

METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UMA ABORDAGEM SOB A PERSPECTIVA DOCENTE

Rafaela Karina da Silva – rafaelakrina@hotmail.com
Orientadora: Marli Auxiliadora da Silva – marli.silva@ufu.br

RESUMO

Descreveu-se neste estudo com abordagem qualitativa as modalidades de avaliação usadas no curso de Ciências Contábeis da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social da Universidade Federal de Uberlândia (FACES-UFU), no *campus* Pontal, a partir da intencionalidade e temporalidade declaradas pelos docentes. Quanto aos procedimentos técnicos é uma pesquisa *ex post-facto* que usou como técnica para coleta de dados a análise documental de planos de ensino e entrevistas com roteiro semiestruturado, aplicadas aos docentes. A técnica de Análise de Conteúdo foi usada para discussão dos resultados, a partir da construção de três categorias de análise: (a) instrumentos de avaliação utilizados; (c) temporalidade do uso dos instrumentos de avaliação; e (d) intencionalidade do uso dos instrumentos de avaliação. Constatou-se que predominam como instrumentos de avaliação, as provas e exercícios, que os/as docentes declaram utilizar em conformidade com as estratégias utilizadas em suas práticas, sendo as principais as aulas expositivas, debates e discussões, além de aplicação de exercícios. Confirmou-se divergência entre os instrumentos definidos nos planos de ensino e os instrumentos que os docentes efetivamente declararam usar. Quanto às categorias temporalidade e intencionalidade do uso dos instrumentos de avaliação confirmou-se que os exercícios são aplicados ao longo da discussão de conteúdos e unidades previstas nas ementas das disciplinas. As provas são usadas após no encerramento de unidades, caracterizando principalmente a modalidade somativa da avaliação. Confirmou-se, ainda, que exercícios e provas são aplicados após discussão de alguns conteúdos específicos com a finalidade de detectar deficiências no processo de ensino-aprendizagem como determina a avaliação formativa, porém em seus discursos não há indícios de ações para correção de tais deficiências. Nenhum docente usa a modalidade de avaliação diagnóstica.

Palavras-chave: Modalidades de avaliação. Estratégias de ensino e instrumentos de avaliação. Temporalidade e intencionalidade. Ciências Contábeis.

ABSTRACT

In this study with a qualitative approach was applied to the evaluation methods used in the course of Accounting Sciences of the Faculty of Administration, Accounting Sciences, Production Engineering and Social Service of the Federal University of Uberlândia (FACES-UFU), at the Pontal campus, from intentionality and temporality declared by teachers. As for the technical procedures, it is an *ex post-facto* research that used as a technique for data collection the documentary analysis of teaching plans and interviews with semi-structured script, applied to teachers. The Content Analysis technique was used to discuss the results, from the construction of three categories of analysis: (a) evaluation instruments used; (c) timing of the use of evaluation tools; and (d) intentionality of the use of evaluation tools. It was verified that the tests and exercises that teachers declare to use in accordance with the strategies used in their practices predominate as evaluation instruments, being the main the expository classes, debates and discussions, besides the application of exercises. There was a divergence between the instruments defined in the teaching plans and the instruments that the teachers effectively declared to use. Regarding the categories temporality and intentionality of

the use of the evaluation instruments, it was confirmed that the exercises are applied during the discussion of contents and units foreseen in the menus of the disciplines. The tests are used after unit closure, mainly characterizing the summative modality of the evaluation. It was also confirmed that exercises and tests are applied after discussion of some specific contents with the purpose of detecting deficiencies in the teaching-learning process as determined by formative evaluation, but in their discourses there is no evidence of actions to correct such deficiencies. No teacher uses the diagnostic evaluation modality.

Keywords: Evaluation methods. Teaching strategies and evaluation tools. Temporality and intentionality. Accounting Sciences.

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem remete a uma idéia de cumplicidade e retribuição, em que o professor estimula a aprendizagem de seus alunos, para que eles consigam desenvolver conhecimentos e habilidades exigidas pela sociedade (LIBÂNEO, 1994). Nesse processo, instrumentos como leituras, provas, trabalhos, exercícios, estudos dirigidos, simulados etc. são utilizados para verificar e avaliar a aprendizagem, destacando-se três tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a somativa (AFONSO, 2009; CALDEIRA, 2004; CHUEIRI, 2008; GARCIA, 2009; MIRAS; SOLÉ, 1996; PERRENOUD, 1999), aplicadas em momentos específicos do processo de ensino-aprendizagem com objetivos definidos.

No cenário acadêmico as três modalidades de avaliação são usadas, isoladamente ou em conjunto, para avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes, possibilitando ao docente o acompanhamento e desenvolvimento acadêmico de cada um. A avaliação diagnóstica busca medir a capacidade dos alunos quanto ao nível de conhecimento adquirido por eles antes de se iniciar um período de ensino (MIRAS; SOLÉ, 1996). Sobre o momento, ou temporalidade, da aplicação da avaliação diagnóstica, Caldeira (2004) aponta ser esta um tipo de avaliação que pode ocorrer antes e durante o processo de aprendizagem.

Em relação às avaliações formativa e somativa, Caldeira (2004) também cita que a primeira ocorre paralela à aprendizagem, e seu objetivo é corrigir falhas que venham a ocorrer no ambiente educacional e indicando ações corretivas. A avaliação é exclusivamente de natureza somativa quando ocorre no final de cada processo de ensino com o objetivo de atribuição de nota e mensuração dos resultados obtidos pelos alunos (CALDEIRA, 2004). Embora cada modalidade de avaliação seja aplicada em momentos específicos do processo de ensino-aprendizagem - no início, no decorrer ou no final -, há situações em que o momento (temporalidade) da aplicação da avaliação pode mudar porque a perspectiva do docente quanto ao objetivo (intencionalidade) tenha mudado.

Independentemente da classificação, temporalidade e intencionalidade¹ das modalidades de avaliação, Romão (2001) entende que avaliações de natureza positivista², essencialmente classificatórias, reforçam a “permanência, a estrutura, o estático e o produto”, ao contrário de avaliações construtivistas que “reforçam a mudança, a mutação, a dinâmica, o desejado e o processo”. Tanto a avaliação positivista quanto a construtivista devem permear o processo avaliativo adotado pelo docente, mas, devido às características de cursos de bacharelado, que normalmente buscam preparar o discente para o mundo do trabalho³, e até

¹ Nesse estudo o vocábulo ‘intencionalidade’ e ‘temporalidade’ são usados como sinônimos para ‘objetivos’ e ‘momento’ da aplicação da avaliação.

² O processo escolar, constituído sob o prisma do pensamento liberal e do paradigma positivista, determinou uma prática de avaliação essencialmente classificatória (CHUEIRI, 2008, p. 62).

³ Mundo do trabalho, segundo Figaro (2008, p. 92), é um agrupamento de fatores que compreende: “a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as

mesmo nas licenciaturas, as avaliações buscam, quase sempre, conhecer o produto ‘aprendizagem’ em detrimento do processo.

O foco no produto, previsto em avaliações de natureza positivista, no bacharelado em Ciências Contábeis, talvez se justifique e seja reforçado, inclusive, pelo fato de que o discente, atualmente, é submetido a avaliações externas, de natureza classificatória e, portanto, somativas. Uma delas é a avaliação realizada pelo Ministério da Educação (MEC), para avaliação do discente e dos cursos de graduação, conhecida como Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). A outra é o exame de suficiência, instituída pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), à qual o bacharel deve se submeter, visto que é condição para seu registro e atuação profissional.

Qualquer modalidade de avaliação tem por fim situar tanto o docente quanto o discente sobre o processo de ensino-aprendizagem. É o docente, no entanto, que decide a temporalidade (momento da aplicação), bem como a intencionalidade (objetivo da avaliação), adotando qualquer das modalidades avaliativas, assim como os diversos instrumentos para ‘ aferir’ a aprendizagem. Considerando que cada modalidade de avaliação é aplicada com um objetivo determinado (CALDEIRA, 2004; MIRAS; SOLÉ, 1996; PERRENOUD, 1999), as estratégias ou técnicas para mensurar a aprendizagem podem compreender desde a simples observação até a aplicação de provas de acordo com Haydt (2011).

Para cada estratégia ou técnica de ‘ aferição’ da aprendizagem, o docente vale-se de instrumentos diversos, como por exemplo, pré-testes, testes diagnósticos, ficha de observação, exercícios, questionários, pesquisas, provas objetivas e subjetivas, entre outros (BARBOSA, 2017; HAYDT, 2011). Embora alguns desses instrumentos sejam classificados como específicos de determinada modalidade de avaliação, como as provas objetivas e subjetivas que frequentemente são usadas em avaliações de natureza somativa, entendemos que o docente pode aplicá-las também em avaliações de natureza formativa.

A decisão sobre os instrumentos e a modalidade de avaliação é pautada, portanto, na temporalidade e intencionalidade definidas pelo docente, como suficientes e capazes de evidenciarem o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e o desempenho acadêmico do discente, mediante a atribuição de notas a este. Diante do exposto, busca-se responder à seguinte pergunta de pesquisa: Quais as modalidades de avaliação emergem das práticas e instrumentos utilizados pelos docentes do curso de Ciências Contábeis, no *campus* Pontal para mensurar a efetividade do processo ensino-aprendizagem?

O objetivo geral consistiu na análise da intencionalidade e temporalidade da prática avaliativa declarada pelos docentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no *campus* Pontal, a fim de descrever as modalidades de avaliação usadas no processo ensino-aprendizagem. Para tanto foi necessário: (i) identificar os instrumentos de avaliação utilizados; (ii) identificar a (in)existência de aderência entre o planejado e o realizado quanto aos instrumentos e propostas de avaliação; (iii) descrever a temporalidade e a intencionalidade do uso dos instrumentos de avaliação; (iv) classificar as funções das avaliações realizadas pelos docentes conforme as modalidades.

Discorrer sobre temas relacionados ao ensino-aprendizagem, em especial sobre modalidades de avaliação, exigem uma delimitação, pelo fato de este ser um assunto bastante amplo no ambiente acadêmico. Por isso, esta pesquisa se restringirá a investigar as propostas de avaliação de docentes de um único curso de Ciências Contábeis, a fim de identificar e discutir, em profundidade, a intencionalidade (objetivo) do docente quanto às modalidades e instrumentos utilizados em sua prática avaliativa, bem como a temporalidade de cada avaliação. O foco da pesquisa, como se observa, é centrado no docente e não no discente,

tecnologias”. Ainda conforme o autor, tais fatores propiciam e oferecem uma base, em que a atividade humana de trabalho possa desenvolver “as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação contínuas nesse processo dialético e dinâmico de atividade”.

embora seja esse último o sujeito principal do processo de avaliação, visto que todo o impacto da avaliação recai sobre o discente.

Por meio dos resultados deste estudo, a instituição investigada – coordenação e docentes – terão acesso a informações sobre as estratégias de avaliação adotadas, que poderão ser usadas para auto-análise docente da temporalidade e intencionalidade das modalidades de avaliação previstas nos planos de ensino e na literatura e adotadas na prática, de forma a discutir sua natureza positivista ou construtivista – foco não só no ‘produto’, se for essa a prática, mas também no ‘processo’. Os resultados também poderão levar a discussões sobre o formato das avaliações, pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) e, poderão resultar em maior diversidade instrumentos utilizados conforme as estratégias de ensino, se necessário.

Os resultados obtidos neste estudo, no entanto, se restringem à instituição investigada e, por isso, não poderão ser generalizados a outros cursos e instituições, mas supõe-se que as considerações poderão contribuir para o ambiente acadêmico ao promover discussões sobre um tema tão necessário e recorrente no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa está estruturada em outras quatro seções além desta introdução. Na segunda seção apresenta-se a fundamentação teórica seguida pelos procedimentos metodológicos adotados para a realização do presente estudo; na quarta seção são apresentadas as análises dos resultados obtidos e, por fim, as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nessa seção é apresentada discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como a avaliação no processo de ensino-aprendizagem; conceitos sobre as modalidades e objetivos dos métodos de avaliação com suas características (temporalidade e intencionalidade).

2.1 Processo de Ensino-Aprendizagem

A prática educativa, segundo Libâneo (1994), é o processo formativo que permite ao indivíduo a obtenção de conhecimentos e experiências, estimulando sua capacidade de atuação em meio a sociedade. Ainda de acordo com Libâneo (1994), a prática educativa possui duas influências: não-intencional e intencional. Na prática educativa não-intencional, o contexto social exerce influência sobre o indivíduo, nela o conhecimento não é consistente visto que está relacionado a situações casuais, acontecendo de forma natural a partir das experiências. Nas práticas intencionais o conhecimento se dá através de instituições, em que a educação escolar exerce influência sobre o indivíduo, e nela há uma intencionalidade de se alcançar objetivos definidos. Embora distintas, essas influências estão interligadas, pois o processo educativo é um fenômeno sujeito a uma contextualização social, política e de subordinação (LIBÂNEO, 1994).

Nesse sentido, o processo de educação no ambiente escolar presume a integração de instrução e ensino, em que a instrução é formação intelectual do indivíduo, e o ensino são as ações e condições necessárias para a realização dessa instrução, com finalidades intencionais, práticas estruturadas e sociais de acordo com a perspectiva da educação. Dependendo da perspectiva da educação e da prática educativa, como resultado do processo ensino-aprendizagem, ter-se-á um indivíduo com conhecimento científico e pensamento crítico do indivíduo. Portanto, é válido mencionar que o papel do docente é de mediador da integração aluno/sociedade, pois é a partir desse profissional - o docente - que os discentes terão acesso aos conhecimentos e habilidades que desenvolverão sua capacidade física e intelectual (LIBÂNEO, 1994).

O ensino seria, portanto, a “resposta planejada às exigências naturais do processo de aprendizagem” o que revela a distinção e indissociabilidade de ambos os termos, pois “ao discorrer sobre o processo de ensino remete-se ao processo de aprendizagem” (SANTOS,

2001, p. 70). Sob essa perspectiva Pimenta e Anastasiou (2008, p. 205) argumentam que “este processo reside de uma prática social, efetivada pela interação entre os sujeitos, alunos e professor, tanto a ação de ensinar quanto a de aprender”.

Na visão de Libâneo (1994, p. 54-55), o processo de ensino é uma “sequência de atividades do professor e dos alunos”, onde ocorre a transferência de conhecimento com o objetivo de desenvolver habilidades e a cognição dos indivíduos, ou seja, ensinar e aprender são propriedades do mesmo processo sob a coordenação do professor. O ensino, para Libâneo (1994), tem um caráter bilateral, por se tratar da associação das atividades do professor (em ensinar) e dos alunos (em aprender), sendo que o professor tem a responsabilidade de transformar e transmitir conteúdos didáticos e assimiláveis à aprendizagem dos alunos.

Sobre o processo de ensino-aprendizagem, Anastasiou e Alves (2004) entendem-o como uma metodologia dialética, onde o professor tem a responsabilidade de impor dinâmicas modernizadoras que vão desafiar e desenvolver os sentidos intelectuais dos alunos. Isto porque a aprendizagem efetiva, conforme já apontado por Libâneo (1994) é aquela influenciada pelo professor, em que há estimulação da capacidade física e mental do indivíduo, entendida como um processo de assimilação ativa (compreensão, reflexão etc.). Esse processo de ensino-aprendizagem, deveria ser também uma relação de reciprocidade, onde o ensino estimula a aprendizagem dos alunos. Todavia, é necessário que seja verificada a aprendizagem e, por isso diferentes instrumentos de avaliação devem ser usados, visto ser o processo de avaliação uma situação por si só extremamente complexa.

2.2 Avaliação do processo ensino-aprendizagem

Bordenave e Pereira (2002, p. 42-43) entendem que “todo processo de ensino deveria começar na constatação do estado atual do aluno, quanto ao seu conhecimento sobre o assunto em pauta, bem como às suas atitudes a respeito do tema a ser aprendido”. Ainda conforme os autores, esse conhecimento é necessário para o estabelecimento dos objetivos do ensino que tanto podem ser cognitivos, quanto afetivos ou motores, ou seja, “cujos propósitos sejam respectivamente: desenvolver destrezas, conhecimentos ou habilidades intelectuais; desenvolver atitudes e valores; e desenvolver destrezas motoras”.

Estabelecidos os objetivos, para que ocorram as modificações desejadas, o discente deve viver as experiências necessárias, por meio de atividades de ensino-aprendizagem, cuja instrumentação é a principal tarefa do professor, como explicam Bordenave e Pereira (2002). Ao docente cabe ainda orientar e controlar a aprendizagem “mediante um processo de constante avaliação, formal ou informal, e de informação ao aluno sobre seus resultados e progressos”, bem como orientação “para o desenvolvimento de atividades corretivas” (BORDENAVE; PEREIRA, 2002, p. 42-43).

A avaliação necessita, portanto, estar atrelada à prática metodológica do docente. Para Rampazzo (2011), avaliação e metodologia são indissociáveis e necessitam estar coerentes com os conteúdos e objetivos, visto ser a relação existente entre esses elementos que sustenta o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. “A avaliação possibilita a percepção da aprendizagem do aluno, suas elaborações sintéticas e possibilita o acompanhamento do processo de construções das suas representações” (RAMPAZZO, 2011, p. 4).

Nas discussões sobre a temática, as avaliações recebem diversas denominações, tais como: avaliação qualitativa (SAUL, 1988), quantitativa, híbrida, democrática (ESTÉBAN, 2002), dialógica, construtivista, emancipatória, prognóstica (ROMÃO, 2002). Porém, neste estudo utiliza-se as nomenclaturas mais comuns, presentes nos estudos de Afonso (2009), Caldeira (2004), Chueiri (2008), Garcia (2009), Miras e Solé (1996) e Perrenoud (1999), entre outros autores, sendo elas: avaliações diagnóstica, formativa e somativa.

As avaliações diagnóstica, formativa e somativa, como já apontado, são usadas isoladamente ou em conjunto, para avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes e, como

possuem intencionalidades específicas, podem ser aplicadas antes, durante ou após o processo de ensino-aprendizagem [temporalidade]. De acordo com os objetivos pretendidos e os diferentes momentos definidos para se avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, o docente acompanha o desenvolvimento acadêmico de cada um. Cada modalidade de avaliação possui, portanto, uma função que caracterizam sua temporalidade e intencionalidade. Piletti (2004) ao investigar a função de cada avaliação, detalhou seus objetivos e os usos possibilitados aos docentes, mediante os resultados observados após sua aplicação.

Dentre os três tipos de avaliação abordadas neste estudo, a avaliação diagnóstica é aquela que “começa antes do processo de aprendizagem, ou seja, é o momento onde o professor diagnostica os fatores que influenciaram no aprendizado do aluno” (PICCOLI; BIAVATTI; 2017, p. 57). Caldeira (2004, p. 4), também afirma que “a avaliação diagnóstica, ocorre antes e durante o processo de aprendizagem, visando agrupar alunos de acordo com suas dificuldades no primeiro momento, e no final, identificar se houve, ou não, progresso em relação à assimilação dos conteúdos”. Traduz-se, portanto, em uma sondagem sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do conteúdo a ser trabalhado, possibilitando definir o caminho e os pré-requisitos que ainda precisam ser construídos (RAMPAZZO, 2011).

Com relação à intencionalidade da avaliação diagnóstica, Piletti (2004, p. 191) explica que essa avaliação “é utilizada para verificar conhecimentos que os alunos têm, pré-requisitos que os alunos apresentam e particularidades dos alunos”. O diagnóstico de pré-requisitos, principal função dessa modalidade de avaliação, tem por fim levar o docente a algumas atitudes desejáveis como o encaminhamento daqueles discentes que não possuem ou não apresentaram padrão aceitável para novas aprendizagens, possivelmente com o uso de diferentes estratégias e com atividades com vistas a identificar as dificuldades porventura existentes, em um processo que individualiza o ensino, de modo que elas sejam superadas.

A avaliação formativa cuja aplicação ocorre paralelamente ao processo de aprendizagem, é descrita por Perrenoud (1999) como toda maneira de avaliação que contribua para o desenvolvimento da aprendizagem, em qualquer nível de sua aplicabilidade, visto que funciona como um processo de mapeamento e diagnóstico da forma de ensino (SILVA, THEISS, RAUSCH, 2013). Através dessa modalidade o professor consegue compreender e promover o desenvolvimento de seus alunos por meio de atividades didáticas. Tanto a avaliação formativa, quanto a diagnóstica, possibilitam que os discentes tenham conhecimento de seus avanços e necessidades, orientando-os nos estudos e no trabalho dos professores (HAYDT, 2011).

Rampazzo (2011) concorda que a avaliação formativa situa tanto o docente quanto o discente durante o processo de ensino e aprendizagem, visto que é realizada durante o processo, isto é, durante o trabalho do professor com os alunos. Dessa forma, torna conhecidos os resultados parciais da aprendizagem ainda no decorrer do desenvolvimento das atividades, o que possibilita reformulações necessárias, a fim de assegurar o curso da aprendizagem do discente, bem como indica se os objetivos propostos estão sendo alcançados pelos alunos (RAMPAZZO, 2011).

A intencionalidade da avaliação formativa é confirmada por Piletti (2004, p. 192) ao afirmar seu papel controlador, que “informa o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem” e “localiza as deficiências na organização de ensino”. Se a avaliação diagnóstica oportuniza a atuação focada no discente, a fim de ‘nivelar’ os pré-requisitos desejáveis, na modalidade formativa, o resultado tem como foco o processo de ensino: ao conhecer o rendimento e localizar as deficiências, o docente pode e deve replanejar suas estratégias a fim de obter os resultados desejados conforme os objetivos previamente definidos. Todavia, é necessário ressaltar que o controle do processo avaliativo é do docente e, por isso, o *feedback* deve ser uma prática deste docente de forma a comunicar ao discente

as dificuldades observadas, bem como para indicar a ele/ela, o/a docente, sobre a necessidade de replanejamento de sua prática ou do uso de instrumentos de avaliação diversificados.

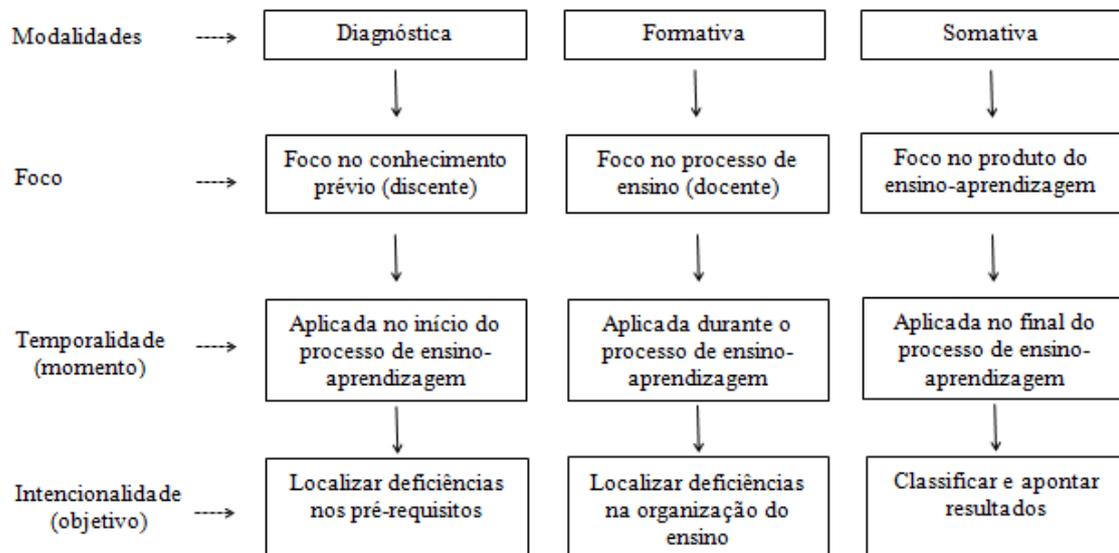
Quanto à avaliação somativa sua finalidade é identificar se ocorreu a aprendizagem por parte do estudante. Para Garcia (2009) é uma prática antiga que utiliza a aplicação de provas escritas, que mensuram o nível de aprendizagem do aluno e servem ainda como ferramenta que diferencia o conhecimento objetivo do factual. Rampazzo (2011) afirma que, tomando como base os objetivos propostos, a avaliação somativa expõe os resultados alcançados pelo discente ou as competências necessárias à determinada aprendizagem.

Essa modalidade consiste na soma de diversas ferramentas avaliativas. É uma avaliação que “se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor [...]” (SORDI, 2001, p. 173). Luckesi (2000, p. 32) define-a como sendo aquela que requer o “enquadramento” das pessoas em padrões determinados para atingirem um “equilíbrio social”, sendo um dispositivo de mensuração dos comportamentos intelectuais e sociais no cenário educacional.

Quanto à intencionalidade desta modalidade de avaliação, Piletti (2004, p. 190) explica que a avaliação somativa classifica “os alunos no fim de um semestre, ano, curso ou unidade, segundo níveis de aproveitamento”. A avaliação somativa ‘fecha’ um ciclo de exposição e discussão de um conteúdo, visto que aponta os níveis de aproveitamento, seguindo critérios classificatórios. Os/as docentes, de modo geral, optam pela modalidade somativa, ao final da discussão de um conteúdo – apesar de atribuírem nota não é ela - a nota - que caracteriza a modalidade de avaliação, mas o momento em que ela é aplicada.

Bordenave e Pereira (2002, p. 272) destacam a responsabilidade do/da docente ao afirmar que “em todo momento o professor deve lembrar que o propósito real da avaliação não é premiar ou punir o aluno, mas ajudá-lo a conhecer seu progresso real no difícil caminho da aprendizagem”. Considerando que cada modalidade possui funções distintas, a avaliação da aprendizagem deverá consistir em um processo incluyente, dialógico, processual, criativo, crítico e reflexivo, visto ser ea avaliação um dos componentes ativos do processo de ensino-aprendizagem (ANASTASIOU; ALVES, 2004), que tem como intencionalidades básicas: identificar o conhecimento prévio (do discente); mapear o processo de ensino (docente); e revelar resultados, como sintetizado na Figura 1.

Figura 1 – Síntese das temporalidades e intencionalidades da avaliação



Fonte: Elaborado pela autora.

O processo avaliativo precisa envolver, portanto, clareza e transparência dos objetivos e da forma de avaliação para discentes e docentes. Além disso, é recomendável a correção e devolução dos instrumentos avaliativos aos discentes a curto prazo, de forma que os mesmos tenham os meios para que possam refletir sobre o próprio processo de aprendizado (RAMPAZZO, 2011).

Ao aplicar cada uma das três modalidades de avaliação, juntas ou separadamente, os professores podem utilizar diversos instrumentos. Afonso (2009) explica que existe uma “pluralidade de métodos e técnicas”, especialmente para a avaliação formativa. Já Garcia (2009), ao discutir sobre a avaliação somativa, cita que esta modalidade é uma prática antiga que prioriza a aplicação de provas escritas, para mensurar o nível de aprendizagem do aluno e servem, ainda como ferramenta que diferencia o conhecimento objetivo do factual.

2.3 Instrumentos de Avaliação

A avaliação sempre esteve inserida no contexto acadêmico, podendo ser aplicada de várias maneiras, conforme a necessidade de o professor conhecer ou mensurar a aprendizagem dos discentes. Sobre a avaliação, Dias Sobrinho (2002, p. 37) entende que “não a podemos compreender simplesmente como instrumento ou mecanismo técnico. Ela produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma. Tem uma profunda dimensão pública [...] e ética”.

Vasconcellos (2006) entende a avaliação como facilitadora do desenvolvimento do aluno, além de possibilitar o interrelacionamento dos professores e alunos. Para o autor, as práticas de avaliação consideradas positivas pelos alunos, estão ligadas a experiências pessoais e a autoavaliação que os professores possuem. Luckesi (2000, p. 174) também situa o discente nesse processo e afirma que “[...] a avaliação da aprendizagem tem como objetivos auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado”.

No processo avaliativo, além das situações de avaliação externa, que partem do docente, estas [avaliações] podem ser complementadas por atividades de autoavaliação, de avaliação pelos pares, visando o processo de autonomia crescente do estudante em sua construção como futuro profissional (ANASTASIOU; ALVES, 2004). Os momentos de elaboração da síntese ou a volta à prática social reelaborada ocorrem ao longo de cada dia ou unidade trabalhada, podendo corresponder aos momentos de “parada ou corte do processo”, para constatação dos avanços e dificuldades efetivadas.

Anastasiou e Alves (2004) explicam que a cada aula ou estratégia utilizada, os recursos avaliativos vão se ampliando; são sugestões de acompanhamento que podem ser registradas em fichas, anedotários, registros de incidentes, memorial descritivo, portfólios, fichas de observação, de auto-avaliação, de avaliação grupal, enfim outros instrumentos que vão além das provas e testes. O importante, ao usar qualquer instrumento de avaliação, é pontuar que estes instrumentos devem ser construídos a partir dos objetivos determinados e metodologia vivenciada na atividade em questão; e serem analisados, discutidos e até alterados, com os discentes, parceiros no processo (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

No entanto, Berbel *et al* (2002) descrevem alguns procedimentos de avaliação, e segundo as autoras, as provas são o principal mecanismo para avaliar a aprendizagem. Chaves (2004, p. 4), também, revela que a maioria de professores que utilizam a didática tradicional de avaliação, aplicam “provas escritas” para analisarem o grau de conhecimento absorvido por seus alunos. Criticamente, Chaves (2004) observa que esse instrumento método [de avaliação] não serve “para orientar ou reorientar o aluno, para situá-lo frente às exigências da disciplina e do curso e do papel que os conteúdos de cada disciplina têm na sua formação profissional”.

Embora as provas escritas predominem como instrumentos para avaliação (BERBEL *et al*, 2002, CHAVES, 2004, GARCIA, 2009), outros instrumentos são usados por docentes como visto no Quadro 1 onde é apresentada a classificação das modalidades de avaliação e seus respectivos instrumentos de aplicação, a partir de adaptação de Barbosa (2017).

Quadro 1 - Modalidades e instrumentos de avaliação

Modalidades de avaliação	Instrumentos de avaliação
Diagnóstica	Pré-testes; testes diagnósticos; ficha de observação; e qualquer instrumento elaborado pelo docente.
Formativa	Observações; exercícios; questionários; e pesquisas.
Somativa	Provas objetivas e provas subjetivas.

Fonte: Adaptado de Barbosa (2017).

Rampazzo (2011, p. 8) entende que os “instrumentos de avaliação possibilitam o acompanhamento da aprendizagem do aluno, visto que expressam o que o aluno aprendeu, deixou de aprender ou ainda precisa aprender”. Tais instrumentos apresentam registros de diferentes naturezas: expresso pelo próprio aluno (provas, cadernos, textos e outros) ou expresso pelo professor (pareceres, registro de observação, fichas, provas e outros).

Sobre a coerência dos instrumentos às modalidades de avaliação – função, temporalidade e intencionalidade – destaca-se a necessidade de reflexão quanto a sua adequação aos objetivos, conteúdo e estratégias utilizadas. A avaliação necessita estar conectada e associada à prática metodológica do professor. Para Rampazzo (2011), avaliação e metodologia são indissociáveis e necessitam estar coerentes, visto que é a relação existente entre esses elementos que sustenta o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

2.5 Estudos correlatos

A busca de estudos com temática semelhante a investigada nesta pesquisa, nas bases de dados Periódicos Capes e Google Acadêmico confirma que as modalidades de avaliação são bastante investigadas, por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento e também nos diversos níveis de ensino, desde o ensino fundamental até o ensino superior.

Sobre as práticas avaliativas de professores no ensino superior, no campo das Ciências Contábeis, cita-se o estudo de Barbosa (2017) que pesquisou quais as modalidades de avaliação utilizadas por docentes no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis brasileiros à luz da Teoria da Avaliação. Seus resultados demonstraram que os docentes adotam duas das três modalidades de avaliação: avaliações com função formativa e somativa. A autora se posiciona em relação aos resultados obtidos em sua pesquisa e afirma, com base na literatura pesquisada por ela, que a associação das modalidades de avaliação diagnóstica com a formativa permitiria que o processo de ensino-aprendizagem fosse melhor estruturado e direcionado aos diferentes níveis de aprendizagem dos discentes.

Também Piccoli e Biavatti (2017) investigaram, a partir dos planos de ensino das disciplinas do eixo profissional do curso de Ciências Contábeis da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), *campus* de Joaçaba, os instrumentos de avaliação da aprendizagem propostos pelos docentes. Foi apontado que o diferencial dessa pesquisa consistia na relação da “teoria sobre o tema, nos instrumentos de avaliação obrigatórios e os aplicados pelos docentes a partir de análises de seus planos de ensino, e na triangulação entre a teoria estudada, os instrumentos utilizados pelos docentes e na exigência do regimento da Universidade” (p. 53). Para esse estudo foi realizada uma análise descritiva, considerando 23 planos de ensino, e confrontando-os com a teoria abordada e o exigido pelo Regimento Interno da Instituição. Os resultados apontaram que “em todas as disciplinas, os docentes utilizam a estratégia de exercício como ferramenta de aprendizagem e que não sugerem em

seus planos leituras adicionais, exceto quando em seminários”, sendo que todos os docentes usaram como instrumento de avaliação, a prova (PICCOLI; BIAVATTI, 2017, p. 53).

Silva, Theiss e Rausch (2013), investigaram como pode ser realizada a prática de avaliação formativa na disciplina de Matemática Financeira com alunos da segunda fase do Curso de Ciências Contábeis. O estudo de natureza qualitativa foi operacionalizado por meio de uma pesquisa participante com discentes da segunda fase do Curso de Ciências Contábeis, em uma Instituição de Ensino Superior (IES), sediada no Estado de Santa Catarina. A prática avaliativa utilizada na disciplina consistiu de uma avaliação diagnóstica inicial, duas avaliações formativas – denominadas de processuais – cujo resultado era discutido na forma de *feedback* dialogado, e uma avaliação final. Em todas as avaliações os níveis de dificuldade das questões propostas variaram de fraco, moderado e difícil. Segundo as autoras a prática diferenciada possibilitou “que o professor e os acadêmicos acompanhassem a evolução dos conteúdos desenvolvidos na disciplina, favoreceu o ajuste, durante o período letivo, de desvios e falhas no processo de ensino-aprendizagem e gerou resultados satisfatórios [...]” (SILVA; THEISS; RAUSCH; 2013, p. 363).

É importante destacar que, sem a pretensão de mapear todos os resultados de pesquisas com temática similar à investigada nesta pesquisa, os estudos correlatos apresentados nesta seção abordaram as modalidades de avaliação na perspectiva dos docentes, sendo que a pesquisa de Barbosa (2017) foi usada como base para comparação das práticas avaliativas de docentes. A pesquisa de Piccoli e Biavatti (2017), além de ter sido realizada no curso de Ciências Contábeis, apresenta procedimentos metodológicos e instrumento de pesquisa que foram replicados parcialmente. As discussões relacionadas às avaliações apresentadas no terceiro estudo (SILVA; THEISS; RAUSCH, 2013) foram usadas para confrontação com os achados da presente pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo com abordagem qualitativa quanto à abordagem do problema e descritiva quanto ao objetivo, analisou a intencionalidade e temporalidade da prática avaliativa declarada pelos docentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no *campus* Pontal, a fim de descrever as modalidades de avaliação usadas no processo ensino-aprendizagem.

Quanto aos procedimentos técnicos é uma pesquisa *ex-post-facto*, dada a utilização de informações sobre a temporalidade e intencionalidade das práticas docentes relativas às avaliações aplicadas no primeiro semestre letivo de 2018. Outra técnica empregada foi a pesquisa documental, para análise de fontes constituídas pelos planos de ensino dos quais levantaram-se dados sobre as modalidades de avaliação, a fim de discutir sua temporalidade e intencionalidade, bem como os instrumentos utilizados nos processos avaliativos.

Os planos de ensino foram solicitados à Coordenação do Curso que reencaminhou tal solicitação para a Comissão de Análise dos Planos de Ensino, que fez a cessão dos mesmos. De posse dos planos, foram identificados os/as docentes, os códigos e nomes das disciplinas, o período ministrado, e ainda foram coletadas informações na seção 6- metodologia, onde são descritas as estratégias de ensino usadas pelos docentes e os respectivos instrumentos para avaliação, e seção 7- avaliação. Essas informações foram usadas para discutir o primeiro objetivo específico: descrever os instrumentos de avaliação utilizados. As informações foram lançadas em um quadro cujo modelo é apresentado na sequência.

Docente	Período	Disciplina	Instrumentos	Avaliação

Da seção 6 dos planos de ensino foram copiadas, em sua integralidade para posterior triangulação, informações relativas às estratégias de ensino utilizadas pelos docentes, com a declaração dos objetivos do uso das mesmas. Por exemplo: aulas expositivas (apresentação e fechamento de tópicos e temas), debates e discussões (aprofundamento de temas éticos e legais dessa disciplina), estudo de casos (desenvolvimento de aspectos técnicos e de tomada de decisão), exercícios de fixação de conteúdo (exploração e desenvolvimento de aspectos técnicos), estudo dirigido de bibliografia indicada (exploração e desenvolvimento de aspectos teóricos e legais). Da seção 7 foram copiados os instrumentos de avaliação utilizados, bem como o momento em que cada instrumento é aplicado. Por exemplo: periodicamente, ao final de temas e tópicos apresentados e discutidos, serão aplicadas avaliações individuais, no formato de provas. As informações documentais foram comparadas com os dados informados nas entrevistas com docentes.

Também foram consultadas as disciplinas ministradas por estes docentes no semestre letivo 2018 1. Para este levantamento acessou-se a página do curso no endereço eletrônico da instituição e, posteriormente confrontou-se as informações coletadas com o mapa de horários e respectivos docentes ministrantes. Por fim, usou-se a entrevista para coleta de informações junto aos docentes. Para sua aplicação construiu-se um roteiro semiestruturado, a partir das categorias de análises propostas: instrumentos de avaliação utilizados, temporalidade e intencionalidade, cujo formato – com os indicadores temáticos – é apresentado na sequência.

Categorias	Indicadores temáticos
Instrumentos utilizados	- Diversificação de instrumentos de avaliação (tipos de atividades utilizadas); - Critérios de mensuração (atribuição de notas) - Proposta de práticas avaliativas diferenciadas (que favoreçam a reflexão).
Temporalidade	- Fatores que levam à decisão do momento da aplicação dos instrumentos; - Momento da aplicação do instrumento de avaliação.
Intencionalidade	- Objetivo da aplicação de cada instrumento de avaliação; - Foco da avaliação (conhecimento prévio; processo de ensino; resultados do processo [de ensino-aprendizagem]); - Uso do instrumento para ressignificação da aprendizagem (<i>feedback</i> de resultados aos discentes).

A partir da discussão dessas categorias entende-se ser possível identificar as modalidades de avaliação (diagnóstica, somativa e formativa) constantes do discurso do/da docente e do plano de ensino deste/desta, para posterior identificação da (in)existência de aderência entre o planejado e o realizado quanto às propostas de avaliação. No roteiro de entrevista a primeira buscou informações a respeito do perfil do/da docente. Na segunda parte as questões visaram confirmar elementos relativos às categorias de análise. Além da análise das categorias, as respostas foram trianguladas para verificação da aderência entre o planejamento e realizado, especialmente quanto aos instrumentos de avaliação utilizados.

A população desta pesquisa é composta de 15 docentes que ministram aulas no curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, no *campus* Pontal, destes 09 são lotados no próprio curso, enquanto 06 são prestadores de serviço, lotados nos cursos de Administração e Matemática. Quando da coleta de evidências, é importante destacar, foram obtidas respostas de apenas 13 (treze) docentes, sendo esta a amostra final deste estudo. Entre os entrevistados 03 (três) docentes do curso de Administração e 01 (um) do curso de Matemática. Os demais (n=9) são lotados no curso de Ciências Contábeis.

Os docentes são apresentados com um código para resguardar suas identidades. Esse código é composto por duas letras maiúsculas e dois números que caracterizam o docente bem como a disciplina ministrada, caso esse seja citado na discussão. Usou-se a letra ‘E’ e ‘D’ para ‘entrevistado’ e ‘disciplina’, respectivamente. Assim: E1D1 → significa ser este o

entrevistado um e a primeira disciplina ministrada por este. Caso o docente ministre mais de uma disciplina foi usado o código E1D2 para detalhar a discussão de forma específica para a disciplina em questão, se necessário. Procedimento idêntico foi usado para codificar todos os entrevistados.

A realização das entrevistas ocorreu no período de 01 de outubro a 04 de dezembro de 2018. Durante sua realização foi solicitada e obtida a permissão para gravação das entrevistas, cujos trechos que respondem às questões propostas foram recortados das falas quando da discussão de resultados.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta parte da análise de resultados são discutidas as categorias relacionadas aos ‘instrumentos de avaliação utilizados’, à ‘temporalidade’ e ‘intencionalidade’ do uso dos instrumentos de avaliação. A análise busca confrontar as evidências, mediante a triangulação das informações documentais com o discurso docente, a fim de identificar a natureza das avaliações realizadas por estes, bem como apontar elementos que caracterizem a aderência entre o planejado e o realizado. Dessa forma, ao final da discussão serão evidenciadas as modalidades de avaliação comuns e com maior frequência de uso no curso de Ciências Contábeis na UFU, *campus* Pontal.

4.1 Categoria Instrumentos de Avaliação

Para análise desta categoria os indicadores temáticos trataram dos tipos (diversificação) de atividades avaliativas utilizadas de forma a identificar as práticas e os critérios de mensuração/atribuição de notas. As informações permitiram descrever se os instrumentos apresentam registros de diferentes naturezas: expresso pelo próprio aluno (provas, cadernos, textos e outros) ou expresso pelo professor (pareceres, registro de observação, fichas, provas e outros) como visto em Barbosa (2017) e Rampazzo (2011).

Anastasiou (2004) explica que a cada aula ou estratégia utilizada, os recursos avaliativos vão se ampliando, mas não é o que foi observado no curso em análise, visto que predominam as provas escritas. Quando da análise dos planos de ensino já havia sido constatado que todos os docentes utilizam, em todas as disciplinas ministradas (n=22) as provas, tanto objetivas quanto subjetivas, com questões discursivas ou dissertativas e de múltipla escolha. Foi observado que todas são avaliações sem consulta. Pela fala dos docentes também foi confirmado que as provas são usadas por todos eles. As provas são citadas por Anastasiou (2003), Berbel *et al* (2002), Chaves (2004), Garcia (2009), Rampazzo (2011) e outros pesquisadores, como o mais usado por docentes, confirmando-se que no curso de Ciências Contábeis, analisado nesta pesquisa, também predominam as provas escritas como instrumentos para avaliação.

Um único docente (E6) solicita após suas aulas que os discentes façam a “elaboração de perguntas e respostas sobre o conteúdo”, as quais são “sorteadas” e usadas como questões nas provas escritas aplicadas. Esse é um critério de avaliação que Anastasiou (2003) descreve fazer parte de aulas expositivas. A ‘participação’ é usada como instrumento de avaliação pelos docentes E5, E6, E12 e E13, embora a mesma não seja citada na literatura como instrumento de avaliação. Mas é apenas o docente (E6D1), que destina pontuação (10% de toda a pontuação do semestre) exclusivamente para a ‘presença’ de alunos em sala de aula, confirmada pela assinatura da lista de presença.

Quanto à coerência entre o planejado e o realizado as informações documentais e orais do/da ente E1D1 são idênticas. Com relação à pontuação atribuída, embora haja divergência entre a informação oral e documental, nota-se que a maior parte da pontuação (70%) é destinada às provas. Ainda com relação à pontuação o docente E1D1 afirmou que nem sempre

atribui nota aos exercícios feitos em sala de aula porque “o objetivo é mostrar ao aluno que nem tudo precisa ser pontuado nem remunerado”.

Para verificação da aderência entre o executado e o planejado quanto aos instrumentos de avaliação fez a confrontação da fonte oral com a fonte documental. Se todos os instrumentos citados oralmente coincidiram com as fontes confirmava-se a aderência e consequentemente a aderência total (100%). Após relacionar o discurso com as informações documentais, foi possível identificar que os docentes E7 e E13 são aqueles que menos utilizam os instrumentos citados em seus planos de ensino: o único instrumento que se repete – na fala e no documento – é a prova. Já os docentes E1 e E2 utilizam ou utilizaram todos os instrumentos descritos no plano de ensino (100% de aderência entre planejado e realizado).

Observou-se ao relacionar as fontes orais e documentais que os instrumentos utilizados com predominância significativa foram as provas e os exercícios, como também foi confirmado por Piccoli e Biavatti (2017) em sua pesquisa. A maioria dos docentes (80%) informaram em seus planos de ensino instrumentos que não foram apresentados no discurso, como por exemplo, lista de exercícios práticos e vídeos relacionados ao contexto (E2); pesquisas e questões (E3); seminários e pesquisas (E4); trabalhos (E6); seminários/interdisciplinar, exercícios e atividades (E7), seminários (E11); seminário e *prospectus* (12); trabalhos, exercícios e simulados (13); trabalhos (E14).

De modo similar diversos instrumentos foram citados no discurso, mas não na fonte documental, como por exemplo, exercícios dissertativos em sala (E2); resumos de capítulos (E3); exercícios de elaboração de perguntas e respostas (E6); questionários, debates em sala de aula, bate-papos a respeito de pontos da matéria (E7), trabalhos (E9); trabalho Gestão da Qualidade (E10); trabalhos (E11); simulados, fichamentos, estudo de caso, estudo dirigido (E12); participação, utiliza da observação para avaliar o rendimento de aluno em sala de aula (E13); seminários, atividades feitas em sala ou em casa relacionadas ao conteúdo (E14); exercícios em sala (E15).

Observa-se que a diversidade de instrumentos de avaliação constantes nos planos de ensino, bem como aqueles citados pelos docentes estão inseridos entre aqueles instrumentos citados por Barbosa (2017) de acordo com cada modalidade de avaliação, prevalecendo para a modalidade somativa às provas objetivas e subjetivas, que são usadas por todos os docentes participantes desta pesquisa.

4.2 Categoria Temporalidade

Para análise da segunda categoria os indicadores temáticos investigaram o momento da aplicação do instrumento de avaliação, bem como identificaram os fatores que levam o/a docente à decisão do momento da aplicação dos instrumentos.

A temporalidade caracteriza a modalidade avaliativa: se antes do processo tem-se a avaliação diagnóstica, durante o processo a avaliação é formativa; e, quando aplicada ao final a avaliação é somativa. Nas falas dos docentes, as provas são os instrumentos usados por todos, que inclusive dedicam pontuações superiores a 60% de toda a nota do período letivo, entendendo-se que a modalidade somativa já está declarada pelo docente. As modalidades ‘diagnostica’ e ‘formativa’ não foram identificadas claramente, mas pelos objetivos de seu uso, constantes das falas dos docentes, foi possível classificá-las.

Quanto aos fatores que levam os docentes a se decidirem pelos instrumentos com maior frequência de uso – as provas e exercícios -, foi citada a necessidade de se encerrar um conteúdo para dar início a outro, novamente caracterizando a função somativa da avaliação. No Quadro 2, a transcrição das falas, prioriza as informações sobre os dois instrumentos com maior frequência de citação nas falas e também com aderência entre as fontes orais e escritas (provas e exercícios) já discutida na categoria ‘instrumentos de avaliação utilizados’.

Quadro 2 - Algumas opiniões sobre a temporalidade do uso dos instrumentos de avaliação

Docente	Tipo de instrumento	Temporalidade (momento)
E1D1	Provas	<i>“[...] eu termino por exemplo, uma unidade, duas unidades, eu faço uma avaliação para que eles possam fixar, eu nunca dou uma prova bimestral, sem ter feito uma avaliação mensal [...]”.</i>
	Exercícios	<i>“[...] toda unidade terá os exercícios sendo feitos depois que terminar a unidade”.</i>
E2D1/D2	Provas	<i>“[...] trabalhei os três primeiros tópicos, é hora de aplicar uma avaliação [...]”.</i>
	Exercícios	<i>“[...] eu trabalhava com listas após o final de cada capítulo [...]”.</i>
E3D1/D2	Provas	<i>NÃO IDENTIFICOU</i>
	Exercícios	<i>“[...] resumo do capítulo, mais capítulos, apresentação expositiva do professor, questões teóricas, exercícios [...]”.</i>
E4D1/D2	Provas	<i>“[...] cê divide o conteúdo em três, hora que eu chego naquela primeira parte, eu dou a primeira prova, na segunda eu dou a segunda, e na terceira finalizo”.</i>
	Exercícios	<i>“[...] normalmente, explico exercícios, explico, exercícios [...]”.</i>
E6D1/D2	Provas	<i>“Ah, fechamento de um conteúdo [...]”.</i>
	Exercícios	<i>“[...] no final de cada tema eles tem a lista para fazer [...]”.</i>
E7D1	Provas	<i>“[...] eu sempre resguardo a finalização de blocos de conteúdo [...]”.</i>
E9D1	Provas	<i>“[...] eu dou a parte teórica, aplico os exercícios, as vezes vem o trabalho, depois na sequência a prova [...]”.</i>
	Exercícios	<i>“[...] eu dou a parte teórica, aplico os exercícios [...]”.</i>
E10D1	Provas	<i>“[...] a gente vai somar conteúdos para aplicar prova [...]”.</i>
E11D1	Provas	<i>“[...] eu colocava dois ou três tópicos para cada uma das prova [...]”.</i>
	Exercícios	<i>“[...] sempre que eu fecho um tópico, eu aplico o exercício [...]”.</i>
E12D1/D2	Provas	<i>“[...] as avaliações não são acumulativas, isso é interessante eu comentar, então elas tratam do tópico que eu acabei de lecionar [...]”.</i>
	Exercícios	<i>“[...] eu já tenho um planejamento, eu já sei quais exercícios em que momento eu vou aplicar [...]”.</i>
E13D1/D2	Provas	<i>“Normalmente eu tento dividir as avaliações em intervalos de tempo que dá pra mim trabalhar uma quantidade boa de conteúdo [...]”.</i>
	Exercícios	<i>NÃO IDENTIFICOU</i>
E14D1/D2	Provas	<i>“[...] a medida que chega em determinado conteúdo, eu já aplico a avaliação [...]”.</i>
	Exercícios	<i>“[...] é tudo planejado previamente no início do semestre [...]”.</i>
E15D1	Provas	<i>“[...] as provas já são definidas no primeiro dia de aula, no primeiro dia de aula, eu já defino todas as datas [...]”.</i>
	Exercícios	<i>“[...] o exercício, eu vou, apresento o conteúdo, e vou fazendo, de acordo com o que vai andando [...]”.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se que os docentes aplicam os exercícios à medida que apresentam os conteúdos, pois em suas falas percebe-se que à medida que vão fechando os tópicos de cada unidade vão aplicando os exercícios. Quanto às provas, os docentes E12D1/D2 e E15D1/D2 afirmam que seguem a definição de datas feitas previamente e que constam nos planos de ensino como confirmado pela análise das informações documentais. Os demais relacionam a temporalidade da aplicação de exercícios e provas ao fechamento de unidades. Essas informações evidenciam que os exercícios são aplicados ao longo do processo de ensino-aprendizagem, logo têm função formativa. As provas, são aplicadas no fechamento de unidades e por isso têm função somativa.

4.3 Categoria Intencionalidade

Por fim, na quarta categoria de análise – a intencionalidade – os indicadores temáticos recaíram sobre os tipos de atividades avaliativas utilizadas e o objetivo da aplicação e foco de cada instrumento de avaliação (provas, exercícios, estudos de casos e outros) e se para avaliação do conhecimento prévio; processo de ensino; resultados do processo de ensino-aprendizagem. O *feedback* de resultados aos discentes também foi um indicador dessa

categoria de análise. O uso do instrumento para ressignificação, ou seja, para que o discente tenha a oportunidade de aprender de uma nova forma aquilo que foi feito no instrumento que está sendo discutido, pode ocorrer quando ocorre a discussão dos instrumentos. Com essas informações buscou-se descrever não apenas a intencionalidade da aplicação dos instrumentos de avaliação, mas também relacioná-los às modalidades de avaliação.

De forma geral, todos os docentes utilizam as provas escritas (individuais; dissertativas; de múltipla escolha e sem consulta) ao encerrar uma unidade ou no final do semestre caracterizando sua função somativa, como descrito por Barbosa (2017) que destaca as provas objetivas e subjetivas como usuais para esta modalidade avaliativa. Os exercícios, ainda de acordo com Barbosa (2017), são usados para a modalidade somativa.

Sobre o objetivo da aplicação do instrumento ‘provas’, o recorte de algumas falas demonstra os motivos para sua aplicação: o entrevistado E1D1 utiliza provas a fim de “*ver se o aluno está acompanhando o raciocínio da disciplina, se está entendendo a forma de resolver os exercícios, e ver se ele está entendendo o objetivo que a disciplina tem*”. Neste discurso, foi percebida a intenção de localizar deficiências que Piletti (2004) aponta como uma das funções da avaliação formativa. No entanto, o docente não informou qual o procedimento adotado por ele para corrigir essas deficiências no processo de ensino-aprendizagem. As provas aplicadas pelo docente E1D1, se enquadram também na modalidade somativa, pois ele dedica 70% da totalidade da pontuação do semestre para as mesmas.

No Quadro 3 é apresentada uma síntese da intencionalidade apontada por cada docente ao usar os instrumentos de avaliação e, assim como foi feito na categoria anterior, priorizou-se a apresentação daqueles instrumentos com maior frequência de citação nas falas.

Quadro 3 - Algumas opiniões sobre a intencionalidade do uso dos instrumentos de avaliação

Docente	Tipo de instrumento	Intencionalidade (objetivo)	Modalidades de avaliação*		
			D	F	S
E1D1	Provas	<i>“Ver se o aluno está acompanhando o raciocínio da disciplina, se está entendendo a forma de resolver os exercícios, e ver se ele está entendendo o objetivo que a disciplina tem”.</i>		X	X
	Exercícios	<i>“Fixação de conteúdo, aprender a ter agilidade na resolução dos exercícios, aprender a fazer os exercícios com clareza. Aprender a resolver exercícios para concursos, tem que fazer o exercício certo, no tempo rápido, e fazer questões mais que o concorrente”.</i>		X	X
E2D1/D2	Provas	<i>“[...] eu particularmente acho que não mensura o conhecimento [...]”</i>			X
	Exercícios	<i>“[...] eu sempre trabalho muito com essas atividades, atividades mais dissertativas, para o aluno colocar o seu posicionamento crítico [...]; [...] para fixação de conteúdo [...]”.</i>		X	X
E3D1/D2	Provas	<i>“[...] avaliar o desempenho do aluno ao longo da disciplina”.</i>		X	X
	Exercícios	<i>“[...] fazer com que o aluno pratique a execução de determinado exercício”.</i>		X	X
E4D1/D2	Provas	<i>“Verificar se os alunos aprenderam a matéria”.</i>		X	X
	Exercícios	<i>“Ver o conteúdo explicado da teoria na prática”.</i>		X	X
E6D1/D2	Provas	<i>“Avaliar se ele assimilou o conteúdo de alguma forma”.</i>		X	X
	Exercícios	<i>“Fora o aprendizado, eu quero que o aluno fique acordado, para que ele tenha alguma coisa para fazer diferente de ficar sentado e ouvindo a exposição do conteúdo[...]”.</i>			X
E7D1	Provas	<i>“[...] uma burocratização, uma formalidade, exigida pela instituição [...] é uma mera (sic) cumprimento de normas administrativa (sic) interna da instituição”.</i>			X
E9D1	Provas	<i>“Verificar o aprendizado[...]”.</i>		X	X
	Exercícios	<i>“Reforçar o conteúdo, porque o professor dá aula lá na frente,</i>		X	X

		<i>está explicando, os alunos têm que praticar isso, que foi discutido ali de forma mais teórica[...]”.</i>			
E10D1	Provas	<i>“Identificar se ele absorveu o conteúdo que foi ministrado”.</i>		X	X
E11D1	Provas	<i>“Ter certeza de que o aluno conseguiu assimilar tudo aquilo que nós trabalhamos”.</i>		X	X
	Exercícios	<i>“[...] para fixação”.</i>		X	X
E12D1/D2	Provas	<i>“[...] verificar o que realmente ficou daquele conteúdo [...]”</i>		X	X
	Exercícios	<i>“[...] para que eles possam exercitar o que eu acabei de falar, ou ao contrário, eu dou exercício, eles entendem a lógica, ai eu venho com conceito dessa lógica [...]”</i>		X	X
E13D1/D2	Provas	<i>“Avaliar o aprendizado do aluno [...]”.</i>			X
	Exercícios	<i>“Reforçar o conteúdo que eu estou trabalhando, [...] com a lista ele tem que por em prática aquilo que eu estou falando [...]”.</i>		X	X
E14D1/D2	Provas	<i>“[...] mensurar o conhecimento do aluno, e mensurar a minha capacidade de passar o proposto”.</i>		X	X
	Exercícios	<i>“[...] o aluno exercitar o conteúdo que eu ministrei na aula expositiva, e poder tirar dúvida com o professor em sala [...]”</i>		X	X
E15D1	Provas	<i>“[...] vai me mostrar se o cara fez o mínimo para ser aprovado na aula, ele tem que estudar, tentar exercitar o conteúdo para vir fazer a prova. Se o cara tirar uma nota, como se diz, ruim, dá a entender que ele não fez a parte dele [...]”</i>			X
	Exercícios	<i>“[...] preparação para a avaliação”.</i>		X	X

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda: D – diagnóstica; F – formativa; S – somativa.

Com base na intencionalidade, isto é, na declaração docente quanto ao objetivo de se aplicar os dois tipos de instrumentos de avaliação preferencialmente usados por eles, identificou-se que todos utilizam a modalidade somativa, porque para ambos os instrumentos – provas e exercícios – são atribuídas notas, como visto nos planos de ensino e confirmado pela informação oral. A modalidade formativa também é característica dos instrumentos citados no Quadro 3, mas ao contrário da avaliação somativa, esta não é unanimidade entre todos os entrevistados.

Quanto à intencionalidade que caracteriza a modalidade formativa, na fala do docente E4 é possível identificar que tal intencionalidade está coerente com o objetivo da modalidade formativa, visto que a intenção do docente é “*verificar se os alunos aprenderam a matéria*”, o que pode levar ao entendimento de que há uma tentativa de se localizar as deficiências do processo de ensino-aprendizagem, como cita Piletti (2004) em relação à função dessa modalidade. Os docentes E12 e E14 também trazem um discurso interessante e ligado à modalidade formativa, ao afirmarem que a utilizam para avaliar ambas as partes (docente e discente) quanto ao processo de ensino-aprendizagem, que Rampazzo (2011) cita ser também uma das funções da modalidade formativa.

Destaca-se recortes das falas dos docentes E6 e E15 onde a intencionalidade [do uso do instrumento] citados por eles não demonstra coerência com os objetivos das metodologias apresentadas neste estudo. Em relação aos exercícios (que são pontuados, inclusive) o docente E6 quer que o “*[...] que o aluno fique acordado, para que ele tenha alguma coisa para fazer diferente de ficar sentado [...]*” e não que este exercício aponte possíveis deficiências do processo e que o leve ao replanejamento. Destaca-se, também que o docente E15 usa exercícios (aos quais atribui nota) como preparação para a avaliação e, atribui a responsabilidade da aprendizagem ao discente ao afirmar que “*[...] se o cara tirar uma nota, como se diz, ruim, dá a entender que ele não fez a parte dele [...]*”.

O uso do instrumento para ressignificação da aprendizagem, isto é, o *feedback* de resultados aos discentes também foi um indicador dessa categoria de análise. Esse *feedback*,

já citado por Silva, Theiss e Rausch (2013) é importante para operacionalização do processo de ensino-aprendizagem. Quando da devolutiva de prova nota-se a preocupação de alguns docentes quanto à discussão das questões para esclarecer os erros, como disseram fazer os/as docentes E1, E2, E3, E7, E9, E10, E13, E14 e E15. No Quadro 4 observa-se as falas dos/das docentes quanto à forma como ocorrem os *feedbacks* quando da discussão das avaliações aplicadas.

Quadro 4 – *Feedback* como ressignificação do processo de ensino-aprendizagem

Docente	Tipo de instrumento	Objetivo da vista de prova
E1D1	Provas	<i>“Primeira coisa é explicar pro aluno que, aquilo que ele errou na prova ele tem condições de entender e acertar para a próxima atividade, são coisas simples geralmente [...]”.</i>
E2D1/D2	Provas	<i>“[...]deixar claro pro aluno, qual que era o objetivo ali por traz de cada questão [...]”.</i>
E3D1/D2	Provas	<i>“O objetivo, é não só apresentar os resultados da prova para o aluno, ele ter acesso as questões, ao gabarito das questões, e o mais importante é a oportunidade que o aluno tem de identificar aqueles pontos que ele errou e procurar verificar qual é o modelo certo, a resposta correta [...]”.</i>
E4D1/D2	Provas	<i>“Ver onde que o aluno errou, ver o que que a matéria tá ensinando, onde que ele errou, ele errou de bobeira, errou por não ter estudado”.</i>
E6D1/D2	Provas	<i>“[...] sempre tem a vista, sempre, sempre porque eu documento essa vista de prova, porque o professor posteriormente, ele pode ser questionado, e enfim, por questões até legais, eu sempre efetuo a vista de prova [...]”.</i>
E7D1	Provas	<i>“[...] reservo para aqueles que se sentem de alguma forma, é constringindo com o fato de falar em publico, inclusive possibilitando esse dialogo né, essa conferencia de, de conteúdo individualmente [...]”.</i>
E9D1	Provas	<i>“Para eles terem a oportunidade de tirar dúvidas sobre os erros que tiveram”.</i>
E10D1	Provas	<i>“[...] corrijo todas as questões e verifico com os alunos se tem algum questionamento”.</i>
E11D1	Provas	<i>“Ter certeza de que o aluno né, é conseguiu absorver o conteúdo né [...]”.</i>
E12D1/D2	Provas	<i>“ [...] eu devolvo as provas pros alunos, e deixo claro, quem quiser me procurar, me procure [...]”.</i>
E13D1/D2	Provas	<i>“Reforçar algum ponto que pode ter ficado em dúvida pro aluno [...]”.</i>
E14D1/D2	Provas	<i>“[...] eu entrego a prova ali pro aluno, e, aí após eu ter entregado a de todo mundo, eu pergunto se alguém tem algum, alguma coisa pra falar em relação a correção que eu fiz, se tiver me procura, eu verifico né se o somatório da nota tá correto, e apresento pros alunos qual que era o gabarito da prova [...]”.</i>
E15D1	Provas	<i>“Bom, ele tem que saber onde errou, e porque que que ele tá sendo penalizado pelo erro que ele cometeu [...]”.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Observou-se exceções nos discursos com relação ao objetivo principal da vista de provas, que consistiu no esclarecimento de erros, ficando evidente que os docentes E4, E6, E11 e E12 não utilizam esse momento (vista da prova) para sanar as dúvidas dos discentes. Exemplo disso é a fala do docente E4: *“Ver onde que o aluno errou, ver o que que a matéria tá ensinando, onde que ele errou, ele errou de bobeira, errou por não ter estudado”*, onde o mesmo utiliza-se da ocasião para justificar que a responsabilidade dos erros cometidos recai exclusivamente sobre os alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo investigou a temporalidade e a intencionalidade das avaliações aplicadas pelos docentes do curso de Ciências Contábeis da FACES-UFU, no *campus* Pontal, para descrever as modalidades de avaliação usadas na mensuração da efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto foram identificadas as estratégias e instrumentos de

avaliação utilizados, bem como o momento e objetivo de cada instrumento utilizado pelos docentes. A partir dessa discussão identificou-se as modalidades de avaliação utilizadas.

Constatou-se que os principais instrumentos de avaliação utilizados são exercícios e as provas. Nas vinte e duas disciplinas ministradas no semestre de 2018, período analisado nesta pesquisa, as provas são usadas em todas como instrumentos de avaliação, assim como já foi confirmado em estudos anteriores quanto à unânime utilização deste instrumento. Comparando as informações documentais (plano de ensino) e as informações orais (entrevistas) confirmou-se que a maior divergência entre o escrito e o realizado ocorreram em relação aos docentes E7 e E13, ou seja, o que está em seu plano não é de fato o que os/as docentes realizam em suas práticas avaliativas. A maior aderência entre o escrito e o realizado foi visto nas disciplinas dos docentes E1 e E2D1, que apresentou 100% de aderência.

Com relação à temporalidade e intencionalidade do uso dos instrumentos de avaliação, a análise realizada para os instrumentos ‘exercícios’ e ‘provas’, que foram aqueles que predominaram tanto na fonte documental quanto na oral, confirmou que os exercícios são aplicados ao longo da discussão de conteúdos e tópicos das disciplinas, enquanto as provas são usadas no encerramento de unidades. A aplicação dos exercícios tem como intenção [objetivo] a fixação de conteúdos, enquanto a intencionalidade das provas fica claramente definida na fala dos docentes que é para encerramento de unidades. Constatou-se que mesmo com a função de encerrar um tópico, conteúdo ou unidade, a maioria dos docentes (E1, E3, E4, E6, E9, E10, E11, E12, E13 e E14) buscam verificar o que foi aprendido pelo discente.

Por fim, com relação à classificação das funções das avaliações realizadas pelos docentes, a modalidade predominante é a somativa, visto que são aplicadas ao longo do processo e visam classificar e apontar resultados. No entanto, para alguns docentes essas avaliações também possuem função formativa, tendo sido constatado que eles/elas as usam com o objetivo de conhecerem o rendimento da aprendizagem e localizarem as deficiências de ensino, como Piletti (2004) afirma ser a função desta modalidade avaliativa. Confirmou-se, também, que a avaliação diagnóstica cuja função é localizar deficiências nos pré-requisitos dos discentes não é utilizada por nenhum dos docentes. Entende-se que esta prática de não sondar o conhecimento prévio impede a localização das deficiências já existentes, que podem prejudicar todo o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa apresentou algumas limitações, a primeira delas foi a impossibilidade de entrevistar todos os professores do Curso de Ciências Contábeis devido à problemas de agenda de alguns dos/das docentes. Outro limitante consiste no período especificadamente (2018-1) que foi abordado para realizar o trabalho, visto que os resultados apresentados e discutidos podem não refletir a prática de avaliação adotada em outros momentos no curso. E ainda podemos dizer que houve a delimitação do estudo ao curso de Ciências Contábeis da FACES-UFU, e por isso os resultados não podem ser generalizados.

Como contribuição, os resultados desta pesquisa contribuem para que os docentes e o Núcleo Docente Estruturante (NDE) conheçam as fragilidades dos planos de ensino e possam revisá-los de modo a incorporar as informações que são úteis para estipulação das estratégias e instrumentos educacionais de acordo com suas respectivas modalidades de avaliação. Isso será possível, porque uma cópia desse trabalho será entregue ao NDE do curso.

Como sugestões para pesquisas futuras é interessante realizar uma análise mais profunda, abordando os motivos que levam os docentes a não realizarem o que eles propõem nos planos de ensino e também verificar o motivo deles utilizarem basicamente as mesmas estratégias, como as aulas expositivas, bem como os mesmos instrumentos de avaliação, as provas e exercícios. Outra possibilidade de pesquisa seria cruzar a opinião do docente com o discente para confirmação das modalidades avaliativas, especialmente quanto ao momento e objetivo de seu uso.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004. Disponível em:
http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20150091588d822557938b222e7a03a87/Anastasiou_-_Estrate769gias_de_Ensinagem.pdf. Acesso em 20/08/18
- BARBOSA, R. S. **Modalidades de avaliação propostas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de ciências contábeis: uma análise à luz da teoria da avaliação**. 128f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20634/1/ModalidadesAvalia%C3%A7%C3%A3oPropostas.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2018.
- BERBEL, N. A. N. et al. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões. **Caderno de Pesquisa**, Londrina, n. 115, p. 273-276, março/2002. Disponível em:
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/580/579>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CALDEIRA, A. C. M. Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos contextos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11, 2004, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador, 2004. Disponível em:
<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/033-TC-A4.htm>. Acesso em: 12 nov. 2017.
- CHAVES, S. M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. **Didática**, n. 4, 2004. Disponível em: http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/tx_6_avaliao_aprendizagem.pdf. Acesso em: 15 nov. 2017.
- CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr., 2008. Disponível em:
<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação democrática: para uma universidade cidadã. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Org.). **Avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2002.
- ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FIGARO, R. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **Organicom**, v. 5, n. 9, p. 90-100, 2º semestre, 2008. Disponível em:
http://www.eca.usp.br/departam/crp/cursos/posgrad/gestcorp/organicom/re_vista9/90.pdf. Acesso em: 05 dez. 2018.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago., 2009. Disponível em: http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/Documentos/Avaliacao_e_Aprendizagem_Ensino_Superior.pdf. Acesso em: 12 nov. 2017.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: <http://197.249.65.74:8080/biblioteca/bitstream/123456789/865/1/Curso%20de%20Didatica%20Geral%20-%20Regina%20Celia%20C.%20Haydt.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e propósitos**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MIRAS, M., SOLÉ, I. A Evolução da aprendizagem e a evolução do processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

PICCOLI, M. R.; BIAVATTI, V. T. Avaliação da aprendizagem no curso de ciências contábeis: uma abordagem a partir dos instrumentos avaliativos dos planos de ensino das disciplinas do eixo profissional. **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 225, p. 52-65, maio/jun., 2017. Disponível em: <http://rbc.cfc.org.br/index.php/rbc/article/view/1574/1124>. Acesso em: 15 nov. 2017.

PILETTI, C. **Didática geral**. 23. ed. 5. imp. São Paulo: Ática, 2004. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/72359292/1-1-Didatica-Geral-Claudino-Piletti>. Acesso em: 06 abr. 2018.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2008.

RAMPAZZO, S. R. dos R. **Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina: 2011. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_pdp_sandra_regina_dos_reis.pdf. Acesso em: 02 nov. 2018.

ROMÃO, J. E. Avaliação da aprendizagem no ensino superior – um retrato em cinco dimensões [epígrafe]. In: BERBEL, N. A. N. et al. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

_____. Avaliação: exclusão ou inclusão? **EccoS Rev. Cient.**, UNINOVE, São Paulo. v. 4, n. 1, p. 43-59, 2002. Disponível em: <https://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/292/281>. Acesso em: 02 jul. 2018.

SANTOS, S. C. O processo ensino-aprendizagem e a relação do professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. **Caderno de Pesquisa em Administração**, 8(1), 69-82. 2001.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, M. Z.; THEISS, V.; RAUSCH, R. R. Avaliação da aprendizagem na educação superior: relato de uma experiência. **RACE**, ed. especial, Chapecó, p. 363-398, 2013. Disponível em: http://editora.unoesc.edu.br/index.php/race/article/view/3349/pdf_36. Acesso em: 15 nov. 2017.

SORDI, M. R. L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VASCONCELLOS, M. M. M. et al. O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva de estudantes. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v. 10, n. 20, p. 443-56, jul./dez., 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1801/180114101012.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2017.

APÊNDICE A - Mapeamento de instrumentos de avaliação constantes nos planos de ensino

Docente	Avaliação (instrumentos de avaliação) – FONTE DOCUMENTAL	Avaliação (instrumentos de avaliação) – FONTE ORAL	Pontuação atribuída
E1D1	Provas (individuais, dissertativas, sem consulta)	Provas	85,0
	Trabalhos e exercícios (em grupo)	Trabalhos em grupos	15,0
		Exercícios para fixação	
E2D1/D2	Provas (individuais; dissertativas; múltipla escolha)	Provas	55.0
	Trabalhos (pesquisa)	Trabalhos	15.0
	Discussões de artigos científicos	Debates e discussões	30.0
	Listas de atividades	Exercícios dissertativos em sala	
	Provas (individuais; dissertativas; múltipla escolha)	Provas	60.0
	Trabalhos (pesquisa)	Trabalhos	10.0
	Lista de exercícios práticos	Exercícios dissertativos em sala	30.0
	Vídeos relacionados ao contexto	Debates e discussões	
E3D1/D2	Provas (individuais; dissertativas/objetivas)	Provas (individuais, sem consulta)	60.0
	Seminários	Seminários	20.0
	Exercícios	Exercícios teóricos	20.0
	Resumos	Resumos de capítulos	
	Pesquisas		
	Questões		
	Provas (individuais; dissertativas/objetivas)	Provas (individuais, sem consulta)	60.0
	Seminários	Seminários	20.0
	Exercícios	Exercícios teóricos	20.0
	Pesquisas	Resumos de capítulos	
E4D1/D2	Provas (individuais; dissertativas/objetivas; sem consulta)	Provas	75.0
	Trabalhos	Trabalhos	25.0
	Exercícios	Exercícios	
	Seminários		
	Pesquisas		
	Provas (individuais; dissertativas/objetivas)	Provas	70.0
	Exercícios	Exercícios	25.0
	Pesquisas	Trabalhos	
E5D1	Provas		55.0
	Seminários		30.0
	Estudos de Casos		25.0
	Participação nos Debates em Aulas		
E6D1/D2	Provas (individuais)	Prova escrita	60.0
	Exercícios	Exercícios - elaboração perguntas/respostas	15.0
	Participação	Questionamentos a respeito dos temas discutidos (participação)	15.0
	Trabalhos / Trabalho interdisciplinar	Presença	10.0
	Provas (individuais; discursivas)	Prova escrita	65.0
	Participação e presença	Questionamentos a respeito dos temas discutidos (participação)	25.0
	Trabalhos	Exercícios - elaboração perguntas/respostas	10.0
		Presença	
E7D1	Provas (individuais; discursivas; múltipla escolha, sem consulta)	Provas discursivas	60.0
	Seminários/interdisciplinar	Questionários,	40
	Exercícios e atividades	Debates em sala de aula	
		Bate-papos a respeito de pontos da matéria	

E8D1	Provas		75.0
	Exercícios		10.0
	Atividade multidisciplinar		15.0
E9D1	Provas (individuais, dissertativas, objetivas; sem consulta)	Provas	75.0
	Exercícios	Atividades em sala	25.0
		Trabalhos	
E10D1	Provas (individuais; dissertativas; objetivas, praticas)	Provas	70.0
	Trabalhos (estudos de casos, elaboração de textos em grupo, seminarios)	Trabalho Gestão da Qualidade	30.0
		Estudos de caso	
E11D1	Provas (individuais; dissertativas; objetivas, sem consulta)	Provas	70.0
	Exercícios	Listas de exercícios	15.0
	Seminários	Trabalhos	15.0
E12D1/D2	Provas (individuais; discursivas; múltipla escolha)	Provas com consulta e sem consulta	60.0
	Exercícios/ atividades avaliativas	Simulados	40.0
		Fichamentos	
		Estudo de caso	
		Estudo dirigido	
	Fichamentos	Fichamentos	10.0
	Participação	Participação	10.0
	Projeto de pesquisa	Elaboração do projeto de pesquisa	20.0
	<i>Prospectus</i>		10.0
Seminário		50.0	
E13D1/D2	Provas (individuais; discursivas; múltipla escolha)	Provas	60.0
	Trabalhos	Participação	20.0
	Exercícios	Observação para avaliação do rendimento de aluno em sala de aula.	20.0
	Simulados		
	Provas (individuais; discursivas; múltipla escolha)	Provas	60.0
	Trabalhos	Participação	30.0
	Exercícios de fixação	Observação para avaliação do rendimento de aluno em sala de aula.	10.0
Simulados			
E14D1/D2	Provas (individuais; dissertativas; objetivas, sem consulta)	Provas (escritas, individuais e sem consulta)	85,0
	Trabalhos	Seminarios	15.0
		Atividades feitas em sala ou em casa relacionadas ao conteúdo	
	Provas (individuais; dissertativas; objetivas, sem consulta)	Provas (escritas, individuais e sem consulta)	85,0
	Trabalhos	Seminarios	15.0
	Atividades feitas em sala ou em casa relacionadas ao conteúdo		
E15D1	Provas (sem consulta)	Prova	
		Exercícios em sala	

Fonte: Elaborado pela autora.