

A AVALIAÇÃO REALIZADA PELOS PROFESSORES BACHARÉIS DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFPE – CAA.

Emikael de Lira Silva ¹
Ector Vantwyly Sales de Oliveira ²
Natália de Oliveira Melo ³

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir o conceito de avaliação da aprendizagem e analisar o tipo de avaliação exercida pelos professores bacharéis do curso de química-licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no campus acadêmico do agreste (CAA). A pesquisa é qualitativa, para coleta de dados utilizou-se um estudo de caso, que teve como instrumento a entrevista. Foram entrevistados três professores efetivos que atendam as características supracitadas, chegando à conclusão de que todos os professores exerciam uma atividade avaliativa formativa, pois acreditam que a avaliação deve fazer parte do processo de ensino-aprendizagem do aluno. Porém, dos três professores, apenas um apresenta uma avaliação formativa do tipo pontual, os outros dois apresentam uma avaliação formativa do tipo contínua. Também foi discutido se os professores em algum momento de sua carreira reproduziram práticas que decorrem de suas experiências enquanto alunos, e chegamos à conclusão que sim, principalmente no início de suas carreiras.

Palavras-chave: Avaliação, Professores, Bacharel, UFPE.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 – regula a educação brasileira, por conseguinte, a formação que os profissionais da educação, especificamente os professores, devem ter para exercício de sua função. Segundo esta lei, a educação a nível superior não exige de seus docentes uma formação na graduação em curso de licenciatura plena, contudo, indica que esses profissionais deverão possuir cursos de pós-graduação *stricto sensu*, não necessariamente na área educacional. Sendo assim, é aberta a possibilidade para que os bacharéis assumam a função docente e esse fato vem se concretizando ao longo dos anos.

É a partir dessa legislação que Cunha (2017), discorre afirmando que se tem a ideia de que há uma conversão direta do conhecimento enquanto pesquisador para o conhecimento da

¹ Graduando do(pelo) Curso de Química-licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, emikael@hotmail.com.br;

² Graduado pelo Curso de Química - licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, ectorvantwyly@gmail.com;

³ Professora Substituta UFPE-CAA. Mestra em Direitos Humanos – PPGDH/UFPB; Pós-Graduada em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico-Sociais ou Raciais – UCAM; Pedagoga – UFPE, oliveiramelonatalia@hotmail.com

docência. Isto é, o fato de se ter uma pós-graduação, a nível de mestrado ou doutorado, o qualifica para exercício da docência. É como se o conhecimento científico abarcasse em sua totalidade o conhecimento da prática. Pimenta (2015), tem consonância com essa afirmação ao afirmar que é importante o saber específico do docente frente a(s) disciplina(s) que ficar(em) a seu cargo, mas, a transposição desse conhecimento de forma que o outro possa entender, que é o conhecimento pedagógico, é o que falta aos docentes bacharéis.

Ainda segundo Cunha (2017), esse professor não terá ferramentas que possam propiciar uma aprendizagem efetiva para os alunos. Isso decorre da ausência de referencial teórico prévios à sua atuação. Essa ausência leva a uma construção de significados para os conceitos de práxis profissional, didática e avaliação prioritariamente empíricos, baseados em sua atuação cotidiana e que também são frutos de suas experiências anteriores enquanto alunos. Entretanto, vale-se salientar que essas experiências enquanto alunos, para a maioria dos casos, foram realizadas em épocas distintas à sua atuação docente, o que propicia uma defasagem em relação as práticas realizadas por ele e as necessidades educacionais e realidade de seus estudantes, como afirma Pimenta (2015).

Dentre os conhecimentos pedagógicos que fazem falta aos docentes bacharéis está o de avaliação da aprendizagem. A avaliação da aprendizagem é entendida por Alvarez Méndez (2002) como atividade de aprendizagem que deve ser realizada de forma crítica e com a qual o professor aperfeiçoa o processo de ensino-aprendizagem, reformulando sua prática e colaborando com o processo de aprendizagem do aluno. A delimitação do conceito de avaliação da aprendizagem é importante para os professores para que haja uma delimitação clara da forma que ela será realizada, para que possa estar a serviço do conhecimento e da aprendizagem.

Para os licenciados, em sua grade curricular existem disciplinas voltadas a esse fim, que buscam apresentar as noções de avaliação da aprendizagem em suas diferentes perspectivas e formas de ocorrência. Sendo assim, ao atuar, os licenciados têm em sua construção profissional, além de uma experiência enquanto aluno, que é defasada frente ao tempo, um aporte teórico frente ao qual fará os recortes que melhor se adequem a sua realidade em sala de aula.

Entretanto, deve-se ater ao comprometimento que os docentes têm pela sua formação. Há profissionais que não reciclam sua atuação (por inúmeras questões que não serão abordadas no presente texto), mantendo-a constante e aplicável a qualquer situação, incluindo a avaliação que este faz da aprendizagem de seus alunos. Mas também, há docentes bacharéis que foram/estão em busca de formação pedagógica e visam a manutenção contínua de sua prática frente aos desafios que se estabelecem no exercer da sua profissão enquanto professor, por

entender que os alunos e os objetivos educacionais mudam, que novas teorias da aprendizagem surgem e etc.

Dessa forma, entendendo que é grande a presença de bacharéis na docência do ensino superior, que eles não possuem formação didática-pedagógica e que sua prática implica na formação de outros profissionais atuantes, se faz importante para nós, enquanto pesquisadores que percebemos essas questões, buscamos compreender a prática desses docentes.

Iniciamos nosso estudo com o seguinte questionamento: Qual é o tipo de avaliação realizada pelos professores bacharéis do curso de química da UFPE – CAA. A partir dessa pergunta, buscamos discutir se a avaliação realizada por esses docentes é um processo contínuo ou não, se tem objetivo de medir, quantificar, categorizar ou tem fins para além destes. Para isso, discutiremos a avaliação da aprendizagem e analisaremos a prática avaliativa realizada pelos professores bacharéis do curso de química da UFPE – CAA.

METODOLOGIA

Esta pesquisa segundo Prodanov e Freitas (2013) se classifica de natureza aplicada e segue uma abordagem qualitativa de cunho descritivo, pois busca explicar e interpretar fatos que ocorrem na docência dos professores, através de seus discursos. Para a sua aplicação foi feita uma triagem dos professores do curso de química/licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no campus agreste, de modo que só restassem professores bacharéis em química e com formação na própria universidade, chegou-se a um quantitativo de três professores, sendo dois homens e uma mulher, cujo o ano de conclusão do curso varia de 1998 até 2000. A escolha desses professores, deu-se em função de buscar compreender como eles entendem o processo avaliativo já que em sua formação não contemplaram disciplinas específicas dos cursos de licenciaturas.

O processo utilizado para a coleta dos dados foi um estudo de caso. Prodanov e Freitas (2013, p. 60) expõem que “o estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa.”. O instrumento utilizado foram as entrevistas realizadas com cada professor, a entrevista segundo Moroz e Gianfaldoni (2006) nos possibilita uma maior flexibilidade no questionário, além de que a relação pesquisador/sujeito se torna mais próxima, possibilitando uma possível intervenção para o esclarecimento de alguma dúvida. O número de pessoas entrevistadas também foi pequeno e esse é mais um motivo para a escolha desse instrumento de coleta de dados. Todas as entrevistas

foram gravadas em formato de áudio, mediante a assinatura de um termo de autorização por parte do sujeito entrevistado. Todas as questões elaboradas para a entrevistas permearam a temática de avaliação, buscando conhecer o entendimento do sujeito sobre o conceito de avaliação, se é possível eles terem herdado práticas avaliativas de seus antigos professores enquanto alunos do curso de bacharel em química e quais as dificuldades que eles encontraram como agentes avaliadores ao começarem a exercer o cargo de professor em uma universidade, mais precisamente em um curso de formação docente.

Depois de realizada as entrevistas, cada gravação foi ouvida e foram feitas observações acerca do discurso de cada professor e foi transcrito os principais pontos da entrevista. De início uma análise geral foi feita para observar-se a seguinte hipótese: como os bacharéis não passam por formação pedagógica para a avaliação da aprendizagem, seus conceitos e práticas avaliativas decorrem de vivências anteriores enquanto estudantes que foram avaliados, se confirma ou não. Logo após, foi feita uma análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (1977), fazendo uma separação de palavras chaves, identificando semelhanças nos discursos com a finalidade de cumprir com os objetivos dessa pesquisa. Como forma de preservar a identidade dos entrevistados, utilizaremos E1 para o entrevistado 1, E2 para o entrevistado 2 e E3 para o entrevistado 3.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Méndez (2002), há varias conceituações e interpretações para o termo avaliação que buscam sempre atribuir ao seu conceito uma característica de qualidade. Além disso, vale-se citar que o conceito de avaliação da aprendizagem sofre influência de outros segmentos de estudos sociais e também do contexto histórico.

Baseando-se nesse princípio da influência do contexto histórico e social da avaliação, Guba e Lincoln (1989) sugerem a divisão da avaliação em 4 estágios em função de seu significado, tendo o primeiro estágio caracterizado a avaliação como medida, no sentido de que os testes realizados com os estudantes quantificavam a inteligência do aluno. Esse estágio foi influenciado pelos estudos da psicologia cognitiva propostos por Alfred Binet e seu teste de coeficiência de inteligência, de acordo com Fernandes (2009). Eram características desse estágio uma avaliação que priorizava classificar, selecionar e certificar, o objeto de avaliação era unicamente o conhecimento do aluno e era descontextualizada. O segundo estágio caracteriza a avaliação como descritiva, no sentido de que eram estabelecidos objetivos e ao final do processo o professor descrevia o quanto os alunos se aproximaram desses objetivos.

Segundo Fernandes (2009), uma diferença que pode ser estabelecida entre os dois primeiros estágios da avaliação é que o último não se restringia ao conhecimento do aluno, mas também aos aspectos comportamentais. O terceiro estágio é o da avaliação enquanto juízo de valor, esse estágio ficou muito evidente a partir da década de 60, onde levava em conta não somente o conhecimento do aluno, mas também o contexto de ensino e de aprendizagem. Nesse estágio, alunos, pais, e professores fazem parte do processo de avaliação. E o quarto estágio toma a avaliação como negociação e construção, aqui os objetivos que devem ser alcançados não devem ser definidos antecipadamente, mas sim, ao longo do processo e em conjunto com os outros agentes do processo de avaliação: professores, pais e alunos. Além disso, segundo Fernandes (2009), a avaliação deve estar integrada ao processo de ensino-aprendizagem e a avaliação deve primordialmente auxiliar os alunos em seu processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Ademais, Méndez (2002) ainda traz dois tipos de avaliação, a tradicional e a alternativa, a primeira baseada na racionalidade técnica e a segunda na racionalidade prática. As práticas mais tradicionais, são pontuais, servem para calcular o rendimento escolar, são realizadas exclusivamente pelo professor e trazem consigo um problema que é a exclusão, a separação daqueles que apresentam boas notas dos que apresentam notas baixas, de tal modo, esta prática não está ligada ao processo de aprendizagem. Na avaliação alternativa, existe uma dinâmica maior e uma preocupação com o processo de aprendizagem, também é posto em prática o conceito de auto avaliação, portanto os alunos têm participação ativa do processo avaliativo. Méndez (2002) ainda chama atenção para um caráter formativo da avaliação que é a exigência que se faz para que a avaliação seja um processo pelo qual haja a formação do indivíduo, principalmente em sua criticidade.

O conceito de avaliação formativa surge primeiro com Scriven (1967) aplicado dentro do contexto da pedagogia por objetivos⁴, “onde os objetivos eram critérios de controle contínuo do desenvolvimento desse processo” (FERREIRA, 2007, pag. 57). Neste conceito, a avaliação formativa era aplicada pontualmente durante o processo de ensino aprendizagem, testes formativos eram feitos para conhecer quais os problemas encontrados nos alunos. Esta ideia de avaliação formativa associa-se à pedagogia mestria ou de domínio, e apresenta algumas limitações. Segundo Ferreira (2007), o aluno desempenha um papel passivo em todo o processo e não é possível detectar quais as causas dos problemas encontrados nos alunos. Depois de muitos estudos o conceito de avaliação formativa foi se moldando, até que Ferreira (2007, pag.

⁴ Para uma melhor compreensão da pedagogia por objetivos, consultar Sacristán (1997).

59) define avaliação formativa como um “processo integrado no ensino e na aprendizagem, que ocorre durante a realização de tarefas”. É através da resolução de tarefas que será possível conhecer a procedência dos problemas identificados nos alunos, a interação entre o professor e aluno também deve ser de maior intensidade para que com maior rapidez haja a detecção do problema e da causa, e a busca por uma maneira alternativa de melhorar o processo de ensino-aprendizagem possa se concretizar com maior eficácia.

Para além disto, Allal (1986) faz duas distinções no tocante à aplicação da avaliação formativa, a estratégia pontual e a contínua. A avaliação formativa pontual segundo Ferreira (2007) está atrelada a pedagogia por objetivos e segue uma perspectiva behaviorista⁵ de ensino, este tipo de avaliação é realizada no final do processo de ensino-aprendizagem e este apresenta unidades curtas de conteúdo com objetivos definidos. Através de testes o professor faz um apanhado daquilo que os alunos sabem como pré-requisito das unidades, é possível então a partir daí saber quais conteúdos lecionar (Scallon, 2000). Como a avaliação ocorre no fim do processo de ensino-aprendizagem, de maneira uniforme para todos, este é um único meio de recolha de dados existente, logo, as dificuldades encontradas pelos alunos neste tipo de avaliação não poderão ser analisadas detalhadamente, dificultando a descoberta das raízes dos problemas e a busca por soluções.

Outro tipo de avaliação formativa é a contínua, nesta existe uma maior preocupação com o processo de construção do conhecimento, e “enquadra-se numa perspectiva cognitivista, baseada na teoria piagetiana do conhecimento e na pedagogia pela descoberta” (FERREIRA, 2007, pag. 93). Nesta estratégia o aluno tem uma participação maior no processo de avaliação devido a uma maior interação professor-aluno. O professor percebe os erros dos estudantes como objetos de análise, não sendo um meio punitivo. Existe uma preocupação em saber como o aluno desenvolveu seu raciocínio para se chegar a um determinado resultado. A formação cognitiva é uma prioridade e os resultados da aprendizagem são mais secundário Ferreira (2007), apesar de que esta estratégia de avaliação formativa tenha sua aplicação durante o processo de ensino-aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

⁵ Para aprofundar os conceitos do behaviorismo, consultar Salvador et al. (2000)

A análise de conteúdo realizada sobre essa entrevista foi reduzida no presente texto, para atendermos às normas metodológicas de um artigo científico. A entrevista semi-estruturada foi pautada pelas seguintes perguntas:

Tabela 1 – Perguntas da entrevista aos professores bacharéis

P1: O que você entende por avaliação da aprendizagem?
P2: Em sua prática avaliativa como docente, você teve dificuldades em virtude de não ter na sua formação disciplinas específicas da licenciatura? Se houver, como você lidou com isso?
P3: A avaliação da aprendizagem realizada por você enquanto professor é reflexo da avaliação que foi realizada com você enquanto aluno?
P4: Como é o processo de avaliação da aprendizagem utilizado por você em sala de aula com os alunos? Este passa por constantes mudanças?

Fonte: Elaborado pelo autor.

A priori discutiremos os resultados apresentados pelos professores frente a pergunta de número 1. Nesse questionamento, E1 afirmou que “é uma forma de você verificar aquilo que o aluno compreendeu”. Também respondendo a mesma pergunta, E2 disse que “é uma forma de autorregular a ação do professor e também a aprendizagem do aluno”. Da mesma forma, E3 discorreu que “seria uma espécie de feedback, tanto você ter que avaliar o aluno, mas também como uma resposta da sua metodologia”. Ao verificarmos essas respostas percebemos que todos os entrevistados assumem o caráter de verificação na avaliação da aprendizagem. Mas para além disto, E2 e E3 entendem que a avaliação também deve fornecer os subsídios para que o professor possa assumir uma postura reflexiva sobre sua prática. Sendo assim, essa avaliação tida pelos entrevistados assume uma postura que é mais enquadrada enquanto Avaliação alternativa, segundo a definição estabelecida por Méndez (2002), pois há uma preocupação com a aprendizagem do aluno e não somente com o resultado obtido por ele. Além disso, aproxima-se do terceiro estágio da avaliação, estabelecido por Guba e Lincoln (1989), pois a avaliação serve como meio de regulação do ensino e da aprendizagem.

A pergunta 2 gerou respostas que se pautam no processo de construção da avaliação da aprendizagem desses professores bacharéis frente a uma ausência de formação pedagógica na graduação destes. As respostas dos entrevistados indicaram a presença de dificuldades, principalmente no início de suas atuações enquanto docentes. O E1 afirmou que “não ter tido a parte teórica na formação atrapalha um pouco, sem dúvida.”. Seguindo a mesma perspectiva, E2 relatou que apresentou muita dificuldade. O entrevistado E3 não relatou se houve dificuldade. Esses depoimentos entram em consonância com o pensamento estabelecido por

Cunha (2017), de que o fato de estes professores terem o conhecimento enquanto pesquisadores, não os capacita para o exercício da docência, uma vez que não há uma conversão direta entre essas diferentes áreas do conhecimento.

Mas todos os três entrevistados afirmaram que buscaram formas de lidar com essa falta de conhecimento teórico e o principal recurso utilizado por eles foi a de se apropriar de métodos de avaliação que haviam sido utilizados pelos seus professores durante sua graduação, em maior proporção no início de suas carreiras. O E1 afirmou que buscou se espelhar nas melhores experiências, “tentava me espelhar naqueles professores que eu tinha uma percepção positiva, um sentimento positivo” (Entrevistado 1,). Assim como E3 que relatou que buscou tomar como base aqueles professores que eram seus melhores exemplos, que tinham uma avaliação mais justa. O E2 afirma o mesmo e ainda vai além, ao relatar que buscou refletir sobre as práticas avaliativas dos professores de sua graduação, buscando compreender o que não funcionava e o porquê de não funcionar. Sendo assim, confirmam nossa hipótese de que recorreriam às experiências anteriores na avaliação da aprendizagem enquanto sujeitos avaliados para aplicá-las enquanto docentes, pela ausência de um aporte teórico que lhe fornecesse subsídios para pensar o conceito de avaliação da aprendizagem e assim determinar como ela seria realizada durante suas atividades pedagógicas, aliadas ao processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, vale-se salientar que as vivências enquanto estudantes que esses professores passaram, ocorreu há cerca de 19 anos, o que implica, segundo Pimenta (2015), em uma discrepância entre os objetivos e as realidades educacionais da época na qual eles foram estudantes e da época na qual iniciaram sua docência, o que pode resultar em um processo avaliativo que não atenda as expectativas que deveria.

A última pergunta pediu que os professores discorressem sobre a forma como ele realiza o processo de avaliação da aprendizagem com seus alunos. O E1 disse que a avaliação da aprendizagem “é um processo que tem que ser acompanhado passo a passo” e acrescenta “não dá para fazer um julgamento só no resultado final, eu preciso de uma evolução.”. Percebemos pelo seu discurso que este professor busca na sua avaliação, acompanhar o processo de aprendizagem do aluno frente aos conteúdos abordados por ele, em sala de aula. Além disso, o E1 busca entender o porquê de o aluno não ter obtido êxito em seu processo de ensino aprendizagem e o ajuda também, pois, segundo ele, sempre chama o aluno para ver o que ele errou. E ainda acrescenta-se que a perspectiva do erro na avaliação para o E1 não implica em não aprendizado, pois “muitas vezes você erra algo que foi uma distração, um lapso, um esquecimento, não quer dizer que você não saiba” (Entrevistado 1). Ademais, o E1 afirma que seu processo de avaliação está em constante atualização. Sendo assim, este professor procura

em seu processo de avaliação da aprendizagem, realizar uma avaliação formativa contínua, segundo o conceito de Ferreira (2007), pois se preocupa com o aprendizado do aluno e não com a nota estabelecida ao final de um teste, busca entender a causa do erro do aluno, ocorre uma maior interação entre o aluno e o professor e por estar inserida dentro do processo de ensino-aprendizagem.

O E2 afirma em sua fala que seu processo avaliativo é formativo e que busca constantemente observar se sua avaliação atende ao caráter da equidade, entendendo que os alunos tem diferentes formas de aprender e expressar seu aprendizado. Além disso, o E2 relata que seu processo avaliativo está em constante transformação: “sempre passa por constantes mudanças, porque a gente está sempre aprendendo, está sempre refletindo a partir do êxito e do não êxito de determinadas práticas” (Entrevistado 2). Para além disso, ainda ressalta a importância do processo de construção da aprendizagem em detrimento da nota obtida pelo aluno, ao afirmar que “os materiais produzidos pelos alunos também se tornam objeto de avaliação, não pelo valor do material em si ou pela relevância, mas pelo processo de construção.” (Entrevistado 2). Sendo assim, a categorização de sua prática avaliativa condiz com seu discurso de que possui uma avaliação formativa, agora acrescenta-se o formato continuado desse processo pois também afirma em uma de suas falas que a avaliação faz parte do processo formativo, não estando à parte. Portanto, a avaliação da aprendizagem realizada pelo entrevistado 2 está estabelecida de acordo com o conceito que Ferreira (2007) estabelece para uma avaliação formativa contínua, pois dentre as características presentes está a avaliação do processo cognitivo que o aluno leva até chegar ao resultado final.

O E3 descreve que sua avaliação depende do tipo de disciplina que irá lecionar, dividindo-as em disciplinas obrigatórias e disciplinas eletivas, de forma que nas disciplinas obrigatórias sua avaliação é “mais rígida” (Entrevistado 3), pois o mesmo entende que estas disciplinas possuem conteúdos obrigatórios sem os quais o aluno não pode concluir a disciplina. Sendo assim, o E3 possui objetivos pré-definidos e na avaliação, realizada por meio de provas será verificado se os alunos atingiram-nos ou não. Nas disciplinas eletivas, o E3 afirma que realiza avaliação de forma mais flexível, no sentido de utilizar mais instrumentos de avaliação para além das provas e testes, como listas de exercícios. Dessa forma, na perspectiva da classificação de Ferreira (2007), a avaliação realizada pelo entrevistado 3 nas disciplinas obrigatórias é do tipo formativa pontual, pois o entrevistado 3 realiza sua avaliação ao final do processo de ensino-aprendizagem a partir de testes, o que não permite uma análise mais profunda do processo de construção dos conceitos nos alunos. Já a avaliação da aprendizagem realizada nas disciplinas eletivas, tem um maior enquadramento, segundo Ferreira (2007),

numa perspectiva formativa contínua, uma vez que o entrevistado 3 busca ao longo do processo de aprendizagem realizar mais instrumentos de avaliação e não há somente uma forma de recolher os dados da aprendizagem dos alunos. Além disso, não ocorre somente ao final do processo de ensino-aprendizagem, mas sim, em conjunto com este. O que nos suscita outras questões a refletir, como por exemplo o porquê de sua prática avaliativa se moldar ao tipo de disciplina que o mesmo ministra, nos mostrando que o presente estudo não se encerra no presente texto, mas está na esteira do que se vem estudando sobre avaliação da aprendizagem, prática docente e outros elementos que emergem dessa discussão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista às análises feitas, concluímos que todos os professores entrevistados apresentam como característica de sua prática docente, uma avaliação formativa, e em sua maioria, de tipo contínua. Apenas um entrevistado apresentou uma avaliação formativa do tipo pontual, porém em disciplinas obrigatórias, que segundo o entrevistado existe a busca de se manter um padrão, as avaliações costumam ser formais e ao final de cada conteúdo e em disciplinas eletivas o entrevistado afirma ter uma maior flexibilidade e um acompanhamento maior no processo de aprendizagem do aluno.

Percebeu-se também nos professores a necessidade de em algum momento de sua prática, buscar aprender sobre questões relacionadas a educação, mais especificamente à prática avaliativa, mudando suas práticas mais tradicionais e trazendo para a sala de aula novas formas de avaliar, tendo em vista que todos afirmaram que principalmente no início da carreira buscaram reproduzir práticas de seus antigos professores. O que corrobora a nossa hipótese, de que como os bacharéis não passam por formação pedagógica para a avaliação da aprendizagem, seus conceitos e práticas avaliativas decorrem de vivências anteriores enquanto estudantes que foram avaliados. Porém, esta hipótese é válida para o início da carreira da maioria dos professores entrevistados. Também foi relatado pela maioria dos professores uma certa dificuldade na prática docente em virtude de não ter em sua formação disciplinas específicas das licenciaturas. Esta pesquisa é importante para toda comunidade acadêmica, pois abre um leque de discussões sobre a prática avaliativa de professores nas universidades, e sobre como a universidade deve agir frente aos professores que não tiveram formação pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALLAL, L. Estratégias de Avaliação Formativa. Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J; PERRENOUD, P. **A Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, n.º 248, p. 27.833-27.841, dez. 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores [out., 2017]. Entrevistadora: Mayra Ferreira. São Paulo: UNESP, 2017. 1 Vídeo (12:17min), son., color. Entrevista concedida a UNESP em Pauta. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=w3x8K0Nx0j0&feature=youtu.be>>. Acesso em: 02.10.2017.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Unesp, 2009.

FERREIRA, Carlos Alberto. **A avaliação no cotidiano da sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2007.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer: Examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Líber. Livro, 2006.

PIMENTA, Selma Garrindo. **FORMAÇÃO e Profissionalização Docente - Professora Selma Garrido Pimenta**. [s.i]: Programa Urbanidades Unisantos, 2015. Son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=outmFB7-hzI>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, London, New Delhi: Sage, 1989

SACRISTÁN, J. Gimeno. **La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia**. Madrid: Morata, 1997.

SALVADOR, César Coll et al. **Psicologia do ensino**. [s.i]: Penso, 2000.

SCALLON, G. **L'Évaluation formative**. Bruxelas: De Boeck Université, 2000

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. In: STAKE, R. E. (ed.) **Curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967.