the exercise of the profession. However, theorists (PERRENOUD, 1999; HOFFMANN, 2017) claim and demonstrate through their research that we do not know the evaluation process in all its complexity and totality. In order to contribute to teacher education, this dissertation was aimed at providing an extension course, focusing on higher education, especially the degree course in Letras: Qualification in Portuguese / Spanish and its literatures, from a state public university, located in the north of Paraná / BR. Divided into stages, which made it possible to delineate the proposed formation, the present work is divided into papers, of which the first presents a literature review, mirrored in Kitchenham (2004), related to works that address peer evaluation, in order to ascertain productions in Brazil, where we find that little has been published in our country. The second, has a documentary nature (LUCHESE, 2014) and investigated how the assessment is addressed in the menus of that course, resulting in few subjects dealing with evaluation, and none of them use publications by authors who are reference for the theme. Thus, the third paper presents the results of interviews with the students of the course chosen for research, using the Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2007), in order to observe what these teachers in initial formation understand about evaluation. From this article, we consider that the undergraduates have little understanding of the evaluation process, considering it totally summative and unilateral. Finally, the fourth paper presents the training proposal aimed at assessment for learning with a focus on peer assessment and the result of its implementation, validating the initial proposal on training teachers for evaluation. Hence, the present dissertation discusses, then, assessment concepts, their types, being them diagnostic, formative and summative ones, emphasizing the formative typology in the peer assessment modality, finally contributing to the formation of (future) teachers.

Keywords: Formative Assessment. Peer Assessment. Teacher training. Teacher knowledges.

LISTA DE GRÁFICOS

PAPER 1 – REVISÃO DE LITERATURA: PESQUISA EM TERRITÓRIO BRASILEIRO ACERCA DA AVALIAÇÃO PELOS PARES COMO RECURSO AVALIATIVO NO ENSINO SUPERIOR

PAPER 2 – A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR VOLTADA À PRÁTICA DA AVALIAÇÃO PELOS PARES

PAPER 3 – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Gráfico 1 – Noções do tipo de avaliação54

PAPER 4 – FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E AVALIAÇÃO FORMATIVA: PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA A UTILIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO PELOS PARES

Gráfico 1 – Grupo 0181

Gráfico 2 – Grupo 0282

Gráfico 3 – Grupo 0383

Gráfico 4 – Grupo 0484

Gráfico 5 – Resultados da avaliação do curso – Q1 a Q786

Gráfico 6 – Resultados da avaliação do curso – Q8 a Q1387

LISTA DE QUADROS

PAPER 1 – REVISÃO DE LITERATURA: PESQUISA EM TERRITÓRIO BRASILEIRO ACERCA DA AVALIAÇÃO PELOS PARES COMO RECURSO AVALIATIVO NO ENSINO SUPERIOR

Quadro 1 – Levantamento de Teses e Dissertações na Plataforma Sucupira	21
Quadro 2 – Levantamento em periódicos de Qualis A1, A2, B1	22
Quadro 3 – Levantamento de artigos nos periódicos	22

PAPER 2 – A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR VOLTADA À PRÁTICA DA AVALIAÇÃO PELOS PARES

PAPER 3 – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Quadro 1 – Categorias, subcategorias e unidades de expressão	48
--	----

PAPER 4 – FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E AVALIAÇÃO FORMATIVA: PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA A UTILIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO PELOS PARES

Quadro 1 – Tipos de Avaliação	65
Quadro 2 – Estrutura do curso de Formação	69
Quadro 3 – Categorias, subcategorias e unidades de expressão	75
Quadro 4 – Categoria Conceito de Avaliação	77
Quadro 5 – Categoria Avaliação pelos Pares	79
Quadro 6 – Categoria Curso de Formação	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ISBN	<i>International Standard Book Number</i>
ISSN	<i>International Standard Serial Number</i>
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2 REVISÃO DE LITERATURA: PESQUISA EM TERRITÓRIO BRASILEIRO ACERCA DA AVALIAÇÃO PELOS PARES COMO RECURSO AVALIATIVO NO ENSINO SUPERIOR	19
3 A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR VOLTADA À PRÁTICA DA AVALIAÇÃO PELOS PARES	29
4 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL	39
5 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E AVALIAÇÃO FORMATIVA: PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA A UTILIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO PELOS PARES.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES	94

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa parte de reflexões pessoais desta mestranda ao cursar as disciplinas de Avaliação e Prática Docente e de Saberes Docentes no Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procópio.

Durante as disciplinas, foram discutidos conceitos teóricos sobre a prática avaliativa, bem como o papel do professor e do aluno nesse processo. Sendo assim, compreendemos que avaliação não é um instrumento, como muito pensado entre os professores (PERRENOUD, 1999). Na verdade, a prática avaliativa deve ser um processo, ou seja, necessita ocorrer durante toda a ação de formação (bimestre, trimestre e/ou semestre) e de várias maneiras (provas escritas, seminários, debates e etc.) a fim de que o professor consiga verificar a aprendizagem dos alunos de forma justa e coerente (HOFFMANN, 2018).

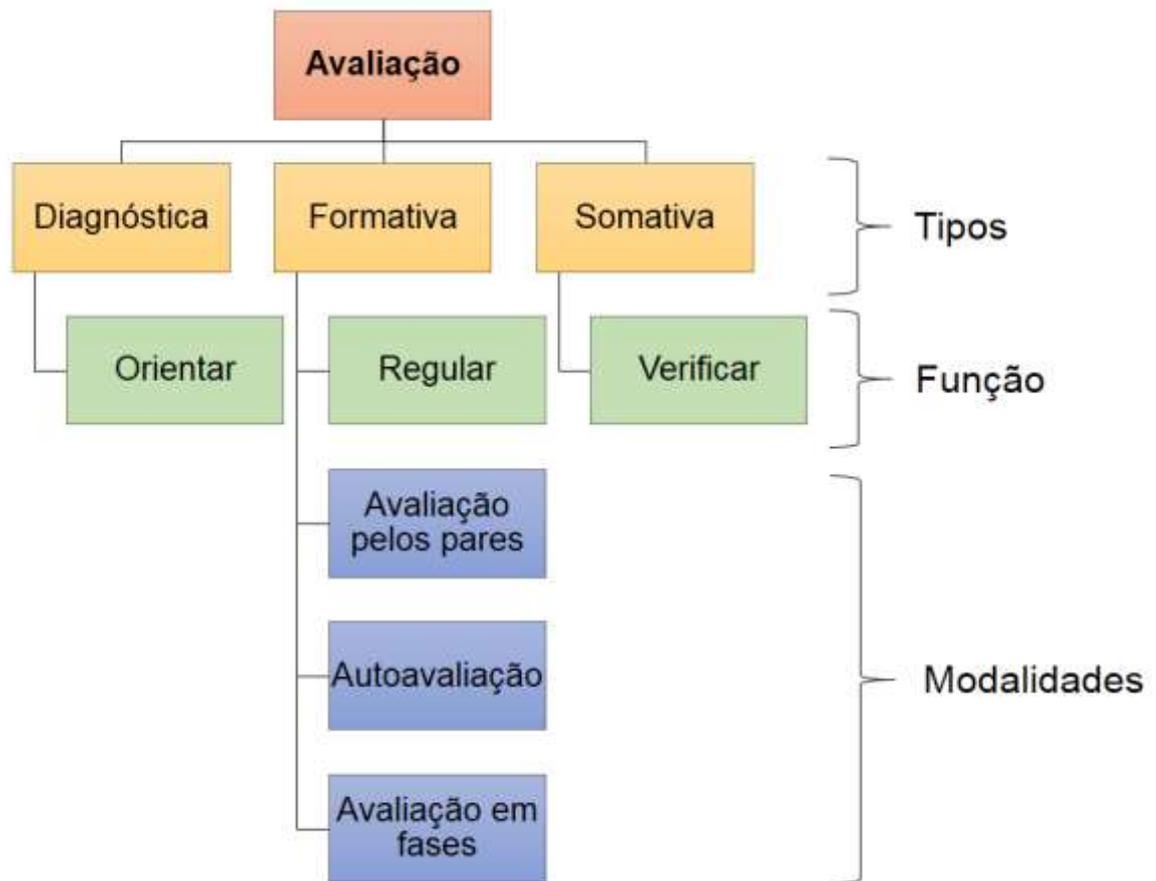
A avaliação, segundo Hadji (1994), pode ser feita de três tipos: 1) diagnóstica, cuja função é orientar o professor quanto sua prática docente; 2) formativa, que tem caráter de regular a aprendizagem, permitindo ao professor retornar ou seguir com o conteúdo a partir do nível de aprendizagem da classe e 3) somativa, a qual tem por finalidade a verificação de aprendizagem e atribuição de notas.

Quanto às modalidades, cada tipo possui as suas específicas. Para esse trabalho, concentramo-nos na avaliação pelos pares¹ que, assim como a avaliação em fases e autoavaliação, é uma modalidade de avaliação formativa, na qual, no contexto escolar, aluno avalia aluno e o professor passa a ser o mediador dessa ação. Com isso, o discente torna-se agente ativo no processo avaliativo e, por consequência, de sua aprendizagem.

Para compreender melhor o processo avaliativo, podemos observar a figura:

¹ Pesquisas indicam que em outros países, principalmente europeus, onde tal prática é realizada de forma mais recorrente, denominada, originalmente, como *Peer Assessment* e conhecida, também, como coavaliação. Neste trabalho, optamos pela utilização do termo em Português (Brasil) por questões de valorização da língua, entretanto, vêm como exceção os *papers* 1 e 2 que, por terem sido publicados em Portugal, foi utilizado o termo *Peer Assessment*, como conhecido no país de publicação.

Figura 1 – Tipos e modalidades de avaliação



Fonte: As autoras

Ao ponderar os conhecimentos proporcionados pelas disciplinas e confrontá-los com a trajetória acadêmica, concluímos que a prática docente ia de encontro com que os teóricos discutiam, pois não tinha conhecimento formal sobre avaliação, portanto, compreendemos que esse saber na formação veio de forma experiencial, podendo ser ineficiente e primitivo.

Por considerar a hipótese de que mais professores poderiam vivenciar essa realidade, definimos as pretensões deste trabalho. Observamos a necessidade de uma formação e objetivamos, nesta pesquisa, organizar um curso de extensão sobre avaliação formativa com foco em avaliação pelos pares. Curso esse que foi criado e remodelado a partir do desenvolvimento desse trabalho, que foi confirmando hipóteses previamente suscitadas.

A dissertação vem dividida em *papers* que, de acordo com Frank e Yukihiro (2013), trata da elaboração de dissertação ou tese no formato de uma coleção de artigos científicos, sendo que cada artigo possui, independentemente,

seu próprio objetivo, métodos e resultados, que juntos, delineiam o percurso da pesquisa.

No primeiro *paper*, apresentamos uma revisão de literatura realizada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponível na plataforma Sucupira², como em periódicos, de índices restritos da área de ensino cujo *qualis* enquadre-se em A1, A2 e B1, acessíveis na mesma plataforma, acerca da produção de conteúdo sobre avaliação pelos pares, no Brasil. Os resultados apontam que não há produções científicas no país, no período compreendido entre 2007 e 2017, que se enquadrem nas questões norteadoras, bem como nos filtros utilizados, conforme apontam Izidoro e Luccas (2019a).

No segundo artigo, expomos os resultados e discussões da análise documental das ementas do curso de Letras, com habilitação em Português e Espanhol e respectivas literaturas, oferecido pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, Campus Jacarezinho. Na pesquisa dessa seção, objetivamos apurar em quais disciplinas as ementas alegavam trabalhar a temática da avaliação.

Desse material, apontamos que, de todas as disciplinas oferecidas no referido curso, somente seis trazem o termo “avaliação” em ementa, entretanto, ao analisar as referências das seis disciplinas, observamos que os autores utilizados não dedicam suas pesquisas diretamente à avaliação (IZIDORO; LUCCAS, 2019b).

Analisando que os saberes são diversos, como estuda Tardif (2014), ao indicar os tipos de saberes³ - saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais -, somente analisar as ementas não seria suficiente, considerando que podem ser adquiridos fora do ambiente de formação inicial.

Sendo assim, elaboramos o terceiro *paper* que expõe os resultados obtidos em entrevista realizada com alunos matriculados nas disciplinas filtradas na pesquisa anterior. O objetivo foi levantar e discutir o que os professores em formação inicial compreendiam por avaliação. Como resultado, constatamos que os sujeitos de pesquisa pouco sabiam sobre a temática, associando o processo avaliativo à prova escrita e compreendo-a como um processo unilateral, ou seja, uma atividade destinada apenas ao aluno.

² Dispositivo on-line que permite coletar informações, efetuar análises e servir como base de dados do Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil.

³ Os tipos de saberes defendidos por Tardif (2014) são encontrados no *Paper 4* (p. 62)

Logo, nos artigos produzidos até esse estágio da pesquisa, confirmamos a hipótese inicial de que os professores em formação inicial não têm - ou pouco têm - contato com a avaliação em sua versão teórica, sendo assim, os dados obtidos nessas fases subsidiaram e deram o aporte que precisávamos para a elaboração do curso de extensão.

À vista disso, no quarto *paper*, propomos o curso para professores em formação inicial, o qual objetivou o estudo da avaliação com foco em avaliação formativa e avaliação pelos pares e apresentamos os resultados obtidos em sua implementação.

PAPER 1

**REVISÃO DE LITERATURA: PESQUISA EM TERRITÓRIO BRASILEIRO
ACERCA DA AVALIAÇÃO PELOS PARES COMO RECURSO AVALIATIVO NO
ENSINO SUPERIOR**

Nota Explicativa

O presente *paper* já se encontra publicado⁴ no *Livro de Atas 2019*, sob ISBN 978-972-8952-57-0, material resultado do Congresso Internacional sobre Avaliação no Ensino Superior, evento ocorrido nos dias 07 e 08 de fevereiro do ano de 2019, na Universidade do Minho, Campus Gualtar – Braga, Portugal, onde o trabalho foi apresentado. Todavia, para que pudesse compor a presente Dissertação, algumas informações passaram por alterações e atualizações por parte das próprias autoras e sugestões da banca julgadora deste trabalho.

⁴ IZIDORO, Paula Elisie Madoglio; LUCCAS, Simone. Revisão de Literatura: Pesquisa em território brasileiro acerca da *peer assessment* como recurso avaliativo no ensino superior. In: FLORES, Maria Assunção. **ATAS DO CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação - Centro de Investigação em Estudos da Criança, 2019, P. 51-56.

2 REVISÃO DE LITERATURA: PESQUISA EM TERRITÓRIO BRASILEIRO ACERCA DA AVALIAÇÃO PELOS PARES COMO RECURSO AVALIATIVO NO ENSINO SUPERIOR

INTRODUÇÃO

A avaliação é uma prática tão presente na vida dos professores que, segundo nossas pesquisas, muitos docentes a veem como um exercício nato do docente. Eventualmente, alguns chegam a duvidar da funcionalidade e veracidade das pesquisas que abordam a avaliação quando apontam resultados distintos do modo como a concebem e a utilizam.

Muitos pesquisadores que dedicam seus estudos à avaliação, provavelmente, já se depararam com situações nas quais suas investigações foram colocadas à prova por educadores, os quais asseveram que avaliam diferente do que é pesquisado e que tem dado resultado. Visão essa interpelada por Perrenoud (2003) ao argumentar que os alunos empenhados pela nota, conseqüentemente, o sucesso escolar é alcançado. No entanto, isso não garante que haja um ensino efetivo na instituição, nem sempre o conteúdo é compreendido corretamente pelo discente.

Ocorre que um dos tabus que precisa ser enfrentado e superado pelos professores refere-se ao preconceito em relação às pesquisas acerca da temática de avaliação, assim como percebemos durante a realização dessa pesquisa. Precisa ser de ciência dos docentes que esses estudos existem para apontar novas descobertas advindas de pesquisas científicas cuja finalidade é auxiliá-los no exercício da docência e não para os criticar por suas ações.

A cultura de que avaliação se resume àquela prova realizada ao final de cada ciclo é muito comum, tanto para professores, quanto para instituições de ensino. Muitas razões podem sustentar essa crença, como exemplo, a carência de pesquisas na área e a fragilidade na formação inicial dos professores.

Na tentativa de amenizar essa carência e promover a disseminação da importância do processo avaliativo, demos início a esta pesquisa de mestrado, por meio de uma revisão de literatura, a fim de certificar a veracidade do enunciado do parágrafo anterior em relação à escassez de estudos nessa área.

A pesquisa, inspirada nos estudos de Kitchenham (2004), tem por finalidade investigar as produções em território nacional a respeito da *peer assessment*. O resultado desse trabalho contribuiu para o delineamento dos próximos passos desta produção.

MÉTODO

Para esta análise, espelhamo-nos no método de Revisão de Literatura definido por Kitchenham (2004), que julga a revisão com intuito de reconhecer, avaliar e interpretar pesquisas de relevância com desígnio de repontar uma pesquisa específica.

Assim, elaboramos as questões norteadoras, sendo elas: Q1) O que se tem escrito no Brasil, na área de ensino, sobre a prática da *peer assessment*? Q2) Quantas dessas produções destinam suas pesquisas à *peer assessment* voltada para o ensino superior? Q3) Havendo pesquisas voltadas ao ensino superior, quantas são para cursos de licenciatura? Q4) Essas publicações estão em revistas específicas à temática avaliação?

A fim de responder às questões, a pesquisa aconteceu nas seguintes bases de dados: Banco de teses e dissertações da CAPES e periódicos disponíveis no índice restrito da área de Ensino (A1, A2 e B1), ambos acessados por meio da Plataforma Sucupira.

O filtro temporal de buscas está restrito ao período compreendido entre 2007 a 2017, incluindo os trabalhos que apresentam no título os termos “*peer assessment*”, bem como a tradução desses termos para o português (Brasil), sendo eles “avaliação pelos pares” ou “avaliação por pares”. De posse dos resultados, planejamos a análise das produções por meio da leitura dos resumos dos trabalhos voltados ao ensino superior.

No primeiro momento, foi associada a busca dos termos referidos junto do termo “ensino superior”, entretanto, resultou em apenas um trabalho, haja vista que ensino superior pode ser substituído pelo nome de um dado curso ou instituição. Então, optamos por procurar os termos apenas acerca de avaliação e usar “ensino superior” como critério de inclusão/exclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao realizar a pesquisa atinente a teses e dissertações, no banco de dados da Plataforma Sucupira, encontramos seis trabalhos, como especificado no Quadro 1.

Quadro 1 – Levantamento de Teses e Dissertações na Plataforma Sucupira

	TÍTULO	AUTOR	ANO	MATERIAL	TERMO DE BUSCA
1	Uma análise sobre a autoavaliação e avaliação dos pares aplicadas aos estudantes do curso de medicina de uma instituição de ensino do nordeste brasileiro	Julyanne Luize de Lima Rios	2014	Dissertação	<i>Peer Assessment</i>
2	Implementação da avaliação 360° do residente no Programa de Residência Médica em cardiologia e clínica médica do hospital universitário onofre lopes (huol).	Julio Cesar Vieira De Sousa	2015	Dissertação	Avaliação pelos pares
3	Influência do sistema de avaliação da CAPES na qualidade dos Programas de Pós-Graduação.	Maria Amelia Aragão Melo	2011	Dissertação	Avaliação pelos pares e Avaliação por pares
4	Avaliação de artigos “alta qualidade” e “demais artigos” na área de Linguística: é possível estabelecer parâmetros?	Lilian Salete Alonso Moreira Lima	2014	Tese	Avaliação por pares
5	A avaliação por pares no teletandem institucional integrado: um estudo de caso sobre o <i>feedback</i> linguístico nas sessões orais em português	Ana Carolina Freschi	2017	Dissertação	Avaliação por pares

6	Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto on-line	Viviane Aparecida Bagio Furtoso	2011	Tese	Avaliação por pares

Fonte: As autoras, com base na Plataforma Sucupira

Percebemos, durante a análise dos dados, que dos trabalhos encontrados, seja dissertação ou tese, os dois primeiros eram da área de Saúde, especificamente de Medicina. O terceiro envolvia a área de Química, oriundo de um Mestrado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde (UFSM - FURG). Já os outros três trabalhos, da área de Linguística.

Em seguida, pesquisamos, na Plataforma Sucupira, os periódicos na área de Ensino, cujo qualis variava de A1 a B1 e que traziam o termo “avaliação” em seus nomes. O resultado pode ser verificado no Quadro 2.

Quadro 2 – Levantamento em periódicos de Qualis A1, A2, B1

ISSN	TÍTULO	ÁREA	QUALIS
0104-4036	ENSAIO - AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	ENSINO	A1
1809-4465	ENSAIO - AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	ENSINO	A1
0104-4036	ENSAIO - AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	ENSINO	A1
2175-2753	META: AVALIAÇÃO	ENSINO	A1
1414-4077	AVALIAÇÃO: REVISTA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	ENSINO	A2
1984-932X	ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	ENSINO	A2
2175-3431	AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA	ENSINO	B1

Fonte: As autoras, com base na Plataforma Sucupira

Após a classificação das revistas, acessamos o repositório de cada uma delas a fim de descobrir quais já publicaram obras acerca do tema desta

pesquisa. Repetimos o processo e pesquisamos “peer assessment”, “avaliação pelos pares” e “avaliação por pares”. O Quadro 3 mostra os resultados encontrados.

Quadro 3 – Levantamento de artigos nos periódicos

REVISTA: AVALIAÇÃO: REVISTA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - ISSN 1414-4077					
	Título	Autor	Ano	Tipo	Termo de busca
1	Online Peer Assessment no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais	Selma dos Santos Rosa Clara Pereira Coutinho Maria Assunção Flores	2017	Artigo	<i>Peer Assessment</i>
REVISTA: ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL - ISSN 1984-932X					
	Título	Autor	Ano	Tipo	Termo de busca
1	O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação	Maria do Céu Roldão, Nuno Ferro	2015	Artigo	Avaliação pelos pares / Avaliação por pares
2	Indicadores do trabalho docente: múltiplas associações no contexto escolar	Dalila Andrade Oliveira, Edmilson Antonio Pereira Junior	2016	Artigo	Avaliação pelos pares / Avaliação por pares
3	Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares	Erisson Viana Correa, Alicia Bonamino, Tufi Machado Soares	2014	Artigo	Avaliação por pares
4	Análise da utilização de uma escala para avaliação da qualidade de creches	Juliana Bezzon da Silva, Tatiana Noronha de Souza	2011	Artigo	Avaliação por pares
5	Avaliação do desempenho docente: uma experiência formativa para alunos e professores	Adelina de Oliveira Novaes	2011	Artigo	Avaliação por pares

Fonte: As autoras, com base na Plataforma Sucupira

Como observado, apenas duas das revistas, que apresentam em seus nomes a temática de “avaliação”, têm artigos publicados acerca da peer assessment, sendo elas, Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (ISSN: 1414-4077) e Estudos em Avaliação Educacional (ISSN: 1984-932X).

Na primeira revista, encontramos a obra *Online Peer Assessment no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais*, que, como o próprio nome indica, trata-se de uma revisão sistemática de literatura voltada às plataformas SCOPUS, ISI Web of Science e ACM Digital Library, cujas bases de dados das duas primeiras referem-se a agências de financiamento europeias e a ACM é uma referência mundial em pesquisas relacionadas às TIC (ROSA; COUTINHO; FLORES, 2017). O trabalho visa verificar os meios de desenvolvimento das práticas da *Online Peer Assessment*, como a concepção, a implementação e a avaliação. (ROSA; COUTINHO; FLORES, 2017)

Na segunda revista, encontramos cinco artigos, dois deles publicados em 2011, um em 2014, um em 2015 e um em 2016. Os dois primeiros listados foram encontrados nas buscas tanto por “avaliação pelos pares” quanto “avaliação por pares”. Os outros três apareceram na busca, apenas, de “avaliação por pares”. Nesse periódico, observamos que as obras filtradas apresentam o termo “avaliação” nos títulos, porém, não possibilitavam clareza no que se referia a “avaliação por pares”, sendo assim, foi realizada a leitura a fim de coletar maiores informações.

Após a leitura, notamos que os referidos trabalhos não tratam especificamente da *peer assessment* como prática de ensino e/ou aprendizagem no ensino superior. Identificamos que as palavras-chave desses trabalhos se assemelham a: Desenvolvimento do currículo; Indicadores Educacionais; Repetência; Educação Infantil; Professores.

Acerca de seus objetivos, observamos o seguinte: o artigo listado no item 1 do quadro 3 reexamina o conceito de avaliação, enquadrando-se, assim, como um projeto de formação-investigação; o trabalho referenciado no item 2 apresenta indicadores desenvolvidos para representar aspectos do trabalho docente na educação básica e analisa as múltiplas associações de conceitos que permitem compreender o contexto dos profissionais nas escolas; o objetivo da obra do item 3 é investigar se alunos que reprovam a série, mesmo ao custo de um ano extra de escolarização, apresentam ganhos reais de proficiência que justifiquem a utilização de tal medida; quanto ao item 4, o trabalho analisa a utilização da Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para crianças de 0 a 30 meses; por fim, o trabalho apontado no item 5 demonstra e discute uma experiência realizada no ensino superior utilizando a avaliação formativa.

Dessa forma, na leitura, observamos que os trabalhos encontrados não vão ao encontro do proposto nas questões de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou identificar os trabalhos que abordavam a *peer assessment* produzidos no Brasil, que, por consequência destes objetivos, os bancos de dados apresentaram escopo local.

Ratificamos que procurar revistas cujos nomes fazem alusão à avaliação se fez importante pelo raciocínio de que uma revista voltada à avaliação, supostamente, traria esse tema em seus tipos e métodos, ou, no mínimo, mais frequente e profundo que em um periódico de temática mais abrangente, entretanto, esse contexto não ocorreu. Com isso, há margens para pressupostos e subentendidos (DUCROT, 1972) em relação ao ocorrido, dentre eles: a) Se os pesquisadores brasileiros têm pesquisado e produzido material sobre avaliação pelos pares/*peer assessment*. b) Se os produzem, onde estão essas publicações que não estão em revistas voltadas a essa temática. Ou ainda: c) Se há publicações fora do país, quais aspectos envolvendo a temática são abordados.

Questões como estas motivaram a continuidade desta investigação e explicitaram a necessidade da existência de pesquisas relacionadas à prática da *peer assessment* no Brasil, de modo que discussões envolvendo o assunto sejam ampliadas e tomem maiores proporções, cumprindo com seu objetivo principal, que é chegar às salas de aula.

REFERÊNCIAS

DUCROT, Oswald. **Dire et ne pas Dire**. Paris: Herman, 1972.

KITCHENHAM, Barbara. **Procedures for Performing Systematic Reviews**. UK: Keele University, 2004.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. 119, p. 7-26, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

PERRENOUD, Philippe. Os desafios da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem plurianuais. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino De; MACHADO Nilson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **As Competências para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 35-59

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

ROSA, Selma, COUTINHO, Clara Pereira; FLORES, Maria Assunção. Online Peer Assessment no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais. **Avaliação**. 22(1),55-83, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00055.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

PAPER 2

**A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR VOLTADA À PRÁTICA DA
AVALIAÇÃO PELOS PARES**

Nota Explicativa

O presente *paper* já se encontra publicado⁵ no *Livro de Atas 2019*, sob ISBN 978-972-8952-57-0, material resultado do Congresso Internacional sobre Avaliação no Ensino Superior, evento ocorrido nos dias 07 e 08 de fevereiro do ano de 2019, na Universidade do Minho, Campus Gualtar – Braga, Portugal, onde o trabalho foi apresentado. Todavia, para que pudesse compor a presente Dissertação, algumas informações passaram por alterações e atualizações por parte das próprias autoras e também sugestões da banca julgadora deste trabalho.

⁵ IZIDORO, Paula Elisie Madoglio; LUCCAS, Simone. A Avaliação Formativa no Ensino Superior voltada à prática da Peer Assessment. In: FLORES, Maria Assunção. **Atas do Congresso Internacional sobre Avaliação no Ensino Superior**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação - Centro de Investigação em Estudos da Criança, 2019, p. 01-06.

3 A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR VOLTADA À PRÁTICA DA AVALIAÇÃO PELOS PARES

INTRODUÇÃO

Na prática docente, diversas funções são assumidas e desempenhadas pelo professor, uma delas é a avaliação. Diversos estudiosos da área de avaliação (ESTEBAN, 2003; LUCKESE, 2011; HOFFMANN, 2011, 2014; entre outros) indicam que a avaliação no âmbito escolar acontece ao final de cada ciclo ou período e, habitualmente, com um caráter somativo, independentemente do nível de ensino. Levando em consideração esse contexto, alguns questionamentos surgem quando pensamos em investigar a temática “avaliação”.

Estruturada para ser realizada em várias fases, a pesquisa conta, inicialmente, com a revisão de literatura acerca das produções sobre a temática em território brasileiro (IZIDORO; LUCCAS, 2019a).

Como segunda fase, temos este *paper*, que é a análise documental realizada nas ementas das disciplinas do curso de graduação em Letras com habilitação em Português e Espanhol e respectivas literaturas, a fim de averiguar quais delas mencionam trabalhar com avaliação.

Estruturamos as demais etapas, sendo: a) entrevistas individuais e gravadas com os discentes matriculados nessas disciplinas que abordam avaliação em suas ementas, com o objetivo de entender como tal processo é visto pela perspectiva do alunado; b) elaboração e execução de um curso de extensão voltado aos professores em formação inicial, matriculados no terceiro e quarto ano, com foco na avaliação formativa e, mais especificamente, na prática da *peer assessment*.

No que tange ao aporte teórico, o presente estudo está amparado por autores como Jussara Hoffmann (1998; 2011; 2014), Charles Hadji (1993), Cipriano Luckesi (2011) para fundamentar aspectos conceituais e característicos da avaliação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Avaliar é um processo inerente à prática docente. Essa ação permite uma série de possibilidades, como o envolvimento com o processo de ensino do professor e do processo da aprendizagem dos discentes, bem como a maneira pela qual o conhecimento é alcançado (HOFFMANN, 1998).

A prática avaliativa realizada no âmbito educacional tem apresentado um caráter mais de exame que de avaliação, restringindo-se a uma avaliação do tipo somativa. Sobretudo no ensino superior, ela é vista essencialmente como classificatória e não, necessariamente, utilizada para o reconhecimento do grau de proficiência de cada discente (PERRENOUD, 1999).

Reforçam essa ideia os estudos de Bonniol e Vial (2001) ao referirem que o vocábulo “medir” é um termo que nos é remetido espontaneamente quando falamos de avaliação. Exemplo disso é a associação da pergunta “Quanto vale?” ao processo avaliativo.

Por essa razão alguns teóricos defendem a avaliação formativa que é “[...] toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 78). Ainda podemos contar com a ideia de Hadji (1994, p. 63) de que:

Este tipo de avaliação multiplicou-se e foi objeto de um grande número de trabalhos. A avaliação dita formativa tem, antes de tudo, uma finalidade pedagógica, o que a distingue da avaliação administrativa, cuja finalidade é probatória ou certificativa. A sua característica essencial é a de ser integrada na ação de “formação”, de ser incorporada no próprio ato de ensino.

Complementamos com a fala de Villas Boas (2006) quando sustenta que a avaliação formativa outorga “a aprendizagem do aluno em todos os sentidos, inclusive no da formação do cidadão” (VILLAS BOAS, 2006, p. 29).

Contudo, para que essa formação aconteça, pesquisadores acreditam que um meio possível é envolver os alunos de forma ativa no processo de avaliação, trabalhando em oposição à perspectiva da certificação (ROSA; COUTINHO; FLORES; 2017). Nesse sentido, a *peer assessment*, segundo as mesmas autoras, é caracterizada como um procedimento cognitivo em plena

ascensão, tendo em vista que possibilita o engajamento ativo dos alunos na avaliação.

Na *peer assessment*, discentes e docentes trabalham unidos na elaboração dos parâmetros a serem avaliados, porquanto, “Esses critérios podem ajudar os aprendentes a organizar o próprio estudo e podem contribuir para motivá-los a aprender e a delinear estratégias de aprendizagem e de envolvimento nas tarefas que lhes são propostas pelos professores” (NEYRA, 2014, p. 41).

No processo da *peer assessment*, os discentes avaliam-se e o docente delibera posteriormente sobre o ocorrido, viabilizando a junção dos pontos de vistas do professor e do alunado.

Além do mais, a prática da *peer assessment* concorre não somente para melhorar a aprendizagem do conhecimento, mas também, em se tratando do professorado, há grandes chances desses licenciandos adotarem a prática, reproduzindo-a quando estiverem em sala de aula.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O uso de documentos em pesquisas teve início com Leopold von Ranke, no início do século XIX. De lá até os dias atuais, segundo Günther (2006, p. 204),

Desenvolveram-se tanto técnicas mais quantitativas quanto qualitativas para lidar com fontes secundárias e documentais. Dependendo da natureza dos documentos existem as mais diferentes maneiras de encará-los, desde relatos verbais e respostas a perguntas de pesquisadores futuros, até segmentos de texto selecionados como “sujeitos” entre um corpo linguístico grande, por meio de procedimentos de amostragem.

Para que a análise ocorra, é importante recorrer aos dados emergentes da questão de pesquisa, como as evidências e indícios. Somente ter o documento não é suficiente, é preciso articular os dados do material com os questionamentos, construindo um metatexto plausível, verossímil e factível (PESAVENTO, 2003), ou ainda, como afirma Foucault (2005) interpelá-los e interpelarmo-nos acerca do que dizem.

Outro tópico importante a considerar durante a pesquisa documental é trazido por Luchese (2014, p. 152):

Perguntar-se para quem se destina o documento: destinatários ou leitores hipotéticos ou efetivos. Qual o contexto social, político e cultural de sua produção? Quais as relações de poder imbricadas? Negociações? Consensos? Conflitos? Percebo disputas e tensões sociais? Pensar nos procedimentos de exclusão - interdição e vontade de verdade.

Assim, a fim de compreender a problematização proposta, recorreremos à análise documental.

Por meio do sítio eletrônico da Universidade, buscamos a matriz curricular do curso em questão e filtradas quais disciplinas continham o termo “avaliação” no referido breviário. Destas, solicitamos junto à divisão acadêmica da Universidade as ementas completas, a fim de explanar e qualificar a pesquisa acerca de como era tratada a avaliação na formação inicial dos licenciandos.

DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise realizada na matriz curricular e ementas do curso eleito como público alvo, obtivemos os seguintes resultados:

No primeiro ano do curso, os estudantes cursam oito disciplinas, além de cumprir Atividade Acadêmico-Científico-Cultural. Observamos que em nenhuma das oito ementas aparece o termo “avaliação”.

No segundo ano do curso, são ofertadas nove disciplinas e Atividade Acadêmico-Científico-Cultural aos acadêmicos. Neste segmento, percebemos que, apenas em uma disciplina, aparece a terminologia “avaliação”, a saber, Metodologia de Ensino de Língua Espanhola.

Na grade do terceiro ano do curso, notamos que os discentes realizam dez disciplinas, além da Atividade Acadêmico-Científico-Cultural, além do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola. Nesta série, identificamos que “avaliação” consta nas disciplinas de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Orientação de Estágio I e Prática de Ensino de Língua Espanhola e Orientação de Estágio I.

Já no quarto ano, verificamos que os educandos estudam dez disciplinas, cumprem a Atividade-Acadêmico-Científico-Cultural, realizam o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola, além de produzir o Trabalho de Conclusão de Curso. No último ano do curso, percebemos a presença do termo “avaliação” nas disciplinas de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Orientação de Estágio II e Prática de Ensino de Língua Espanhola e Orientação de Estágio II.

Ao analisarmos as ementas completas das disciplinas que traziam o termo “avaliação” (totalizando seis ementas), notamos que, somente, as disciplinas de Prática de Ensino de Língua Espanhola I e II e Prática de Ensino de Língua Portuguesa I e II fazem alusão a algum conteúdo programático que envolve a temática de avaliação e, mais especificamente, referindo-se ao item “autoavaliação nas diversas modalidades de estágio”.

Constatamos que, nas ementas de Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa e Espanhola, o texto utilizado no conteúdo programático é igual, diferindo-se nos títulos “Língua Portuguesa e Literatura” e “Língua Estrangeira Moderna” e na bibliografia básica.

Nos pares das disciplinas de prática de ensino de Língua Portuguesa e Língua Espanhola I e II, igualmente identificamos similaridade nas ementas e conteúdos programáticos, diferenciando-se nos títulos e com bibliografia básica.

Outro aspecto observado trata das ementas das disciplinas de Prática de Ensino de Língua Espanhola I e II, pois os textos são praticamente iguais, distinguindo-se pelo fato de que a Prática I é destinada ao “Ensino Fundamental” e a Prática II ao “Ensino Médio”. Nessas, a bibliografia básica também é a mesma.

Nas Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I e II, notamos a mesma característica destacada nas práticas de Língua Espanhola. Entretanto, na bibliografia básica da prática de ensino de Língua Portuguesa II, há um livro a mais que na disciplina do nível I.

Complementando, na bibliografia básica verificamos que os autores/obras selecionados não desenvolvem pesquisas na área de avaliação, mas sim, na área de Linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o decorrer da análise, compreendemos que a avaliação é pouco discutida e trabalhada no curso de licenciatura analisado, como indicaram as matrizes curriculares. O que, deveras, mostrou-nos a existência de um considerável problema de pesquisa, ponderando que no referido ambiente se formam professores que, em curto ou médio prazo, estarão utilizando procedimentos avaliativos em sua prática docente.

É importante esclarecer que, por incontáveis motivos, algum conhecimento pode não ser trabalhado em um curso, pois, apesar dos avanços teórico-científicos que se têm na avaliação, ainda, é comum associá-la a uma função classificatória e muito próxima do conceito de exame ou, então, ligá-la diretamente à ideia de aprovação e reprovação.

No que tange a *peer assessment*, percebemos, tanto nos referenciais teóricos consultados quanto nos documentos analisados, que esse procedimento avaliativo é pouco conhecido nos cenários nacional e local investigado, portanto, constitui um campo fértil para o desenvolvimento de pesquisas. Por isso, pressupomos que a concepção de avaliação do contexto acadêmico analisado aproxima-se da tradicionalista, enxergando-a como exame, assim como discute Perrenoud (1999).

Assim, elaboramos um curso de extensão direcionado aos licenciandos do curso de Graduação em Letras: Habilitação em Português/Espanhol, com o propósito de possibilitar a ampliação da concepção de avaliação por parte desses professores em formação inicial. A ideia é permitir que esses futuros professores conheçam o procedimento da *peer assessment* durante a fase acadêmica, e que, assim, possam implementá-la em suas práticas docentes posteriores e, talvez, espelhar outros profissionais a partir de seus saberes.

REFERÊNCIAS

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FOUCAULT, Michael. Sobre a arqueologia das ciências: resposta ao círculo da epistemologia. In MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 82-118.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psic.: Teor. e Pesq.** [on-line]. 2006, vol.22, n.2, pp.201-209. ISSN 0102-3772. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

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

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para Promover: as setas do caminho**. 15. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LUCHESE, Terciane Angela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Hist. Educ.**18(43), 2014, p. 145-161.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. 22. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

NEYRA, Patrícia. **Avaliação Formativa Na Licenciatura De Espanhol: Autoavaliação e Autorregulação Em Foco**. Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária Instituição de Ensino, na área de especialização em Linguística, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=149308>. Acesso em: 21 ago 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2001.

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

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

ROSA, Selma, COUTINHO, Clara Pereira; FLORES, Maria Assunção. Online Peer Assessment no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais. **Avaliação**. 22(1),55-83, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00055.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VILLAS BOAS, Benigna Maria De Freitas. **Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. Porto: Edições ASA, 2006.

PAPER 3

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES EM
FORMAÇÃO INICIAL**

Nota Explicativa

Este é o terceiro artigo que constitui a Dissertação. Até o presente momento, ele se encontra em processo de submissão e, para que ele pudesse compor a presente Dissertação, algumas informações passaram por alterações e atualizações por parte das autoras e também sugestões da banca julgadora desse trabalho.

4 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

INTRODUÇÃO

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

Estar em regência em sala de aula cobra diversos saberes (SHULMAN, 1987; NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1999; GAUTHIER et al., 2006; TARDIF, 2012), conhecimentos esses que moldam e definem a prática no papel de professor.

Entretanto, no que tange à temática avaliação, apesar de ser uma atividade que realizamos no exercício da profissão, Hoffmann (2017) assevera que seu percurso tem sido difuso, complicado e absolutamente malsucedido.

O presente trabalho traz apontamentos sobre a temática da avaliação, apresentando resultados e discussões sobre pesquisa de campo realizada na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). O interesse foi o de compreender o que se tem abordado em sala de aula da formação inicial a respeito da avaliação, uma vez que os discentes do curso de Letras são professores em formação. Sendo assim, ao elegermos a universidade e o curso, sendo ele, como mencionado anteriormente, o curso de Letras com habilitação em Português/Espanhol e respectivas literaturas, dividimos o trabalho em etapas:

A) Revisão Sistemática de Literatura (KITCHENHAM, 2004), com intuito de examinarmos o que se tem produzido acerca da avaliação pelos pares com foco no Ensino Superior no Brasil (Cf. IZIDORO; LUCCAS, 2019a);

B) Análise documental das ementas do curso, a fim de filtrar quais acusavam abordagem à avaliação (Cf. IZIDORO; LUCCAS, 2019b);

C) Inquirimos como os estudantes matriculados nas disciplinas encontradas no item B compreendiam esse conteúdo, item esse que discute o presente artigo;

D) Como proposta de intervenção com base nos resultados obtidos, desenvolvemos um curso de extensão voltado aos discentes participantes da

pesquisa, o qual teve como foco uma discussão sobre avaliação, estreitando o conhecimento para avaliação formativa, especificamente, a utilização de avaliação pelos pares.

Em vista disso, o presente *paper* traz os resultados obtidos na etapa C, que contou com a Análise Textual Discursiva, calcada na produção de Moraes e Galiuzzi (2007), no qual, após a apreciação do *corpus*, concluímos que os professores em formação inicial entendem que o processo de avaliação está antiquado e desatualizado, entretanto, não demonstram iniciativa para mudá-lo. É essa concepção tradicional de avaliação, aplicada ao término do ensino de cada ciclo, que indica uma maior tendência a reproduzir, enquanto professores, frente à sala de aula.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

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

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

Na mesma linha, Hoffmann (2017) assevera, a título de exemplo, que muitos professores e alunos atribuem o sentido geral de avaliação ao sentido avaliação tradicional terminal, citando “prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação” (HOFFMANN, 2017, p. 19), entretanto, ela assegura que “dar nota não é avaliar, fazer prova não é avaliar, registrar notas ou fazer boletins não é avaliação” (HOFFMANN, 2017, p. 19).

Em consonância, a autora esclarece sua concepção de avaliação ao declarar que, apesar de variadas e contraditórias, as convicções sobre avaliação, avaliar “refere-se a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por

um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado” (HOFFMANN, 2018, p. 13).

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

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

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

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

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

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

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

OS TIPOS DE AVALIAÇÃO

O processo avaliativo é composto por três tipos de avaliação, sendo: diagnóstica, formativa e somativa (HADJI, 1994; HAYDT, 2000; SANT'ANNA, 2014).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

AVALIAÇÃO PELOS PARES

A avaliação pelos pares é uma modalidade de avaliação formativa que pode fazer parte da composição de notas que preza a avaliação somativa. Entretanto, evidenciamos aqui apenas o papel formativo dessa avaliação.

Nessa modalidade, o aluno avalia seus colegas considerando critérios estabelecidos previamente entre docente e discente e pensando nos objetivos que se almejam alcançar.

Um grande diferencial é que “nesse tipo de avaliação, os colegas deixam de ser agentes passivos e compartilham o papel de professores observadores de si mesmos” (LISBÔA; SANTOS ROSA; ROSA, 2019). Os alunos estarão ativamente engajados na aprendizagem através da relação dialógica e, simultaneamente, desenvolvendo competências metacognitivas (WRIDE, 2017).

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

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

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

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

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a realização da pesquisa, foi eleito um curso de licenciatura na mesma universidade de vínculo das autoras. Como informado, as ementas desse curso foram analisadas e sondadas quais disciplinas abordavam o tema avaliação. Os resultados demonstram que em seis disciplinas eram tratadas a temática, sendo uma ensinada no segundo ano do curso, três no terceiro ano, enquanto o quarto e último ano do curso continha duas delas. Assim, planejamos que as entrevistas fossem realizadas com alunos matriculados no terceiro e quarto ano do curso, considerando uma possível familiaridade com o assunto.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: UM MEIO PARA A ANÁLISE QUALITATIVAS DE DADOS

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

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

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

O *corpus* da análise textual, sua matéria prima, é constituído especialmente de produções textuais. [...] Os textos [...] podem tanto terem sido produzidos especialmente para a pesquisa, como podem

ser documentos já existentes previamente. [...] Costuma-se denominar “dados” o *corpus* textual da análise.

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

Havendo um *corpus* definido, é imprescindível que sigamos com o procedimento de análise e façamos o tratamento dos dados, ou seja, partimos para a desconstrução e unitarização. Esse processo consiste na desmontagem dos textos, realçando seus elementos constituintes. Dessa desestruturação, nascem as unidades de análise, sendo assim, essa etapa é a que cabe diversas e seguidas leituras dos dados, acentuação de ideias relevantes para a pesquisa, a considerar a aptidão do pesquisador a fazer interpretações referente à ocorrência que se busca investigar.

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

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

Diante do exposto, a análise dos resultados foi regida pelo seguinte quadro:

Quadro 1 – Categorias, subcategorias e unidades de expressão

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE EXPRESSÃO
Conceito de avaliação ⁶		Na perspectiva de professor em formação
		Na perspectiva de aluno
Contato com conceitos teóricos sobre o que é e como se faz avaliação	Teve Contato	Disciplina
		Autor/livro
		Não especificado
		Não teve contato
		Não lembra
Noção da diferença de avaliação e exame		Soube diferenciar
		Não soube diferenciar
Formação para elaborar avaliação		Aptos
		Inaptos
		Parcialmente*
Noção dos tipos de avaliação	Diagnóstica	Conhece
		Não conhece
	Formativa	Conhece
		Não conhece
	Somativa	Conhece
		Não conhece
		Alega conhecer, mas sem especificações de qual tipo de avaliação*
Conhecimento da prática de Avaliação pelos Pares		Conhece
		Não conhece

Fonte: as autoras

Informamos que as unidades de expressão assinaladas com asterisco (*) foram unidades que emergiram durante o processo de categorização, dessa forma, *a posteriori*. De outro modo, as unidades e categorias sem sinalização correspondem às definidas *a priori*.

⁶ Nessa categoria, temos duas unidades de expressão que objetivam compreender o conceito de avaliação na perspectiva de professor em formação e na perspectiva de aluno. Ressaltamos que professor em formação é aquele que está em processo de formação inicial. Já o aluno é a mesma pessoa física, mas com papel social diferente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As entrevistas renderam uma interpretação que julgamos suficiente para compreender o proposto na categorização, essa que segue apresentação e discussão.

Quando procuramos saber o que os graduandos, no papel de professores, entendiam por avaliação, obtivemos respostas como:

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

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

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

Contando também com opinião que confirmava que

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

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

Na fala do graduando G2, observamos sua concepção de avaliação ligada à avaliação tradicional aplicada em fim de ciclo, ação essa que condiz com a fala de Hoffmann (2017), ao pontuar que professores tem concebido o momento de ensinar e de avaliar como momentos distintos.

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

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

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

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

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

Um graduando disse:

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

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

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

Demonstra sua visão de avaliação sempre unilateral, como se a finalidade fosse sempre voltada à ação do aluno e não como se tivesse funcionalidade para a atuação do professor. O mesmo participante continua:

“eu não acredito que avaliação distinga o que o aluno saiba” (G2; Q7; L3).

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

Verificamos em determinada fala:

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

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

Outro comentário partiu do graduando G9, que afirmou:

“Ah... Avaliação serve como pressão. Sei lá. Como pressão para o estudante ((risos)) eu acho” (G9; Q7; L1-2).

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

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

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

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

“Sim... tive agora, recentemente, em metodologia de ensino de Língua Portuguesa e ano passado, em metodologia de ensino de Língua Espanhola” (G1; Q2; L1-2).

“Olha eu acho que já tive, mas no momento eu não estou me lembrando. A gente estuda bastante coisa, né?” (G5; Q2; L1-2).

“Não... não...” (G7; Q2; L1).

Nesse momento, salientamos que tivemos alunos da mesma turma com respostas distintas, o que nos leva a questionar ideias como: a) a relevância que teve o assunto de avaliação a esse aluno para não lembrar que a estudou; b)

quanto tempo o professor dedicou ao assunto e c) se o professor conseguiu atingir todos os alunos durante a discussão da temática.

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

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

Já outro participante justificou dizendo:

“Eu acredito que seja um exame, porque é muito mais complexo, e o vestibular, ele abrange muito mais áreas, né” (G4; Q3; L1-2).

Ainda, colhemos respostas como:

“Eu acredito que seja um exame não tão avaliação, por ser algo tão extenso” (G6; Q3; L1).

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

Na análise seguinte, procuramos compreender se os próprios graduandos consideravam que os estudantes têm saído das universidades aptos a

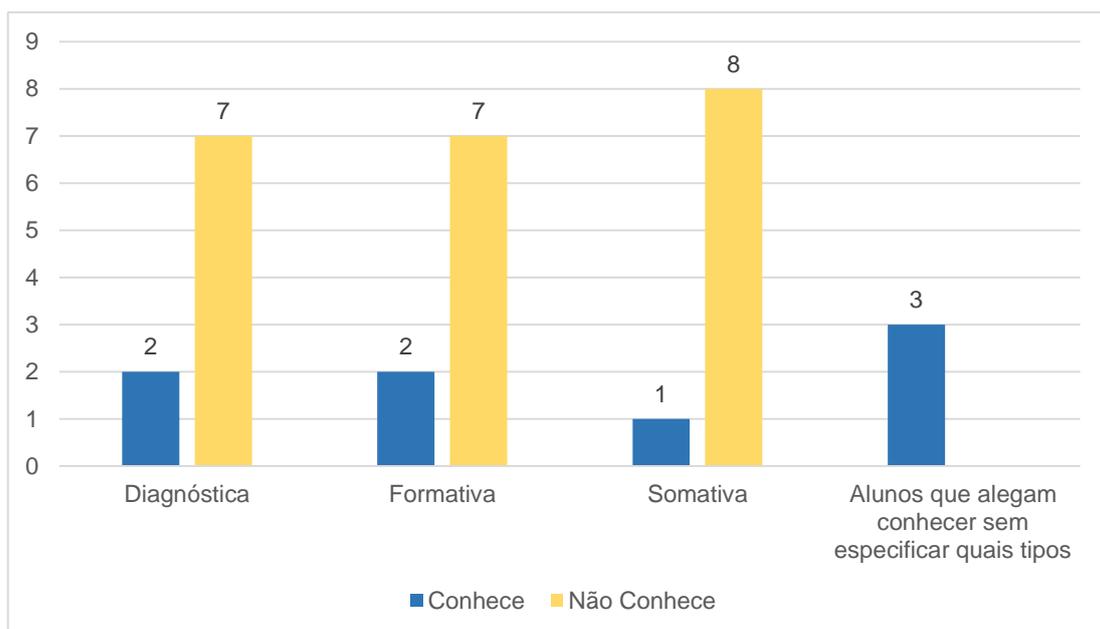
elaborarem uma avaliação. Dentre as respostas, a maioria alegou que não se sai apto a desenvolvê-la, com sete participantes compartilhando dessa ideia. Em contrapartida, manifestando positividade em relação a essa competência, tivemos dois estudantes, enquanto outros dois tiveram suas dúvidas nas respostas, apontando itens como:

“Ai... Difícil essa pergunta. Eu não sei, eu acredito que sim né. Assim, cada um na sua concepção, no seu ponto de vista” (G4; Q4; L1-2)

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

Quando perguntados se conheciam os tipos de avaliação - diagnóstica, formativa e somativa -, as respostas foram as seguintes, demonstradas em gráfico, para melhor compreensão:

Gráfico 1 – Noções do tipo de avaliação



Fonte: As autoras

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

Referente ao conhecimento acerca da prática de avaliação pelos pares, dez alunos confirmaram não conhecer, um contribui dizendo conhecer por ter visto uma comunicação em simpósio destas autoras:

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

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

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

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

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

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

“Acho interessante sobre essa questão da avaliação porque é realmente mesmo importante, né. Que nós tenhamos outras visões de avaliação,

não ficar só naquela questão da prova objetiva, daquela questão da pressão, então é super interessante mesmo” (G4; Q8; L1-4).

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Observando a análise dos dados, contemplamos pontos que possibilitaram pertinentes discussões e o pensamento sobre uma atividade de intervenção nesta realidade, no caso, o curso de extensão voltado à avaliação formativa, especificamente, à avaliação pelos pares.

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

E comumente a responsabilidade para o fracasso escolar é associada exclusivamente ao aluno, como já discute Hoffmann (2017). É sempre porque o aluno não prestou atenção na aula, ou porque ficou conversando, ou porque não fez tarefa. E qual responsabilidade do professor nesse eventual

insucesso? Ou até mesmo no êxito escolar? Uma escola de sucesso se faz em razão de professores excelentes e ótima equipe pedagógica ou de seus alunos? E uma escola com baixo índice de qualidade é, também, responsabilidade da equipe profissional ou somente do aluno?

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

CUNHA, Kátia Silva. O campo da avaliação: tecendo sentidos. **Ensaios Pedagógicos**: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, Pernambuco, p. 1-14, 2014. Disponível em:
<<http://www.opet.com.br/faculdade/revista->

pedagogia/pdf/n2/Art%201%20%20Katia%20Cunha%20%20O%20campo%20da%20Oavalia%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 30 mar. 2019.

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

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

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psic.: Teor. e Pesq.** [on-line]. 2006, vol.22, n.2, pp.201-209. ISSN 0102-3772. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2019.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. Prova: instrumento avaliativo a serviço do ensino e da aprendizagem. **Est. Aval. Educ**, São Paulo, v.22, n.49, p.233-258, maio./ago. 2011. 29 Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1636/1636.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2019

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

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

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

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

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

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22. 1987. Disponível em: <<http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

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

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

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

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

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

PAPER 4

**FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E AVALIAÇÃO FORMATIVA: PROPOSTA DE
FORMAÇÃO PARA A UTILIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO PELOS PARES**

Nota Explicativa

Este é o quarto artigo que constitui a Dissertação. Até o presente momento, ele se encontra em processo de submissão e, para que ele pudesse compor a presente Dissertação, algumas informações passaram por alterações e atualizações por parte das autoras e sugestões da banca julgadora desse trabalho.

5 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E AVALIAÇÃO FORMATIVA: PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA A UTILIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO PELOS PARES

INTRODUÇÃO

Pensar no exercício da prática docente requer reflexão sobre diversas atividades a serem realizadas dentro e fora de sala de aula, entre elas, encontramos o ciclo do ensinar, do aprender e, por consequência, do avaliar. A avaliação atua como um guia orientador da ação pedagógica que fornece o retorno do sucesso ou do fracasso do ato de ensinar e de aprender.

Diferente do consenso popular, avaliar não diz respeito somente àquela prova escrita aplicada no fim de ciclos (cf. PERRENOUD, 1999). Essa comum ideia não é a materialização do conceito de avaliação, mas de um dos muitos instrumentos que fazem parte do processo avaliativo.

Percebendo que a atividade de avaliar é comum e necessária na prática docente, uma vez que avaliamos a aprendizagem discente pelo menos uma vez ao fim de cada ciclo, seja ele bimestre, trimestre ou semestre, é necessário que o professor compreenda o que é o processo avaliativo e como a avaliação pode acontecer de forma que seja benéfica a todos os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

É sobre esse conceito de avaliação que a presente produção trata. Discutir os tipos de saberes docentes, teorizar o conceito de avaliação e, conjuntamente, apresentar uma proposta de formação a (futuros) professores para a utilização do método de avaliação pelos pares como auxílio na prática avaliativa com seus respectivos resultados são os nossos objetivos.

OS SABERES DA DOCÊNCIA

O exercício da docência exige do professor multissaberes, sendo eles, segundo Tardif (2014), os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

Compreendemos que o saber da formação profissional é “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2014, p. 36).

Os saberes disciplinares “integram-se igualmente à prática docente através da formação [...] dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade” (TARDIF, 2014, p. 38). Por sua vez, os saberes curriculares são definidos pelos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definido” (TARDIF, 2014, p. 38). Finalmente, o saber experiencial, ou o saber prático, é aquele em que “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos baseado no seu trabalho” (TARDIF, 2014, p. 38-9).

Ocorre que, muitas vezes, alguns saberes acabam se sobressaindo em relação aos outros, especialmente, o saber experiencial, haja vista que passamos mais tempo inseridos em sala de aula, trabalhando, do que em formação (seja inicial ou continuada). E mesmo que professores asseverem aprender a avaliar na prática, pesquisas trazidas por Linda Darling-Hammond (2014) afirmam que bons resultados em diferentes testes estão conexos à formação do professor e não somente em virtude da experiência do professorado em classe.

Outro ponto a considerar é que os estudantes, ao chegarem à graduação, em especial em cursos de licenciatura, já vêm interpelados pela vivência escolar (PIMENTA, 1999), e isso proporciona a reprodução de hábitos e costumes de seus respectivos professores em suas práticas docentes, ainda que obsoletos.

Consideramos que os saberes classificados por Tardif (2012) devem caminhar juntos, prezando pela formação oferecida nas universidades, que contemplam esses saberes, associando-os às contribuições de Pimenta (1999, p.16) ao discorrer que

Em relação à formação inicial, pesquisas [...] têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade profissional docente.

E concordamos com o que diz Lucas (2015, p.23), acreditamos

Ser função básica daqueles que se dedicam à profissão docente não apenas o conhecimento disciplinar, mas, o estabelecimento de uma noção teórica madura acerca desses e de outros componentes relevantes à sua atividade profissional.

Desse jeito, a fim de prezar para que o currículo esteja fielmente atrelado às práticas exercidas em sala de aula, pensamos na realização de um curso de extensão voltado ao processo avaliativo com foco na avaliação formativa, tendo como instrumento a avaliação pelos pares.

AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa, como o próprio nome sugere, tem caráter de formar. Perrenoud (1999) defende que a avaliação formativa consiste em práticas que tendem a colaborar com o professor, a fim de aprimorar aprendizagens em andamento. Possibilitando ao professor intervir no processo de ensino e de aprendizagem durante seu curso, de modo que consiga (re)orientar tanto sua estratégia de ensino quanto a aprendizagem dos estudantes ainda em execução.

Antes de aprofundar a discussão sobre avaliação formativa, é necessária a compreensão do conceito de avaliação e a enumeração de seus tipos.

Pensar em avaliar parece algo óbvio, pois, enquanto professores, executamos e re-executamos essa atividade ao menos uma vez ao fim de cada ciclo do trabalho pedagógico (bimestre, trimestre, semestre). Todavia, pesquisas apontam que o discurso do professor sobre o processo avaliativo está em contradição com sua prática, que avaliação ainda vem sendo associada à classificação, nota, boletim, recuperação e reprova (HOFFMANN, 2017). O que muitas vezes se julga ser avaliação, teoricamente não é, pois Hoffmann (2017, p. 19) afirma que

Dar nota não é avaliar, fazer prova não é avaliar, registrar notas ou fazer boletins não é avaliação. Significados em demasia são atribuídos à palavra avaliação: análise de desempenho, julgamento de resultados, medida de capacidade, apreciação do “todo” do aluno.

Então, o que é avaliar? Trata-se de “Um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de

caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado” (HOFFMANN, 2018, p. 13).

Dessa forma, segundo a autora, o conceito de avaliação destoa de muitas práticas que vemos atualmente em sala de aula, pois, cada vez mais, vemos alunos associando avaliação ao passar ou não de ciclo, realizando perguntas como: “quanto eu tirei?”, “será que passei?”, em vez de se questionar “o que eu aprendi?”, “o quanto eu cresci?”. Ainda sobre esse contexto, Luckesi (2011, p. 93) afirma que

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que "congela" o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

No que diz respeito aos tipos de avaliação, Charles Hadji (1994) apresenta os seguintes tipos:

Quadro 1 -Tipos de Avaliação

Tipo	Momento	Função
Diagnóstica	Antes da ação de formação	Orientar
Formativa	Durante a ação de formação	Regular
Somativa	Depois da ação de formação	Verificar

Fonte: Adaptado de Hadji (1994, p. 64)

Logo, a avaliação formativa “situa-se no centro da ação de formação” (HADJI, 2001, p. 19), pois “sua função principal é [...] contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem” (HADJI, 2001, p. 19).

O autor mostra que a avaliação formativa surge para auxiliar o professor durante o processo de ensino. É por meio dessa avaliação que o professor consegue acompanhar o nível de compreensão do aluno e a adequação de suas escolhas didático-metodológicas no ensino do conteúdo. Por se tratar de uma atividade que acontece durante o processo de ensino, o professor consegue intervir na sua prática docente sem a necessidade de esperar o fim de um ciclo para constatar um suposto fracasso ou a escassez de tempo para reorganizá-lo.

AVALIAÇÃO PELOS PARES

A avaliação pelos pares é uma modalidade de avaliação formativa, que visa a inclusão do aluno no processo avaliativo e o favorecimento à qualificação de sua aprendizagem e instrução. Para que o processo avaliativo se torne expressivo e confiável aos alunos, eles precisam ser abarcados ativamente (KEPPELL; CARLESS, 2006).

Essa integração ocorre em razão da possibilidade de o professor incorporar o aluno não somente nos resultados da avaliação, mas também nos critérios avaliativos a serem adotados nesse processo (BIGGS; TANG, 2011), sobre o qual passamos a discorrer.

Inicialmente, o professor, ao comunicar seus alunos a respeito do que será realizado, explica a avaliação pelos pares, de modo que fique claro aos discentes que, na atividade, aluno avalia aluno.

Nesse momento, são definidas as rubricas, ou seja, os critérios de avaliação. O andamento dessa ação pode ocorrer de forma gradual, seguindo os passos: a) o professor define os tópicos da avaliação e informa aos alunos antes de executarem a tarefa; b) o professor sugere princípios da avaliação e discute com os discentes cada um deles, de modo que os próprios alunos cheguem ao consenso de quais fundamentos serão avaliados e c) o professor não apresenta sugestões e permite que os próprios alunos definam os parâmetros pelos quais serão avaliados.

Definidas as temáticas, iniciamos a avaliação do objeto de estudo em questão, segundo o instrumento avaliativo planejado pelo professor (seminário, elaboração de um texto, análise de textos, entre outros).

A avaliação é realizada em um documento a parte em um documento escrito ou por plataforma digital, como exemplo, o formulário Google.

O professor, nesse processo, tem o papel de ponderar não somente o que o aluno avaliado produziu, mas a ação do aluno avaliador, uma vez que, ao corrigir uma avaliação, também demonstrará seus conhecimentos.

O próximo passo é dar o feedback aos alunos, que é uma das etapas cruciais desta modalidade de avaliação (TOPPING, 2009), pois esse retorno permite detectar e a identificar êxitos e fracassos no processo de ensino e de aprendizagem e fomenta reformulações no próprio procedimento (HAYDT, 1997).

Apesar da resistência por parte do professorado, pesquisas indicam que

Alunos que assumem responsabilidade por suas próprias ações geralmente atingem melhores resultados na maioria das medidas educacionais. Já aqueles que não assumem responsabilidade por suas ações tendem a atingir piores resultados. Estudantes que percebem a avaliação como uma força construtiva para a responsabilidade pessoal obtêm melhores notas. Já alunos que procuram responsabilizar escolas ou professores pelos resultados avaliativos, que não assumem a avaliação seriamente, ou que a ignoram têm notas piores (BROWN; HIRSCHFELD, 2005 apud MATOS, 2010)

Assim, compreendemos a importância do engajamento do aluno, no que diz respeito à avaliação, visando sempre seu crescimento e aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Considerando que a primeira formação do professor é a formação inicial, optamos pela realização da pesquisa nesse segmento.

Para tanto, dividimos a pesquisa em estágios, conforme detalhado. Primeiramente, realizamos a Revisão Sistemática de Literatura (KITCHENHAM, 2004), que buscou identificar o que se tem produzido acerca da avaliação pelos pares no Brasil, considerando as variações terminológicas *Peer Assessment* e Avaliação por Pares e quantas dessas produções são voltadas para o Ensino Superior, especificamente em curso de formação de professores, licenciaturas (IZIDORO; LUCCAS, 2019a);

Concluindo essa atividade, produzimos uma pesquisa de análise documental (PESAVENTO, 2003; FOUCAULT, 2005; GÜNTHER, 2006; LUCHESE, 2014) nas ementas do curso de licenciatura em Letras da universidade estadual do norte do Paraná-UENP, com o intuito de atinar quais das disciplinas abordavam a temática “avaliação”. A análise evidenciou que há pouca indicação do estudo da referida temática na formação inicial, sendo tratada, apenas superficialmente, com autores e/ou materiais pouco acentuados (IZIDORO; LUCCAS, 2019b);

Posteriormente, organizamos entrevistas individuais e gravadas com os licenciandos matriculados nas disciplinas apuradas na etapa anterior, com o propósito de reputar o que os estudantes compreendiam por avaliação, se tinham

contato com materiais e/ou autores que discutem a temática, como, também, o contato com métodos alternativos de avaliação.

A análise das entrevistas mostrou que poucos graduandos compreendem a avaliação como concebem os teóricos que fundamentam esta pesquisa e que poucos deles mencionaram já ter estudado algum assunto relacionado à avaliação. Ainda, nenhum declarou, de forma convincente, conhecer a avaliação pelos pares.

Ademais, cabe atenção nas categorias que se sobressaíram durante a análise, que foram as categorias do conceito de avaliação na perspectiva de aluno e na visão de professor, que possibilitaram a observação de que grande parte dos estudantes se queixam de como a avaliação acontece hoje em dia, de que ela serve como objeto de pressão para o aluno, e que não é capaz de compreender o quanto o aluno sabe sobre determinado assunto. Contudo, no papel de professor, estes futuros professores descrevem o processo avaliativo exatamente como acontece, sem demonstrar perspectivas de mudanças quando estiverem em sala de aula.

Nesse contexto, tencionou-se o curso de extensão acerca da avaliação formativa, com foco na avaliação pelos pares, destinado à formação inicial, pois acreditamos que o referido curso pode contribuir não somente aproximando os licenciandos da pesquisa na docência, além de auxiliar no desenvolvimento de pesquisas relacionadas à prática escolar (PIMENTA, 1999).

PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO

O curso foi nomeado de “Curso de Extensão sobre Avaliação Formativa com Foco em Avaliação pelos Pares”. Sua estrutura compreende uma sequência de atividades, com base nos estudos de Zabala (1998), auxiliado pelas concepções de teóricos específicos da área de avaliação.

As sequências de práticas “são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18). Assim sendo, projetamos a formação objetivando o ensino de novas práticas avaliativas para professores em formação inicial.

Segundo Zabala (1998), os modos de organizar os conteúdos podem provir diretamente da estrutura formal de cada disciplina, ou então de acordo com formas organizativas, inspiradas em moldes. Baseamo-nos na própria estrutura de realização de avaliação pelos pares para compor a estrutura do curso, dividido em pequenos conjuntos de atividades, denominadas oficinas.

Nessa perspectiva, a primeira oficina destinou-se à apresentação do curso. Nossa expectativa era de que ficasse claro, ao cursista, como ocorreria a formação, a fim de que compreendessem o que seria aprendido, os procedimentos envolvidos no curso, bem como os critérios pelos quais seriam avaliados.

Após a exposição, realizamos a avaliação diagnóstica, a fim de determinar a presença ou inexistência de saberes e/ou habilidades sobre a temática que seria desenvolvida (SANT'ANNA, 2014).

Uma vez que a avaliação pelos pares é uma modalidade de avaliação formativa e que esta deve ser realizada durante um ciclo de formação, para que fizesse sentido à proposta, o curso começou com a introdução de um assunto pertencente à grade curricular do público alvo, de modo que a apropriação do conteúdo e sua avaliação ocorressem simultaneamente.

O curso contou com diversas atividades avaliativas, simulando o ambiente de sala de aula, nas quais os docentes puderam ensinar e avaliar os conteúdos trabalhados.

À vista disso, conforme o Quadro 2, analisamos toda a estrutura do curso com seus objetivos e procedimentos, respeitando as colocações teóricas acerca da estruturação de atividades sequenciadas, bem como o uso da avaliação formativa e avaliação pelos pares.

Quadro 2 - Estrutura do curso de Formação

OFICINA	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
PRIMEIRO ENCONTRO		
Conhecendo o curso	Tornar claro como o curso será realizado: leituras, teóricos, procedimentos e datas.	Apresentar essa proposta de curso para explicar as atividades a serem desenvolvidas.
Avaliação Diagnóstica	Sondar a concepção de avaliação por parte dos participantes do curso.	Realizar avaliação diagnóstica acerca dos tópicos mais relevantes a serem trabalhando

		durante o curso: Concepção de avaliação, avaliação formativa e avaliação pelos pares.
Argumentação	Apropriar-se do gênero "artigo de opinião" para o desenvolvimento das avaliações posteriores.	Apresentar vários textos do gênero "artigo de opinião" aos cursistas e pedir para que eles, em grupo, escolham um para trabalhar; Discutir as marcas textuais do gênero para iniciar sua apropriação; Propor um debate sobre "o que é argumentar?".
SEGUNDO ENCONTRO		
Encaminhamentos para 1ª avaliação pelos pares	Definir as rubricas da avaliação pelos pares	Informar os cursistas que, na primeira avaliação pelos pares, os itens serão avaliados como: suficiente, parcialmente suficiente e insuficiente, nas seguintes rubricas estabelecidas pelo professor regente do curso.
Questão Polêmica	Apropriar-se do gênero "artigo de opinião" para o desenvolvimento das avaliações posteriores.	Discutir temas que podem se transformar em questões polêmicas; Elaborar duas questões polêmicas por grupo e apresentar à turma; Cada grupo se divide em dois subgrupos para realizar um debate entre si. Cada subgrupo defende um lado da questão polêmica apresentada a turma e dará os devidos argumentos para defendê-la.
Avaliação pelos pares	Realizar primeira avaliação pelos pares	Disponibilizar documento específico (impresso) para realização de avaliação conforme rubricas já definidas.

TERCEIRO ENCONTRO		
<i>Feedback</i>	Realizar o retorno da primeira avaliação pelos pares	Após a avaliação feita pelo professor, discutir com a turma as avaliações de modo que os cursistas reflitam sobre sua prática e compreendam seu desenvolvimento naquela atividade (atividade conjunta realizada pelos cursistas e pelo professor, contudo dirigida por este).
Estrutura geral do texto	Analisar a estrutura geral do texto	Trabalhar "O Esquema de Toulmin."
QUARTO ENCONTRO		
Tipos de argumento	Conceituar os tipos de argumentos que podem ser utilizados durante a produção textual.	Demonstrar e discutir os tipos de argumentos, sendo eles: 1. Argumento de autoridade; 2. Argumento por evidência; 3. Argumento por comparação (analogia); 4. Argumento por exemplificação; 5. Argumento de princípio; 6. Argumento por causa e consequência.
Elementos Articuladores	Destacar a importância dos elementos articuladores para melhor efeito persuasivo no texto.	Realizar atividades que favoreçam o uso de elementos articuladores.
QUINTO ENCONTRO		
Leitura	Conhecer a visão de teóricos sobre o assunto.	Leitura do texto - O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. (BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. ReVEL, vol. 7, n. 13, 2009.)
SEXTO ENCONTRO		
Encaminhamentos para	Iniciar avaliação pelos	Fazer uma breve

avaliação pelos pares	pares e praticar a produção do artigo de opinião.	introdução sobre a avaliação pelos pares; Definir (professor e cursistas) as rubricas (critérios) que atuarão como parâmetro para a avaliação.
Produção	Trabalhar a aplicabilidade dos conteúdos aprendidos.	Pedir aos licenciandos que escrevam um artigo de opinião (curto) com o tema: "Existe português correto e incorreto?"
Avaliação	Realizar a primeira avaliação pelos pares	Redistribuir, aos cursistas, os textos para que avaliem conforme as rubricas estabelecidas (2ª avaliação pelos pares).
SÉTIMO ENCONTRO		
<i>Feedback</i>	Dar o retorno aos cursistas acerca de suas avaliações	Após a avaliação, devolver as atividades aos cursistas fazendo comentários construtivos.
Introdução à Avaliação	Estudar a avaliação: origem (avaliação e exame), tipos (diagnóstica, formativa e somativa), funções, Avaliação pelos pares.	Disponibilizar textos teóricos para que sejam feitas leituras prévias; Propor discussão acerca do conteúdo aprendido.
OITAVO ENCONTRO		
Avaliação pelos pares	Compreender o funcionamento da avaliação pelos pares a fim da apropriação do conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Expor pontos importantes dos textos; - Esclarecer dúvidas; - Discutir a modalidade.
Introdução teórica à prática da Avaliação pelos pares	Entender, na prática, como o processo pode acontecer	Mostrar, aos cursistas, os meios de fazer a avaliação pelos pares: individual, em pares, entre grupos, intragrupos, coletivo. Demonstrar as formas de se estabelecer os critérios de avaliação: decidido pelo professor, sugerido pelo professor e determinado pelos alunos, ou ainda totalmente elaborado

		pelos discentes. Tratar das plataformas de avaliação, como por exemplo, o próprio trabalho físico e formulários Google. Contextualizar os meios de se fazer a avaliação pelos pares com a prática que vem sendo realizada no curso de extensão.
Leitura e elaboração de seminários (extraclasse)	Fazer compreender aspectos importantes acerca da avaliação formativa com foco na avaliação pelos pares	Dividir a turma em grupos e distribuir textos para que os mesmos leiam e organizem um seminário cujo tempo será definido de acordo com o número de participantes no curso; Estabelecer junto da turma os critérios (rubricas) de avaliação, lembrando que a performance será avaliada não pelo seminário enquanto gênero textual oral, mas pelo domínio de conteúdo, argumentos, elementos articuladores e etc.
NONO ENCONTRO		
Apresentação dos seminários	Fazer saber aos demais os conteúdos discutidos em grupos	Apresentar à sala os elementos principais dos textos de cada grupo a fim de que todos consigam ter ciência dos textos escolhidos para serem trabalhados; Realizar a avaliação pelos pares através da plataforma Google; Ao fim de cada apresentação disponibilizar um tempo para avaliação, que, após seu término, já será enviada aos avaliados.

Avaliação dos seminários	Realizar a segunda avaliação pelos pares	Disponibilizar link na plataforma Google Formulários para a realização da Avaliação pelos Pares.
Produção textual	Contextualizar todo conteúdo aprendido e iniciar nova avaliação	Dar os encaminhamentos para a produção textual de um artigo de opinião com a temática “avaliação formativa: avaliação pelos pares”, atividade essa a ser realizada individualmente e extraclasse; Abrir espaço para que os licenciandos definam os critérios (rubricas) de avaliação dos mesmos.
DÉCIMO ENCONTRO		
<i>Feedback</i>	Dar o retorno aos alunos acerca de suas avaliações	Discutir as avaliações dos seminários.
Avaliação dos artigos (on-line)	Exercitar a prática avaliativa.	Recolher os artigos produzidos; Codificá-los; Redistribuir aos licenciandos; Relembrar as rubricas de avaliação; Realizar a avaliação pelos pares.
Feedback (on-line)	Dar retorno aos alunos acerca de suas avaliações	Devolver as atividades aos alunos tecendo comentários construtivos.
Encaminhamentos finais	Fazer o fechamento do curso	Tratar da importância da avaliação em contexto geral; Reiterar que foi ensinado um tipo dentre outros; Comentários acerca do curso; Informar sobre a avaliação do curso a ser disponibilizada em formulário on-line próprio;

		Agradecimentos.
--	--	-----------------

Fonte: As autoras.

A respeito do curso, ressaltamos que o tempo estipulado foi de 20 horas presenciais, mas que pode variar de acordo com cada público, cabendo ao professor (reprodutor deste curso) a responsabilidade da adequação temporal na condução de cada atividade.

Acrescentamos que foi introduzido o conteúdo de produção textual do gênero artigo de opinião como eixo organizador do curso, uma vez que é necessário haver uma temática em andamento para ser avaliada, mas o professor pode utilizar as práticas da avaliação pelos pares contextualizada a qualquer conteúdo que estiver ensinando.

DA ANÁLISE DOS DADOS FRUTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO

Analizamos os resultados com base nos estudos de Moraes e Galiuzzi (2007), que sistematizaram a Análise Textual Discursiva. Ao analisar os dados, estabelecemos as categorias, subcategorias e unidades de expressão, conforme apresentado no Quadro 3:

Quadro 3 – Categorias, subcategorias e unidades de expressão

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	UNIDADES DE EXPRESSÃO
CONCEITO DE AVALIAÇÃO		Conceitos prévios de avaliação
		Considerações sobre a forma em que a avaliação é realizada atualmente
		Conceitos de avaliação pós-curso
AVALIAÇÃO PELOS PARES		Conhecimentos sobre a prática de avaliação pelos pares
	Comentários ao realizar avaliação pelos pares	Pertinentes
		Impertinentes**
	Atribuição de notas menção	Apropriado

		Inapropriado**
		Parcialmente apropriado
CURSO DE FORMAÇÃO		Avaliação do curso
		Reflexões sobre o curso
		Contribuições do curso*

Fonte: As autoras

Informamos que as unidades de expressão assinaladas com asterisco (*) foram unidades que emergiram durante o processo de categorização, dessa forma, a *posteriori*. Por outro lado, as assinaladas por dois asteriscos (**) foram unidades que não se efetivaram. Já as unidades e categorias sem sinalização correspondem às definidas *a priori*.

Durante o período de inscrição do curso, foi solicitado pela Universidade que todos os alunos do curso de Letras, tanto habilitação em Inglês quanto em Espanhol, pudessem participar, e o pedido foi concedido. Por consequência, para a implementação do curso contamos com 43 inscrições.

Entretanto, para a análise dos dados, selecionamos somente os cursistas que participaram, efetivamente, de todas as oficinas, ou seja, que fizeram todas as atividades e avaliações sejam elas on-line ou presencial, o que resultou em um número de 11 sujeitos, que não eram, necessariamente, os mesmos que participaram das entrevistas do segundo *paper*.

Com o intuito de preservar os sujeitos da pesquisa, assim como previsto em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes e pela pesquisadora, e homenagear nossa Literatura, a leitura do *corpus* usou da codificação em que os graduandos participantes do curso, mesmo que de ambos os sexos, são simbolizados pelos seguintes pseudônimos: Isaura, Emília, Inocência, Helena, Iracema, Estela, Capitu, Lucíola, Macabéa, Gabriela e Aurélia, que são personagens femininas da Literatura Brasileira.

Cada atividade avaliativa do curso recebeu a seguinte codificação: AD para avaliação diagnóstica, D para debate, AC para artigo curto, S para seminário, AF para artigo final e AC para avaliação do curso. E, contamos com L para identificar as linhas e Q para questões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na primeira categoria, analisamos o conceito de avaliação. A ideia presente nesta categoria é a compreensão de como os participantes percebem conceitualmente a avaliação, para tanto, três unidades de expressão foram delineadas, como apresentado no Quadro 4:

Quadro 4 – Categoria Conceito de Avaliação

CONCEITO DE AVALIAÇÃO	Conceitos prévios de avaliação
	Considerações sobre a forma em que a avaliação é realizada atualmente
	Conceitos de avaliação pós-curso

Fonte: as autoras

Na unidade de expressão “Conceitos prévios da avaliação”, pretendemos compreender os conceitos de avaliação na perspectiva dos alunos do curso. Dentre as respostas, obtivemos falas como:

"Prova para avaliar o entendimento perante a explicação já feita" (Inocência; AD; L1).

"É uma prova aplicada ao aluno para lhe atribuir uma nota em relação ao conteúdo que lhe foi ensinado" (Iracema; AD; L1-2).

"Avaliação é a forma do professor verificar o quanto ele aprendeu até o momento para que ele possa atribuir a nota ao aluno" (Estela; AD; L1-2).

A partir desses fragmentos, compreendemos que a visão de avaliação por parte dos alunos do curso, até então, era instrumentalista e puramente somativa. Condizendo com as pesquisas de Hoffmann (2017; 2018) e Perrenoud (1999) que indicam que essa é a visão de grande parte dos agentes de formação.

Já na segunda unidade de expressão da mesma categoria, perguntamos aos alunos quais suas opiniões sobre o modo em que a avaliação acontece atualmente. Obtivemos opiniões como:

"Sem perspectivas para um futuro, feitas apenas para o aluno passar de ano" (Emília; AD; L1).

"A avaliação no ensino só serve para o professor atribuir nota para o aluno, mas ela não serve para verificar se o aluno realmente aprendeu"

sobre o conteúdo ou não, pois ela é ‘decoreba’ é decodificada e não reflexiva” (Estela; AD; L1-3).

“Hoje acontece muito nos meios de ensino, o uso de aparatos muito ultrapassados. A avaliação, infelizmente, em muitos casos, ocorre como mero critério de atribuição de notas. As avaliações, quase sempre, provas que pedem respostas concretas e rebuscadas e lamentavelmente, não possibilitam sequer um aspecto mais crítico ao aluno. Não que seja isso uma crítica aos professores, faço mais ao sistema que cobra isso da função docente que o professor propriamente. Mas é urgente e necessário repensar nossas formas de avaliação” (Gabriela, AD; L1-8).

Com base nesses excertos, constatamos que os alunos têm consciência de que, realmente, a maneira em que a avaliação acontece atualmente, em sua maioria, está arcaica (PIMENTA, 1999), entretanto, não apontam saídas ou meios para mudá-las. Isso se deve, possivelmente, à ideia sobre avaliação, exemplificada na seguinte (e errônea) ideia: Avaliação é uma prova; Prova não “mede” conhecimento; portanto, a avaliação não funciona.

Adiante, na unidade de expressão “Conceitos de avaliação pós-curso” da mesma categoria, objetivamos entender a noção de avaliação que os alunos desenvolveram ao final do curso e pudemos observar o quão significativo foi o crescimento no que diz respeito à compreensão acerca do conceito de avaliação. Ressaltamos trechos como:

“Contudo, relações que empreguem a avaliação como exercício de poder sobre a turma fogem à função da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação deve corroborar a efetividade de determinada metodologia, por exemplo, em diferentes modalidades, seja diagnóstica, somativa e/ou formativa, que, grosso modo, oferecem tanto ao docente como ao discente um feedback que servirá para buscar melhorias no desempenho de ambos os agentes, assim como suporte ao docente/discente na garantia da/o construção/ acesso do/ao conhecimento” (Iracema; AF; L22-28).

“Existem diferentes formas de avaliação de alunos em sala de aula. Apesar disso, o modelo tradicional de avaliação analisa os resultados baseado em um processo quantitativo, nem sempre dá conta de apontar onde estão as verdadeiras falhas que culminaram naqueles determinados resultados” (Emília; AF; L9-12).

“O processo avaliativo envolve tanto o professor quanto o aluno. Por essa razão, é imperativo que ambas as partes estejam diretamente envolvidas e de acordo durante todas as suas etapas. O professor, como mediador,

deve transmitir o conhecimento ao aluno e, ao longo do processo, utilizar de meios para verificar e avaliar o progresso tanto do aluno, quanto dele mesmo, quanto a efetividade de seu método. A avaliação, para o aluno, não deve ser utilizada como uma forma de lhe julgar ou ameaçar, mas sim como uma forma de verificar o seu aprendizado, se o que ele tem visto nas aulas foi retido” (Estela; AF; L7-14).

A partir dessas passagens, fica nítido o amadurecimento conceitual sobre avaliação. Nelas, observamos afirmativas familiares ao que discutem teóricos, como quando dizem que a avaliação é um processo (HADJI, 2001), que envolve professor e aluno (KEPPELL; CARLESS, 2006), que não é unilateral (HOFFMANN, 2017) e que demanda um retorno aos envolvidos, o feedback (TOPPING, 2009).

Na segunda categoria, “Avaliação pelos Pares”, evidenciamos as concepções dos alunos do curso com relação a esse procedimento de avaliação formativa, até então desconhecida por todos. Nesta categoria, foram definidas duas subcategorias e seis unidades de expressão, conforme indica o Quadro 5:

Quadro 5 – Categoria Avaliação pelos Pares

AVALIAÇÃO PELOS PARES	Comentários ao realizar avaliação pelos pares	Conhecimentos sobre a prática de avaliação pelos pares
		Pertinentes
	Atribuição de notas menção	Impertinentes**
		Apropriado
		Parcialmente apropriado
		Inapropriado**

Fonte: as autoras.

Quando questionados sobre conhecer a prática da avaliação pelos pares, conforme planejado na primeira unidade de expressão da categoria “Avaliação pelos pares”, colhemos a informação de que nenhum dos alunos a conheciam. Nove deles foram categóricos ao afirmar não conhecer, dois disseram conhecer, mas a descreveram de forma incorreta, como podemos analisar:

“Nunca ouvi falar antes da ciência do curso” (Isaura; AD; L1).

“Não conheço, motivo que me trouxe a este curso” (Capitu; AD; L1).

“Ocorre quando os autores mantêm o nome e afiliação confidenciais, durante a revisão dos artigos que foram submetidos. A avaliação por

pares é vista pela maioria de pesquisadores como um mecanismo de grande eficácia para preservar a integridade da literatura acadêmica. Porém, não está livre de limitações e falhas como fraudes e plágios” (Macabéa; AD; L1-5).

A ideia de Macabéa sobre avaliação pelos pares descreve a prática como comumente conhecemos em submissão de manuscritos em periódicos, o que destoa do conceito de avaliação pelos pares teorizada por nomes como Rosa, Coutinho e Flores; (2017), Neyra (2014), Lisbôa, Santos Rosa e Rosa (2019).

Já na subcategoria “Comentários ao realizar avaliação pelos pares”, na qual trouxemos comentários dos discentes no momento em que realizavam avaliação do par, apresentamos excertos que julgamos pertinentes e que se enquadravam na unidade homônima, como:

“A argumentação é suficiente, mas há problema de incoerência no primeiro parágrafo. Sugerimos reformular o argumento (norma padrão x norma culta x norma popular). Sugerimos concluir o texto respondendo à pergunta tema. Na introdução, quando apresenta “De acordo com os estudos sociolinguísticos...” existe uma generalização que compromete o argumento devido à falta de autoridade para a realização da afirmação” (Iracema e Aurélia; AC; L1-6).

“Não considero o texto analisado como opinativo, mas sim, descritivo ou expositivo, visto que não há claro no texto um autor defendendo uma opinião, mas sim um autor discorrendo sobre seu real significado” (Estela; AF; L1-3).

“Exercitar a comunicação. Habilidade que enriquece a socialização de ideias” (Iracema; D; L1).

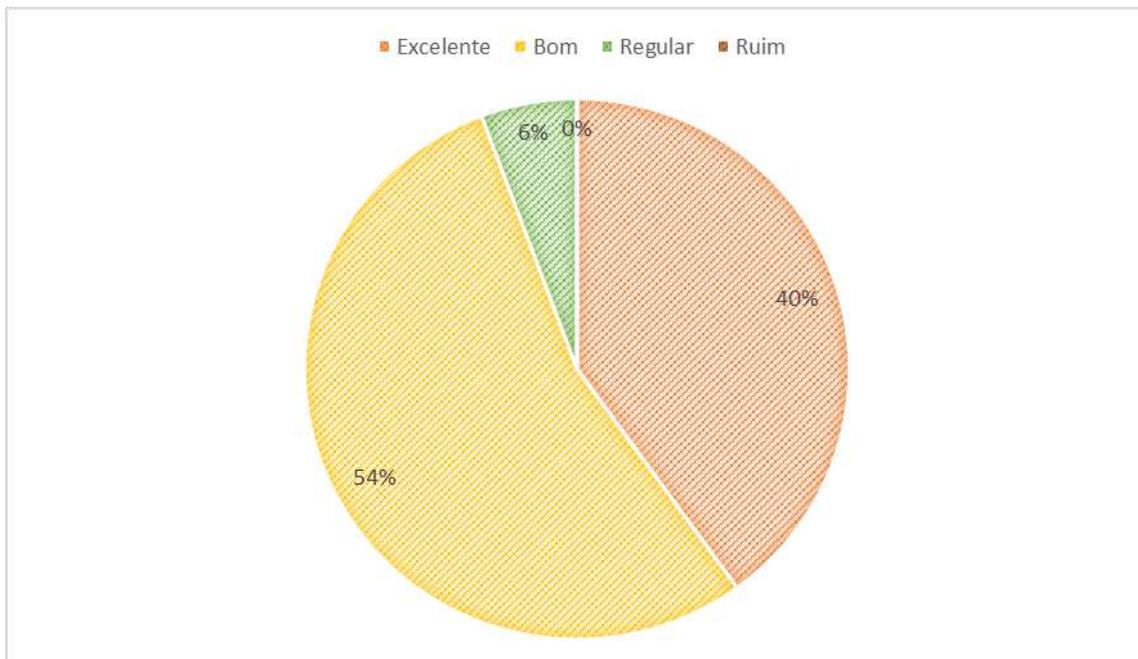
Assim, observamos que os comentários são pertinentes e condizentes com a proposta da atividade, com orientações, com embasamento teórico e não calcadas em opiniões próprias ou “gostei” e “não gostei”.

Já a unidade seguinte, “Impertinente”, não foi efetivada, uma vez que não houve comentários que, dentro dos parâmetros de julgamento, foram considerados inapropriados. Esse fato evidencia o quanto a Avaliação pelos Pares, enquanto estratégia alternativa de avaliação formativa foi bem aceita e mostrou-se adequada ao trabalho desenvolvido no âmbito do ensino do gênero “artigo de opinião”.

No que diz respeito à segunda subcategoria, “Atribuição de notas”, utilizamos a avaliação dos seminários para ilustrar as unidades de expressão. Empregamos quatro práticas avaliativas durante o curso, o debate foi avaliação intragrupos e no artigo curto e artigo final um par avaliou o outro. O seminário foi a única atividade em que cada um dos grupos foi avaliado pelos colegas de forma individual. Nessa atividade, cada grupo (três trios e uma dupla) recebeu uma avaliação de cada colega cursista que não pertencia ao seu grupo de trabalho, o que possibilitou a análise da coerência da atribuição de notas por parte dos pares comparando os dados.

Para a execução da avaliação dos seminários, algumas rubricas, definidas pelos alunos previamente, foram consideradas, como: “Tempo de apresentação”; “Clareza na apresentação”; “Objetividade por parte dos apresentadores”; “Postura dos apresentadores”; “Linguagem utilizada”. No tocante a essas questões, o primeiro grupo foi avaliado pelos demais pares como evidencia o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Grupo 01



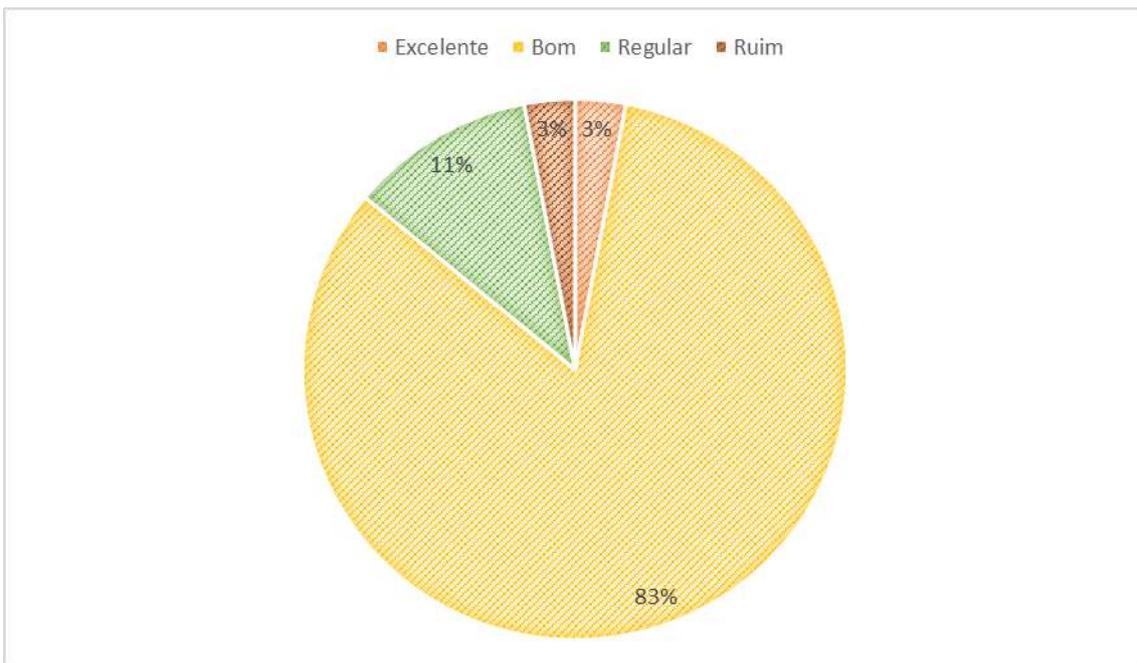
Fonte: as autoras.

Verificamos que o grupo recebeu 40% do conceito “Excelente”, 54% de “Bom”, 6% de “Regular” e “0% de “Ruim”. Consideramos apropriadas as

avaliações do grupo um, uma vez que as variações de intensidade das rubricas foram muito sutis, exemplificando: Na questão em que o grupo recebeu mais “excelente”, não recebeu “regular”, onde obteve “regular”, ganhou, somente “Bom”. Assim, concluímos que houve harmonia na atribuição de notas.

Já o grupo dois foi avaliado conforme Gráfico 2:

Gráfico 2 – Grupo 02

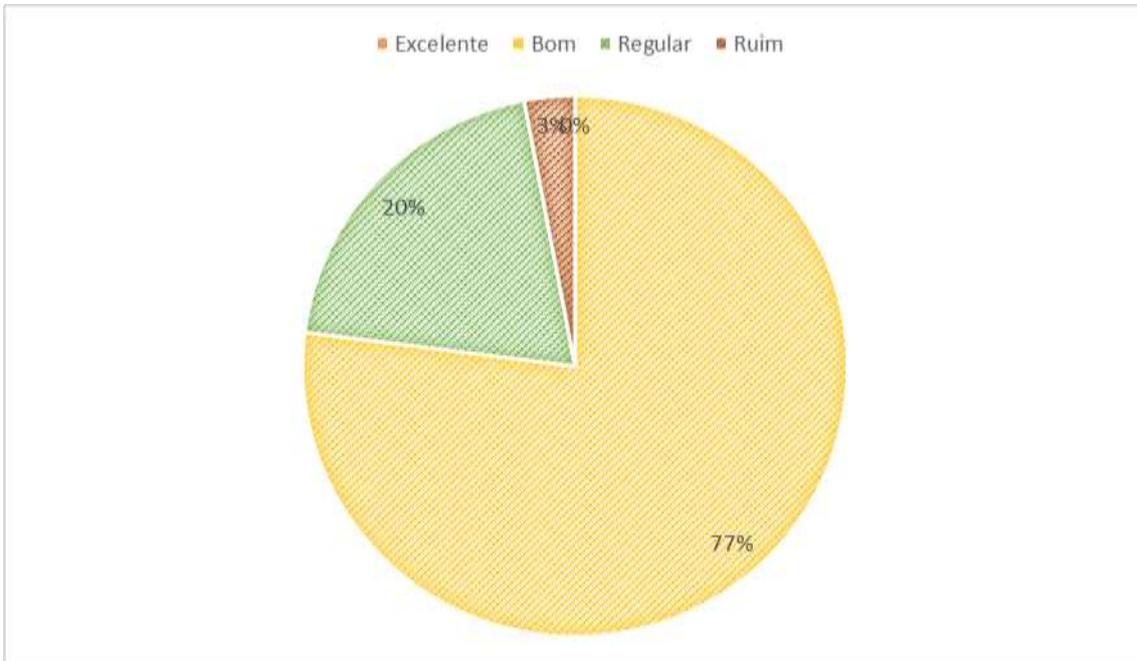


Fonte: as autoras.

Observamos que o grupo recebeu 3% do conceito “Excelente”, 83% de “Bom”, 11% de “Regular” e 3% de “Ruim”. Julgamos a avaliação do grupo dois como parcialmente apropriada, pois apesar de o conceito predominante ser bom, os conceitos “excelente” e “ruim” apareceram em uma mesma rubrica, que também dividiu espaço com “bom”, causando uma grande diferença na avaliação dos alunos.

Em se tratando do grupo três, observamos no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Grupo 03

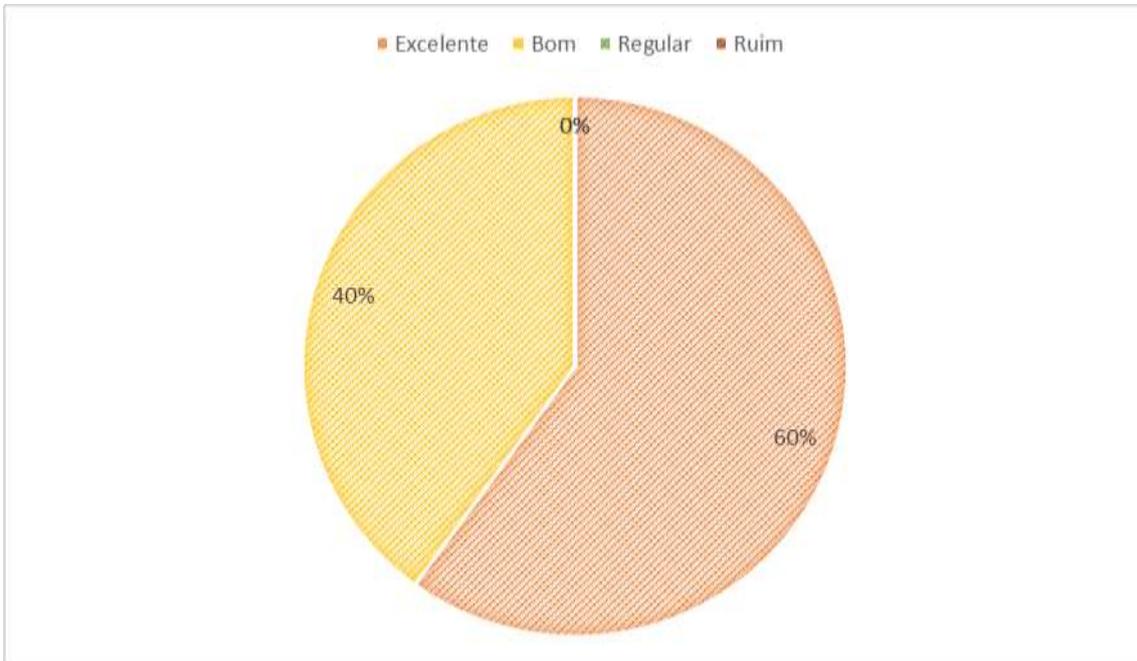


Fonte: as autoras.

Nesse grupo, temos os seguintes dados: 0% do conceito “Excelente”, 77% de “Bom”, 20% de “Regular” e 3% de “Ruim”. Dessa maneira, avaliamos ser enquadrada em atribuição de notas apropriada, uma vez que há uma predominância de determinado conceito, havendo uma pequena parte destinada ao conceito ruim, sendo que o grupo recebeu essa menção, mas adicionalmente somente recebeu o conceito regular.

Por fim, exploramos o grupo quatro no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Grupo 04



Fonte: as autoras

Notamos que o quarto grupo recebeu 60% do conceito “Excelente”, 40% de “Bom”, 0% de “Regular” e 0% de “Ruim”. E, sendo assim, classificamos essa avaliação como adequada pela tenuidade das avaliações.

Concluindo a subcategoria “Atribuição de notas”, reconhecemos que a unidade de expressão “inapropriada” não se efetivou.

Seguindo com a análise, chegamos à terceira categoria “Curso de Formação”, a qual compreende três unidades de expressão, conforme apresentado no Quadro 6. Nesta categoria, coletamos dados atinentes à estrutura do curso em si, com a intenção de colhermos as impressões que os alunos tiveram do curso como um todo.

Quadro 6 – Categoria Curso de Formação

CURSO DE FORMAÇÃO	Avaliação do curso
	Reflexões sobre o curso
	Contribuições do curso*

Fonte: as autoras.

Acerca da subcategoria “Avaliação do curso”, colhemos dados como:

“Curso maravilhoso, ministrante excelente, acrescentou muito em meus conhecimentos” (Macabéa; AC; L1-2).

“Foi um curso muito bom, com um tema novo e interessante e também com uma excelente professora. Com certeza que contribuiu muito para enriquecer o nosso conhecimento. Muito obrigado!” (Inocência; AC; L1-3).

“Achei o curso muito bacana pelo fato de não ter sido apenas teoria, mas prática também, pois desta forma a gente "sentiu na pele" o que os nossos alunos irão sentir quando eles forem avaliar os colegas” (Capitu; AC; L1-3).

As considerações confirmam a aceitação dos discentes em relação ao curso e dão indicações de que os objetivos da proposta de intervenção foram cumpridos.

Acerca da subcategoria “Reflexões sobre o curso”, encontramos os seguintes fragmentos:

“O curso provocou reflexões pertinentes quando ao processo de ensino-aprendizagem, oferecendo um enfoque à avaliação que, pôr vezes, tem sido utilizada meramente como documento “prova”, ou mesmo como um recurso do professor para domínio sobre a classe. O curso esclareceu as funções da avaliação enquanto processo, em especial a avaliação formativa, realizando importante contribuição para a formação (continuada) dos profissionais da educação” (Iracema; AC; L1-7).

“Quanto ao curso, foi muito importante conhecer sobre as avaliações, tendo em vista que, na graduação, até o momento (3º ano), nunca tinha ouvido falar sobre, e pude perceber que a maioria dos professores, não seguem essa proposta, e que para mim, é uma excelente opção para um melhor desenvolvimento do aluno de maneira particular, e da sala, de uma forma geral” (Isaura; AC; L4-8).

Nesse momento, percebemos o amadurecimento dos alunos, reconhecendo a importância da formação e asseverando o quanto eles mudaram após a participação nas atividades.

Complementando as avaliações do curso de formação, ainda objetivamos encontrar as contribuições do curso, trazida na última subcategoria, e enxergamos:

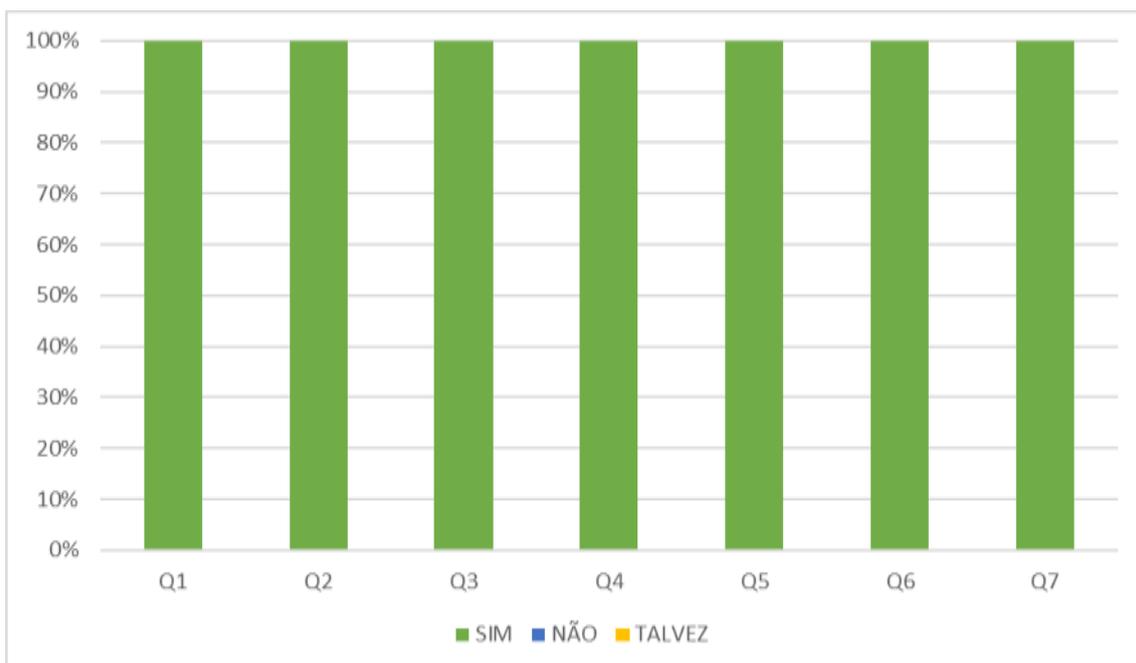
“Com certeza que contribuiu muito para enriquecer o nosso conhecimento. Muito obrigado!” (Inocência; AC; L2-3).

“Mudou minha visão sobre a avaliação. Assunto pouco, ou quase nada, abordado nos cursos de licenciatura” (Gabriela; AC; L1-2).

Em falas como a de Gabriela, podemos fechar uma lacuna, aberta no começo da pesquisa, que foi a de identificar a falta e/ou escassez da abordagem da temática avaliação no curso de licenciatura eleito.

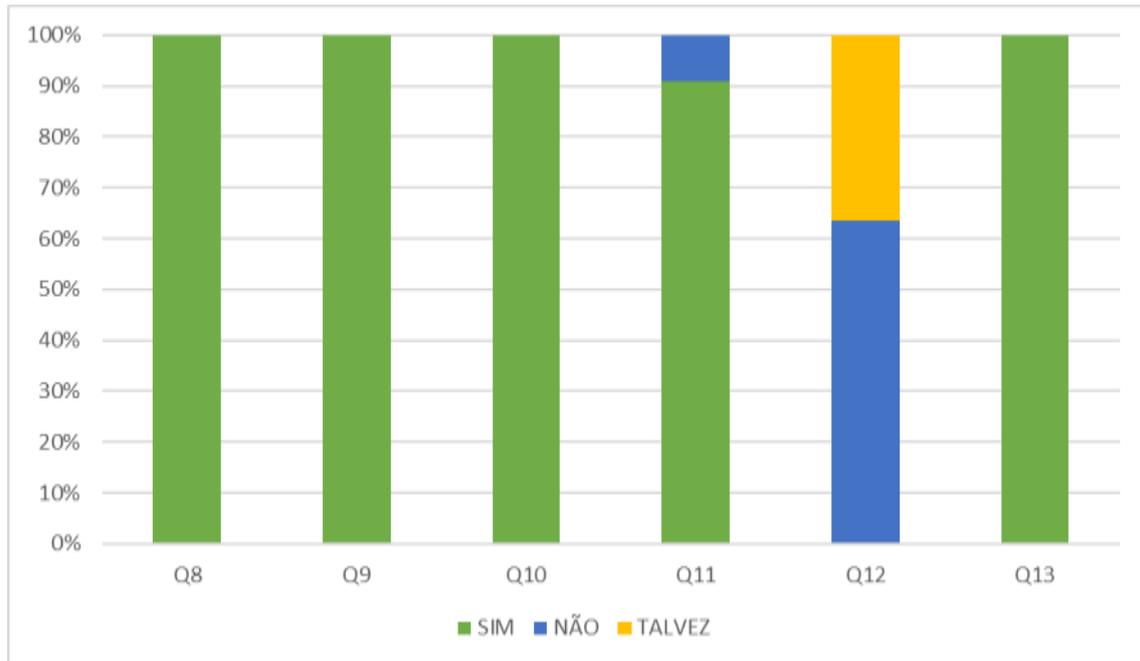
Por fim, com intuito de quantificar a avaliação do curso, foi proposto o seguinte questionário: Q1) Você considerou o curso adequado? Q2) Foram utilizados bons materiais didáticos? Q3) Os recursos didáticos utilizados foram satisfatórios? Q4) O local do curso foi apropriado? Q5) A atuação dos ministrantes foi suficiente? Q6) Considera pertinentes os temas abordados em curso? Q7) As dúvidas foram esclarecidas? Q8) Você considera que a proposta do curso foi atingida? Q9) Considera que o curso mudou sua concepção de avaliação? Q10) Pretende introduzir os tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) em sua prática docente? Q11) Utilizaria avaliação pelos pares para avaliar seus alunos? Q12) Sentiu-se incomodado ao ser avaliado por um colega? Q13) Recomendaria o curso? Obtivemos as respostas apresentadas nos Gráficos 5 e 6.

Gráfico 5 – Resultados da avaliação do curso – Q1 a Q7



Fonte: as autoras.

Gráfico 6 – Resultados da avaliação do curso – Q8 a Q13



Fonte: as autoras.

Nos Gráficos 5 e 6, apreciamos que o curso teve uma avaliação positiva na perspectiva dos alunos, haja vista que em 11 de 13 questões tivemos unanimidade positiva nas respostas, que era o que almejávamos. Já em duas questões, sendo elas: “Q11) Utilizaria avaliação pelos pares para avaliar seus alunos?” e “Q12) Sentiu-se incomodado ao ser avaliado por um colega?” Tivemos mais alternativas assinaladas, sendo que, na Q11, um aluno assinalou “Não” enquanto seus colegas todos assinalaram “Sim”. E na Q12, tivemos quatro marcações em “Talvez” e o restante em “Não”. O que ainda assim julgamos positivo, uma vez que ainda obtivemos aprovação da maioria nestas respostas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este trabalho apresentou a proposição de um curso de formação em torno de práticas avaliativas, voltado aos licenciandos do curso de Letras-Português/Espanhol da UENP. Este curso foi estruturado a partir da concepção de

avaliação, coletada com esses graduandos em pesquisas anteriores (IZIDORO; LUCCAS, 2019a; IZIDORO; LUCCAS, 2019b).

Como verificamos, o curso permitiu o estudo de um conteúdo da área de formação dos cursistas: “Avaliação”. Assim como descrito, oportunizou aos futuros professores o contato com conceitos, tipologia e modalidades de avaliação, trazido por autores referências na área, sendo beneficiados com discussões acerca dessa prática.

No que diz respeito à prática avaliativa no curso, pudemos contar com diversas delas, sendo a primeira a avaliação diagnóstica, que possibilitou levantar os conhecimentos prévios dos matriculados.

Sobre as avaliações pelos pares, procedimento avaliativo alternativo, constatamos que foram projetadas para serem realizadas de diferentes formas, com a intenção de que os alunos pudessem compreender que tal prática fornece uma série de possibilidades de execução e que o professor pode adaptá-la de acordo com sua realidade escolar e maturidade da turma, podendo ser executada em duplas, intragrupos, entre grupos ou individual.

Quanto às rubricas, estas podem ser definidas pelo professor e somente exposta aos alunos, como acordadas entre professor e alunos, ou ainda, totalmente definidas pelos alunos. Um aspecto relevante da avaliação pelos pares, sobretudo quando essa prática começa a ser aplicada, é a possibilidade da garantia do anonimato do par avaliador, o que permite maior liberdade aos alunos para realizarem a avaliação de um colega. Importante frisar que, a partir do momento que a turma esteja adaptada a esse procedimento e aceite positivamente os comentários avaliativos, ou seja, estejam familiarizados com a avaliação pelos pares, é salutar que as avaliações sejam nominadas.

O curso, que surgiu a partir da necessidade de expandir o conhecimento dos discentes em torno do tema “Avaliação”, teve a intenção de contribuir para a ampliação da compreensão conceitual da avaliação no ambiente educacional, de modo que os licenciandos, futuros professores, compreendam a eficiência da avaliação formativa e como ela pode ser melhor aceita pelos alunos, a partir do momento em que eles se veem no papel ativo desse processo.

Além do mais, o curso promoveu a possibilidade de o professor optar pela execução da Avaliação pelos Pares, considerando as vantagens que esse procedimento oferece no que diz respeito à prática avaliativa.

A respeito da proposta do curso, findamos acrescentando que o professor precisa escolher uma ação avaliativa que o auxilie na sua prática docente, bem como em sua tomada de decisões, no que tange ao ensino e seu planejamento, visando sempre a aprendizagem do aluno de forma efetiva.

No tocante aos resultados do curso, concluímos que foi uma implementação efetiva e positiva, uma vez que o objetivo foi atingido sob a nossa perspectiva, enquanto autoras, e na perspectiva dos cursistas.

REFERÊNCIAS

BIGGS, John; TANG, Catherine. **Teaching for quality learning at university: What the student does**. UK: McGraw-Hill Education, 2011

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Journal of Teacher Education**. v. 51, n. 3, p. 166-173, maio/jun. 2000.

FOUCAULT, Michael. Sobre a arqueologia das ciências: resposta ao círculo da epistemologia. In Manoel Barros da Motta (org.). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 2005.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psic.: Teor. e Pesq.** [on-line]. 2006, vol.22, n.2, pp.201-209. ISSN 0102-3772. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

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

HAYDT, Regina Celia. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1997.

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

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

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

IZIDORO, Paula Elisie Madoglio; LUCCAS, Simone. A Avaliação Formativa no Ensino Superior voltada à prática da Peer Assessment. In: FLORES, Maria

Assunção. **Atas do Congresso Internacional sobre Avaliação no Ensino Superior**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação - Centro de Investigação em Estudos da Criança, 2019b, p. 01-06.

KEPPELL, Mike; CARLESS, David. **Learning-oriented assessment: a technology-based case study**. *Assessment in Education*, v. 13, n. 2, p. 179-191, 2006.

KITCHENHAM, Barbara. **Procedures for Performing Systematic Reviews**. UK: Keele University, 2004.

LUCAS, Lucken Bueno. Da didática geral aos procedimentos de ensino: uma visão sistematizada dos componentes da prática docente. In: ROCHA, Zeneide de Fátima Dante Correia et al. (Org.) **Propostas didáticas inovadoras: produtos educacionais para o ensino de ciências e humanidades**. Maringá, PR: Gráfica Editora Almeida, 2015. Cap. 1, p. 7-26.

LUCHESE, Terciane Angela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Hist. Educ.**18(43), 2014, p. 145-161.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Gestão do Currículo: Verificação ou Avaliação, o que pratica a escola?** Governo do Estado do Ceará. 2011.

MATOS, Daniel Abud Seabra. **A Avaliação no ensino superior: concepções múltiplas de estudantes brasileiros**, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. ed.17. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar?** Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada conseguiu corresponder às expectativas que tínhamos ao instaurá-la. Inicialmente, a partir de experiências pessoais, acreditávamos que os professores em formação inicial tinham pouco, ou nenhum, contato com o conceito de avaliação. Tal pressuposto motivou a focar nossa pesquisa em elaborar e implementar um curso de formação a fim de capacitar esses professores.

A partir da elaboração de cada artigo que compõe esta dissertação, fomos delineando e ajustando a proposta de formação de modo que o curso agisse diretamente nas lacunas encontradas durante o processo de formação de nossos sujeitos de pesquisa.

Ao desenvolver a presente dissertação, discutimos a prática avaliativa de acordo com o que preveem os autores de referência (HADJI, 1994; PERRENOUD, 1999; HAYDT, 2000; LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2017) e contribuir, desmistificando o conceito de avaliação, tornando claro que essa prática deve ser um processo e não um instrumento, de modo que tenha um retorno tanto para o aluno, quanto para o professor, e assim, todos os envolvidos compreendem seu papel no ensino e na aprendizagem.

Além de ampliar nosso conhecimento no que diz respeito à avaliação em perspectiva geral, restringimos nossos estudos para seus tipos - diagnóstica, formativa e somativa -, definindo o conceito, a finalidade e o momento de execução de cada tipo. Estreitamos nosso estudo no tipo de avaliação formativa, na modalidade de avaliação pelos pares.

Nessa modalidade de avaliação, conhecemos diversos meios de avaliar, de modo que o aluno se transforme em agente ativo em sala de aula, tomando frente no que diz respeito à sua aprendizagem. E o professor, enquanto mediador, faz a regulação do ensino, sempre focando no objeto avaliado, o aluno.

Ao produzirmos os artigos, sendo o *paper 1*, revisão de literatura acerca das produções sobre avaliação em território brasileiro. *Paper 2*, análise documental das ementas do curso de Letras: Habilitação em Português/Espanhol e respectivas literaturas – da Universidade Estadual do Norte do Paraná/UENP/CJ.

Paper 3, análise de entrevista com os graduandos do referido curso; e *Paper 4*, proposta de curso de formação e análise de dados pós-implementação, observamos o quanto avaliação é pouco discutida cientificamente em território brasileiro, assim como, também, pouco abordada nas disciplinas da grade curricular do referido curso de Letras.

Assim, tínhamos, por consequência, uma série de professores em formação inicial que enquadravam o saber avaliar no saber experiencial, acreditando que a avaliação era sinônimo de prova escrita, um instrumento avaliativo, e que tem por finalidade “medir” o conhecimento dos alunos.

Esses dados que ilustravam as ideias dos discentes nos deram sustentação para a projeção do curso de formação que objetivávamos e, assim, possibilitaram maior efetividade na sua implementação, uma vez que pudemos desenvolvê-lo a partir do *défict* encontrado no decorrer da pesquisa.

Além de atingir o objetivo geral da dissertação, que era propor um curso de formação a professores em formação inicial, o desenvolvimento da dissertação excedeu as expectativas e resultou em dados relevantes que podem originar e sustentar novas pesquisas científicas.

Na análise dos dados da implementação do curso de extensão, foi evidenciado que a formação mostrou uma ampliação da compreensão dos conhecimentos dos alunos em relação à noção de Avaliação. Analisando a avaliação diagnóstica, constatamos que os alunos apresentavam saberes errôneos e superficiais sobre o tema avaliação. Já a avaliação final mostrou que os participantes, após realizarem o curso, começaram a perceber noções conceituais diferenciadas e ricas, no que diz respeito à teoria da prática avaliativa.

Sendo assim, durante os dez encontros colhemos dados significativos que indicaram amadurecimento no saber conceitual sobre avaliação por parte dos cursistas. Alunos que até então consideravam avaliação como uma prova escrita ao final de um ciclo, ao término do curso de extensão, a conceituavam teoricamente.

Concluimos a dissertação oferecendo, ao leitor, discussões pertinentes sobre avaliação, especialmente de tipo formativa, na modalidade de avaliação pelos pares, somadas à proposta de um curso de formação validado, que pode ser utilizado em cursos de formação inicial ou continuada para qualquer área de ensino, desde que adequado ao contexto educacional.

REFERÊNCIAS

FRANK, A. G. ; YUKIHARA, E. . **Formatos alternativos de teses e dissertações** (Blog Ciência Prática). 15 abr. 2013; Tema: Ciência prática. Disponível em <<https://cienciapratica.wordpress.com/2013/04/15/formatos-alterativos-de-teses-e-dissertacoes/>> Acesso em: 20 nov. 2019.

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

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

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

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

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

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Gestão do Currículo**: Verificação ou Avaliação, o que pratica a escola? Governo do Estado do Ceará. 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

	<p><u>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E</u> <u>ESCLARECIDO</u></p>	
<p>Eu _____ fui convidado(a) a participar da pesquisa de Paula Elisie Madoglio Izidoro, RG 10.158.854-8, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Estadual no Norte do Paraná - UENP/CCP, sob orientação da Prof. Dr^a Simone Luccas.</p>		
<p>O processo acontece em duas partes: 1) Entrevistas com discentes e docentes em momentos separados e oportunos. 2) Realização de um curso de extensão certificado pela Universidade voltado às práticas de avaliação. Os resultados obtidos comporão os materiais finais da pesquisa de mestrado da discente acima mencionada, sendo eles o produto educacional e dissertação.</p>		
<p>A participação na entrevista e/ou curso não é obrigatória e, a qualquer momento, será permitido desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em na relação com o pesquisador ou com a Universidade. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação, porém em eventual desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação e, se houver interesse, a qualquer tempo poderá conversar com a pesquisadora sobre o assunto.</p>		
<p>Os participantes não receberão remuneração pela participação, bem como não terão despesas obrigatórias. A participação poderá contribuir para a efetivação da pesquisa e do produto educacional desta pesquisadora, e também, no desenvolvimento individual do licenciando, uma vez que o foco do trabalho é um curso de extensão que visa a capacitação do professor em formação acerca de processos avaliativos.</p>		
<p>Respostas e produções dos envolvidos serão divulgadas e publicadas de forma a não possibilitar a sua identificação.</p>		

Maiores informações a qualquer tempo:

Paula Elisie Madoglio Izidoro // paulamizidoro@gmail.com // (43) 999043528

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Li as informações acima, recebi explicações sobre a natureza, riscos e benefícios da pesquisa. Assumo minha participação e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade ou perdas.

Eu _____ aceito
participar da pesquisa acima mencionada.

_____, _____ de _____ de 2018.

Participante

Pesquisadora

Orientadora

PRODUTO EDUCACIONAL

Curso de Extensão Sobre Avaliação Formativa com foco em Avaliação pelos Pares

O Produto Educacional elaborado neste Trabalho de Conclusão de Curso encontra-se disponível em <<https://uenp.edu.br/ppgen-produtos-educacionais/909-producoes-tecnicas-educacionais-da-3-turma-2018-2019>>

Para maiores informações, contacte a autora pelo e-mail:
paulamizidoro@gmail.com