

Representações de Professores Universitários sobre Avaliação

Luiz Felipe Garcia de Senna
Raquel Lazzari Leite Barbosa

Como citar: SENNA, Luiz Felipe Garcia de; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Representações de Professores Universitários sobre Avaliação. *In:* BERSI, Rodrigo Martins; MIGUEL, José Carlos (org.). **Pesquisas em Educação:** contribuições de egressos do PPGE. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p. 139-162. DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-603-9.p139-162>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Representações de Professores Universitários sobre Avaliação

Luiz Felipe Garcia de SENNA³⁴

Raquel Lazzari Leite BARBOSA³⁵

Introdução

Este capítulo apresenta uma síntese da dissertação de mestrado intitulada “A avaliação da aprendizagem e seu papel na formação inicial de professores: representações docentes”, publicada em 2020. O objetivo da pesquisa foi mapear as representações de professores universitários sobre a avaliação da aprendizagem nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, História e Letras de uma Universidade Pública no Oeste Paulista. Utilizando uma abordagem qualitativa, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com nove professores e análise de documentos oficiais produzidos por eles e seus pares.

Os encaminhamentos teóricos adotados reconhecem a avaliação como uma prática social (Fernandes, 2009a) que transcende os ambientes escolares e burocráticos, permeando a sistematização do conhecimento. Isso permitiu analisar a avaliação da aprendizagem à luz dos conceitos de representação social e práticas sociais de Chartier (1990), que destacam a influência das percepções sociais na conduta e escolhas individuais. Essa perspectiva oferece um panorama sobre como as práticas de avaliação se desenvolvem nos cursos de formação de professores.

O estudo selecionou três cursos de um centro de formação de professores, equilibrados em número de professores e alunos, para comparar suas

³⁴ Mestre. Universidade Estadual Paulista, Unesp, Campus de Marília/SP. luiz.senna@unesp.br.

³⁵ Prof^ª Dr^ª Universidade Estadual Paulista, Unesp, Campus de Marília/SP. raquel.leite@unesp.br.

<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-603-9.p139-162>

perspectivas sobre avaliação e compreender melhor a dinâmica pedagógica. Levou em conta a influência de vários fatores sociais, ambientais, históricos e institucionais nas práticas avaliativas e nos resultados educacionais. O problema de pesquisa partiu exatamente da indagação sobre como os professores dos três cursos de licenciatura selecionados concebem a avaliação e de que maneira essas representações interferem em suas práticas. A hipótese inicial compreendia que o modo pelo qual os docentes compreendem a avaliação interfere no modo como eles desenvolvem o trabalho pedagógico. A pesquisa desenvolvida contribuiu com a compreensão de como esses processos foram se constituindo ao longo da trajetória dos participantes.

Entre os resultados alcançados, destaca-se que os professores apresentaram em suas falas características de diferentes vertentes avaliativas, o que demonstra que a noção deles sobre o objeto em discussão não está baseada em aprofundamentos teóricos e metodológicos estruturados, mas em vivências pessoais dos diferentes períodos de formação em suas vidas.

Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica da dissertação destrincha considerações teóricas sobre a avaliação da aprendizagem, fazendo uma breve recapitulação histórica dela, trazendo as principais funções e usos na atualidade. Tudo isso a partir da organização desenvolvida por Guba e Lincoln (2011) e das contribuições de Fernandes (2009a). Para sustentar as análises, apropriou-se de conceitos de Chartier (1990) - tais como representação social, práticas sociais e apropriação - e de Bourdieu (2017a) - como campo, capital cultural, habitus, violência simbólica etc -.

Falar da avaliação enquanto prática social é estabelecer que ela tem sua presença no cotidiano social e na história das relações humanas. Os primeiros registros de avaliações formais são da China há mais de 2500 anos (Fernandes, 2004), já a avaliação compreendida como informal tem uma relação direta com o desenvolvimento da intelectualidade humana, é a partir da consciência e da percepção das infinitas possibilidades que os sujeitos fazem escolhas no cotidiano. A avaliação como conhecida na atualidade no meio escolar foi popularizada pelos jesuítas a partir do século XVI, era uma prática recorrente nas escolas religiosas, os exames eram vistos como meio de motivar

a aprendizagem. Esse papel da avaliação como meio de certificação das aprendizagens foi mantido e popularizado em todos os países, o Brasil enquanto colônia teve forte influência do movimento jesuíta, que deixou suas marcas na cultura, na organização social e no campo educacional. (Luckesi, 1999).

A expansão da educação para as camadas mais pobres nos países europeus e latino-americanos nos séculos XIX e XX suscitaram a adoção de novos mecanismos de seleção dos tipos como mais aptos para formação superior, dessa maneira, muitas Universidades Europeias começaram a utilizar exames para selecionar os estudantes no século XIX, igualmente, o procedimento começou a ser adotado por instituições brasileiras no século XX.

Conforme apontado por Santos (2012), no contexto brasileiro, os exames de admissão nas instituições de Ensino Superior não visavam apenas identificar candidatos capacitados, mas também funcionavam como mecanismos de reforço das desigualdades sociais. Enquanto as escolas de Educação Básica direcionavam sua preparação para suprir as necessidades das indústrias, os vestibulares asseguravam o acesso privilegiado apenas aos pertencentes às classes dominantes. A percepção de que os exames são utilizados nas sociedades para legitimar desigualdades é discutida por Bourdieu e Passeron (1992), que, ao analisar o contexto francês, propuseram a organização dessas estruturas como meios de perpetuação das hierarquias sociais.

Como explica Nóvoa (2009), no século XX, as práticas avaliativas nos espaços educacionais nos países ocidentais foram influenciadas por três grandes movimentos. De início, por um movimento de base psicológica que popularizou testes de inteligência e aptidões como os psicotécnicos. Após a Segunda Guerra Mundial, houve uma expansão e democratização dos sistemas de ensino, levando ao surgimento de estudos sociológicos sobre o insucesso escolar e teorias da reprodução social, que impactaram a avaliação em diversos países. Nas últimas décadas do século XX, perspectivas econômicas ganharam destaque, com organizações internacionais como a IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) e a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) influenciando políticas educacionais voltadas para a qualificação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico e social. Essas influências foram acompanhadas por mudanças nos sistemas educativos para atender às

novas realidades, embora a pressão por resultados quantitativos tenha muitas vezes levado a uma ênfase em modelos de ensino tradicionais, com avaliações focadas em resultados e classificações, em detrimento da integração com os processos de ensino e aprendizagem.

Os autores Guba e Lincoln (2011) resumiram as tendências avaliativas durante o século XX em gerações avaliativas. A primeira, chamada de Avaliação como Medida, teve influência da gestão científica de Frederick Taylor no campo educacional, isso introduziu princípios como sistematização, padronização e eficiência, refletidos ainda nos sistemas educacionais atuais. A busca por credibilidade científica naquele momento levou à uma cultura escolar com ênfase na quantificação das aprendizagens, habilidades e inteligência dos alunos, resultando em avaliações que classificavam e selecionavam sem considerar as experiências fora da escola.

Posteriormente, iniciada por Ralph Tyler, surgiu a geração da “Avaliação como Descrição” como insatisfação à cultura avaliativa estabelecida. Focada no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos para identificar pontos fortes e fracos, definindo objetivos para que os alunos os alcancem, permitindo aos professores avaliarem seu progresso. Essa abordagem ficou popularizada no cotidiano educacional, com práticas baseadas na definição de objetivos e na descrição do sucesso ou insucesso dos alunos.

A terceira geração da avaliação educacional, também chamada de “geração da formulação de juízos de valor”, reconheceu a importância dos educadores como agentes não neutros no processo avaliativo. Michael Scriven, em 1967, destacou a distinção entre avaliação somativa (prestação de contas e certificação) e avaliação formativa (melhoria das aprendizagens). Autores como Bloom, Hastings e Madaus enfatizaram a importância da avaliação formativa na prática docente para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Essa geração ampliou as discussões sobre a avaliação da aprendizagem, com centros de pesquisa nos Estados Unidos e Europa, e diferenciou abordagens behavioristas (Watson) e cognitivistas (Piaget, Bruner e Ausubel) na avaliação formativa. O behaviorismo enfatizou a observação e controle dos comportamentos dos alunos, enquanto o cognitivismo focou nos processos de construção dos conhecimentos.

Ao longo das três gerações, a avaliação educacional evoluiu de uma visão limitada para uma mais abrangente. No entanto, as limitações percebidas

até então continuaram, como influências de aspectos subjetivos, falta de consideração para o âmbito extraescolar, dificuldades em lidar com a diversidade e a dependência excessiva de testes. Apesar do progresso, as ideias das primeiras gerações estiveram distantes das realidades pedagógicas.

A quarta geração da avaliação educacional, proposta por Guba e Lincoln (2011), representou uma ruptura epistemológica com as abordagens anteriores. Intitulada como “Avaliação como negociação e construção”, essa geração reconhece a importância do contexto e do momento histórico específico na definição dos processos avaliativos, enfatizando que esses processos podem não ser universais e devem ser adaptados às necessidades locais. O diálogo entre professores e alunos é central para essa abordagem, uma vez que todos podem participar ativamente da construção dos saberes pedagógicos no ambiente escolar.

Conforme Fernandes (2009a), as premissas fundamentais da quarta geração incluem: o compartilhamento do poder de avaliar entre professores e alunos; integração da avaliação no processo de ensino e aprendizagem; priorização da avaliação formativa para melhorar e regular as aprendizagens; importância do *feedback* em várias formas para integrar plenamente a avaliação no processo educacional; ênfase na função da avaliação em ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens em vez de julgá-las ou classificá-las; reconhecimento da avaliação como uma construção social que considera contextos, negociação, envolvimento dos participantes, construção social do conhecimento e processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula; e utilização predominante de métodos qualitativos na avaliação, sem excluir o uso de métodos quantitativos. Essa abordagem representa uma visão mais ampla e integradora da avaliação, alinhada com princípios construtivistas e voltada para a participação ativa dos envolvidos no processo educacional.

A quarta geração da avaliação educacional, representada por autores como Guba, Lincoln, Allan, e outros, apresentou uma abordagem alternativa às gerações anteriores, incorporando princípios do cognitivismo, construtivismo e teorias socioculturais. Essa abordagem enfatiza interações entre os sujeitos, aspectos psicológicos, ambientais, sociais e culturais, com foco em aprendizagens contextualizadas e motivadoras. As avaliações dessa geração são interativas, contextualizadas e transparentes, visando melhorar as

aprendizagens dos estudantes, constituindo uma alternativa à avaliação psicométrica de raiz behaviorista.

Fernandes (2009a), fala também da avaliação formativa de raiz behaviorista, que ocorre de maneira retroativa, ou seja, ela analisa o nível de aprendizagem depois dos processos e não durante. Por isso, ele marcou uma distinção entre a avaliação formativa de raiz construtivista e a de raiz behaviorista por meio da Avaliação Formativa Alternativa (AFA). A AFA é um processo pedagógico integrado ao ensino e à aprendizagem, cuja principal função é regular e melhorar as aprendizagens dos alunos, promovendo uma compreensão profunda e o desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas. Esse pressuposto, que enfatiza a avaliação como um meio de melhorar as aprendizagens dos alunos através de uma abordagem contextualizada e dialógica, está alinhado com o adotado por este trabalho. A compreensão da avaliação como um meio de promover a emancipação dos sujeitos é ressaltada, reconhecendo a diversidade presente na realidade pedagógica.

O imaginário professoral sobre a avaliação da aprendizagem é construído a partir de aspectos do cotidiano, vivências formativas e profissionais. A partir de Chartier (1990), pode-se dizer que as experiências pessoais moldam as representações sociais sobre avaliação, assim como diferentes grupos sociais e indivíduos atribuem significados distintos às práticas, ideias, aos conceitos e valores, refletindo uma constante ressignificação desses elementos. Dessa forma, o conceito de apropriação destaca a criatividade e inventividade presentes nos processos de recepção e interpretação, enfatizando a importância de considerar as diversidades nas percepções sobre a avaliação.

Este trabalho adota o conceito de representação conforme definido por Chartier (1991), baseado na ideia de “representação coletiva” de Durkheim e Mauss, mas com uma abordagem particular e historicamente determinada. Essa definição articula três modalidades de relação com o mundo social: o trabalho de classificação e recorte que produz diferentes configurações intelectuais da realidade; as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social e simbolizar um estatuto; e as formas institucionalizadas que marcam a existência de grupos ou comunidades. Essas modalidades que são partes da construção das representações sociais também podem ser percebidas na formação de professores.

Durante sua formação, os professores entram em contato com diferentes ideias sobre ensinar, aprender e avaliar, fazendo escolhas e atribuindo valores, o que contribui para a construção de suas representações. Essas representações influenciam suas ações no dia a dia, refletindo suas posições e influenciando suas relações com os outros e com os espaços que integram. Como resultado desses processos, os professores se afirmam dentro de determinados grupos sociais e perspectivas de ensino. As identidades sociais dos professores são construídas em meio a conflitos entre diferentes representações existentes em seu meio. Na dinâmica da sala de aula, as hierarquias se manifestam de forma sutil através de vários elementos, como a disposição dos alunos em fileiras ou círculos em relação ao professor, a gestão do tempo escolar e a participação dos alunos, bem como a divisão em grupos com base em características percebidas ou interações cotidianas. Esses fatores variam em cada lugar, refletindo a visão de cada professor. A construção das identidades sociais ocorre paralelamente à construção do mundo social, através de processos de adesão ou resistência às diferentes formas de ocupar e compreender os espaços.

A incorporação dos indivíduos aos grupos sociais por meio de práticas, gostos e consumos resulta em divisões sociais, onde os indivíduos podem ou não incorporar representações da estrutura social dominante. Essas visões podem negar ou validar signos visíveis que representam poder ou identidade, como a autoridade do professor ou a função das instituições educacionais na formação de uma elite intelectual ou na integração de diferentes grupos sociais. Em todas as esferas da vida social há diferenciações entre os sujeitos, esses processos se dão dentro do que Bourdieu (1983a) denomina como campo.

Esse conceito exemplifica as estruturas sociais, como, por exemplo, presentes no campo educacional, onde as instituições de ensino são cenários de disputas entre diferentes forças em busca de poder. Estas forças são representadas pelos grupos e indivíduos que detêm diferentes visões e interesses sobre as hierarquias sociais. Os embates presentes no campo educacional refletem a luta pelo reconhecimento e pela legitimação de determinadas formas de constituir o conhecimento e de interagir com ele. Os indivíduos que fazem parte de um campo estão constantemente envolvidos nessas disputas, tomando atitudes que se alinham ou se opõem às diferentes forças e ideias em jogo.

Dentro de cada campo, há o que Bourdieu (1983a) denomina de “capital específico”, que consiste em um conjunto de práticas e conhecimentos reconhecidos como válidos apenas dentro dos limites desse campo e que só podem ser convertidos em outros tipos de capital dentro de condições específicas. Além disso, existem hierarquias que separam os agentes de acordo com seu poder e proximidade com o centro de domínio do campo. Por exemplo, alunos e professores ocupam diferentes posições na hierarquia escolar, o que influencia diretamente nas interações e nos processos de legitimação do conhecimento.

No entanto, muitas vezes, os embates nos campos educacionais não geram mudanças significativas nas estruturas estabelecidas. O que importa, nessas situações, é permanecer no jogo e evitar a exclusão. Isso pode ser observado quando os docentes simplificam os critérios avaliativos para “passar” os alunos ou quando os próprios alunos memorizam e reproduzem os conteúdos apenas para obter boas notas, sem realmente internalizarem os conhecimentos. Essas ações resultam em “exclusões dóceis”, onde os sujeitos são mantidos dentro das instituições de ensino, mas sem adquirirem os conhecimentos mínimos necessários para adentrar aos lugares que o diploma desejado garantiria. Esses processos de exclusão estão relacionados com situações de dominação e “domesticação” dos sujeitos, caracterizados por Bourdieu (2003) como violências simbólicas. Estas violências podem ter origem em questões econômicas, sociais, psicológicas e até mesmo na imposição de discursos ou poderes dominantes. Em situações de ensino, por exemplo, elas aparecem quando os estudantes internalizam qualidades negativas sobre si mesmos ou sobre seu potencial para o estudo, o que os impede de desenvolver plenamente seu potencial acadêmico.

A violência simbólica, como definida por Bourdieu (2003), é uma forma de violência suave, insensível e invisível para suas próprias vítimas, exercida essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento. Os alunos e até mesmo os professores muitas vezes não percebem que estão sendo vítimas dessa violência, já que ela pode ocorrer de maneira indireta, por meio da precarização da profissão docente, da organização curricular e dos processos avaliativos, que acabam reproduzindo e perpetuando as desigualdades sociais existentes na sociedade.

Bourdieu (2017b) destaca ainda como as instituições escolares contribuem para a preservação das desigualdades sociais ao legitimarem o abismo de oportunidades entre os jovens de diferentes realidades socioeconômicas, sob o discurso da meritocracia. O simples acesso às instituições escolares não é garantia de sucesso formativo, já que os processos avaliativos institucionais tendem a favorecer os alunos provenientes de escolas com melhores estruturas, enquanto eliminam os demais. Isso é especialmente relevante no contexto das licenciaturas, onde os professores têm o papel crucial de preparar todos os alunos para a profissão docente, independentemente de sua origem social, e não apenas selecionar aqueles considerados mais preparados com base em critérios subjetivos.

O conceito de campo de Bourdieu oferece uma lente analítica poderosa para compreender as dinâmicas presentes nos campos educacionais e como elas reproduzem e perpetuam as desigualdades sociais, evidenciando a importância de repensar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais visando uma educação mais inclusiva e equitativa.

Essa discussão também engloba o conceito de capital cultural (2017c), pois ele desempenha um papel significativo no desempenho acadêmico e profissional dos indivíduos, além de influenciar a percepção dos professores em relação aos alunos. O nível de capital cultural de um aluno está intimamente relacionado ao seu sucesso escolar e aos resultados obtidos em sua jornada educacional e profissional. Esse capital é moldado por diversos fatores sociais, familiares, econômicos e contextuais que cercam o indivíduo e o grupo ao qual pertence.

O capital cultural se manifesta em três formas distintas: incorporado, objetivado e institucionalizado. O incorporado se refere aos processos de inculcação recebidos desde a infância, influenciando o comportamento, a linguagem e as interações sociais dos indivíduos. O objetivado consiste na acumulação de bens culturais materiais, como obras de arte e livros, que podem ser utilizados como recursos em diferentes contextos sociais. Já o capital cultural institucionalizado é representado pelos certificados e diplomas que validam o conhecimento acumulado, conferindo ao sujeito reconhecimento e status dentro da sociedade.

No entanto, é importante ressaltar que esses conceitos não determinam de forma absoluta o sucesso ou o fracasso dos indivíduos. A posição

social da família e a quantidade de capital cultural que um aluno incorpora desde cedo podem influenciar seu percurso educacional, mas não o determinam por completo (Charlot, 2003). Muitos alunos de classes populares conseguem obter sucesso acadêmico, enquanto alguns estudantes de classes médias, apesar de receberem investimentos econômicos significativos, podem não alcançar os mesmos resultados. O sucesso ou fracasso dos indivíduos não é apenas resultado das desigualdades sociais existentes, mas também está relacionado a fatores individuais, experiências singulares e interpretações pessoais da realidade. O cotidiano social é marcado por escolhas individuais, experiências únicas e maneiras próprias de interpretar a realidade, todas as quais influenciam o trajeto dos sujeitos ao longo de suas vidas.

No contexto educacional, o capital cultural institucionalizado é objeto de constantes embates. A democratização do acesso a determinados certificados pode levar à desvalorização desses títulos, pois a demanda por eles nem sempre acompanha o aumento do número de diplomados. Os grupos detentores desses certificados podem adotar estratégias para preservar seu valor, como limitar o acesso a instituições de ensino ou controlar o número de alunos por turma.

O conceito de capital cultural oferece uma perspectiva ampla para compreender as dinâmicas sociais e educacionais, destacando a importância dos contextos sociais e familiares na formação dos indivíduos, ao mesmo tempo em que reconhece a complexidade e a individualidade dos percursos formativos de cada pessoa. Junto ao capital está o conceito de *habitus*, conjunto de disposições internalizadas, que reflete as diferentes formas de capital que os indivíduos possuem e que são acumuladas ao longo de suas vidas. Por exemplo, o *habitus* de uma pessoa de classe média pode refletir um maior acesso ao capital cultural, manifestando-se em preferências estéticas, padrões de comportamento e modos de expressão que são socialmente reconhecidos e valorizados. Assim, o *habitus* também está ligado ao capital econômico e social, influenciando as maneiras pelas quais os indivíduos lidam com recursos financeiros e estabelecem conexões sociais. O *habitus* funciona como um elo entre os diferentes tipos de capital, moldando as práticas e escolhas dos indivíduos de acordo com as estruturas sociais nas quais estão inseridos.

O modo como os professores abordam a avaliação revela suas crenças

e valores sobre o ensino e a aprendizagem. A escolha de atividades e critérios de avaliação expressa as prioridades dos professores, refletindo as suas representações sobre o processo educativo. Essas representações moldam as experiências dos alunos na sala de aula, influenciando na forma como percebem o ambiente escolar e se identificam em diferentes grupos.

As relações pedagógicas estabelecidas entre professores e alunos criam o que Silva (2005) definiu como *habitus* professoral e estudantil. Professores reproduzem modos de ensinar, avaliar e expressar poder, enquanto alunos desenvolvem formas de reagir e responder a essas atitudes. O *habitus* professoral se refere às práticas de avaliação, ensino e punição adotadas pelos professores, influenciadas por suas próprias experiências e representações. **Esse *habitus* é transmitido aos alunos, que internalizam essas práticas e desenvolvem seu próprio *habitus* estudantil, moldando suas atitudes em sala de aula.** A falta de alinhamento do *habitus* estudantil pode resultar em exclusão, variando conforme diferenças institucionais e sociais. O que é relevante em sala de aula impacta a formação de novos professores, influenciando a organização escolar. Tanto professores quanto cursos de formação podem contribuir para a reprodução ou ruptura de processos elitistas.

O problema surge quando as dificuldades dos alunos são condicionadas às representações dos professores, que podem tanto incentivar quanto desmotivar os aprendizes. Por um lado, o trabalho pedagógico pode facilitar a apropriação de um *habitus* que promova sucesso pessoal e crescimento cultural. Por outro lado, ele pode resultar em desinteresse dos alunos, seja pela metodologia, seja pela falta de contextualização. A avaliação da aprendizagem, crucial nesse processo, confronta as representações dos alunos com as dos docentes, moldando suas maneiras de ensinar e aprender. O estudo das representações docentes, nesse contexto, é essencial para compreender a dinâmica em constante movimento da instituição educacional.

Metodologia

A metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa teve caráter qualitativo, começando pela escolha dos instrumentos utilizados: entrevista semiestruturada e análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos. A justificativa para essa escolha reside na necessidade de compreender as

representações dos professores sobre o processo educativo, bem como as diretrizes e objetivos dos cursos de licenciatura. O trabalho coloca em discussão as possíveis relações entre as falas dos professores e diversas concepções de avaliação com o intuito de compreender as representações, isso a partir dos objetivos, da visão da avaliação como meio ou um fim, entre outras questões. A partir das análises, constatou-se que dos nove professores entrevistados, sendo três de cada curso, as contribuições dos três que lecionam disciplinas pedagógicas, um de cada curso, seriam suficientes para desenvolver as discussões, pois suas falas abarcaram questões colocadas pelos colegas.

A seleção dos três cursos se justifica por estarem em um importante centro de formação, além de fornecerem materiais de diferentes áreas do conhecimento e apresentarem um equilíbrio entre o número de professores e alunos. A proximidade entre eles permitiu comparações entre as perspectivas dos professores sobre avaliação, visando oferecer informações complementares aos estudos educacionais e compreender melhor a dinâmica pedagógica do lugar. A análise das representações dos professores levou em conta as contradições existentes no ambiente da sala de aula, focando na perspectiva deles. O estudo reconhece que diversos fatores sociais, ambientais, históricos e institucionais influenciam as práticas avaliativas e os resultados educacionais.

A entrevista semiestruturada permite uma abordagem flexível e aprofundada das diferentes visões dos professores sobre avaliação da aprendizagem (Lüdke, 2004; Fernandes, 2009a), por meio dela, eles compartilharam informações que poderiam não ter sido consideradas inicialmente no roteiro, mas que emergiram durante o diálogo, sem desviar do tema central do estudo. Para preservar a identidade dos participantes, eles foram identificados por códigos compostos por letras representando o curso (B para Ciências Biológicas, H para História e L para Letras) e o número 1 representando a disciplina pedagógica: B1, H1 e L1. O professor de Ciências Biológicas leciona uma disciplina que aborda a Filosofia da Educação; já o docente do curso de História discute Políticas Educacionais e a organização da Educação Básica; por fim, o de Letras trabalha com Metodologia de Ensino de Línguas e Literaturas estrangeiras.

Após a realização das entrevistas, foi realizada as transcrições, conforme Bourdieu (2012), essa fase apresenta desafios significativos, exigindo cuidado

meticuloso na sua execução. A transcrição foi realizada de maneira a apresentar a maior proximidade possível ao conteúdo das gravações em áudio, garantindo que as falas dos entrevistados não fossem descontextualizadas ou distorcidas. Nesse sentido, a transcrição é mais do que uma simples transposição do oral para o escrito; ela representa uma verdadeira tradução ou interpretação, conforme apontado pelo autor. A partir das transcrições, as análises foram conduzidas, permitindo a organização e a identificação de aspectos comuns e divergentes das ideias expostas pelos professores durante as entrevistas. Assim, a transcrição possibilita a análise detalhada e a interpretação dos dados coletados.

Já a análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos trouxe um panorama sobre o lugar da avaliação da aprendizagem na formação de professores nesses espaços a partir dos documentos oficiais. Os PPPs representam as diretrizes que orientam o funcionamento das instituições de ensino, delineando objetivos, conteúdos e métodos pedagógicos adotados (Libâneo, 2017; Lüdke; André, 2004). A análise dos documentos revelou como a avaliação é abordada, quais são seus propósitos e funções, e se é concebida de maneira justificada ou simplificada. Além disso, os PPPs refletem a visão da instituição sobre a formação dos alunos e sua relação com a sociedade, que pode envolver, ou não, um planejamento que considera a realidade social, econômica, política e cultural na qual estão inseridos. Portanto, a análise documental serviu para compreender as diretrizes que orientam as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação dos cursos incluídos no estudo.

Resultados e Discussões

Para este trabalho foram selecionados alguns dos resultados da pesquisa de dissertação. Da primeira seção, denominada “Avaliar para orientar”, discutir-se-á sobre as percepções dos professores sobre as suas práticas avaliativas, os papéis dados para a avaliação somativa e o impacto da avaliação percebido no progresso dos estudantes. Da segunda seção, intitulada “Avaliação Dialógica”, abordar-se-á as diversas funções atribuídas à avaliação pelos docentes, o papel do *feedback* em suas abordagens e as dificuldades enfrentadas na utilização da avaliação.

Falar da avaliação como meio de orientar é discutir sobre o que os professores entendem por avaliação e o que eles valorizam nos processos

pedagógicos. No início das entrevistas, os professores foram solicitados a comentar o que entendem por avaliação, todos expressaram uma visão que compreende a avaliação em duas etapas distintas que se assemelham ao que Fernandes (2008) explica ser *avaliação somativa* e *avaliação formativa*. Primeiro, ela foi descrita como um processo contínuo que ocorre ao longo das disciplinas, depois, caracterizada pela quantificação pontual dos desempenhos dos estudantes. O professor B1 enfatizou a importância dessa segunda etapa, destacando-a como crucial devido à sua relação com a entrega das notas à instituição. H1 complementou essa perspectiva ao afirmar que essa fase da avaliação é aquela que resulta em um produto final mensurável. L1 expressou uma visão crítica, considerando a entrega das notas como uma mera formalidade institucional e argumentando que o trabalho pedagógico não pode ser reduzido a esse processo pontual de quantificação.

Quando questionados sobre a avaliação somativa ou classificatória, o professor H1 disse que ela não faria sentido. B1 a abordou como uma prática ligada a uma abordagem tradicional de avaliação, na qual o foco está na quantificação do conhecimento do estudante e na produção de instrumentos de avaliação com esse fim. Ele observou a prevalência dessa abordagem em escolas e universidades, destacando o enfoque feito nas notas. Essa relação entre avaliação e notas entregues à instituição pode ser analisada à luz do conceito de capital cultural institucionalizado de Bourdieu (2017c), o qual enfatiza a influência dos fatores sociais, familiares, econômicos e contextuais na formação do capital cultural de cada indivíduo e grupo, e como isso se reflete nas diferenças entre os sujeitos, incluindo sua origem social, o conhecimento transmitido por seus tutores e o valor atribuído às instituições de ensino pelo grupo social. A busca por uma boa nota é em si o desejo pelo capital cultural objetivado, como explicado, trata-se da materialidade dos conhecimentos acumulados. Ainda assim, é necessário que o capital cultural esteja incorporado, pois nas interações sociais, os conjuntos de modos de agir, falar e expressar suas ideias podem legitimar, ou não, aquilo que foi objetivado.

As falas dos professores destacaram o quanto o processo de organização da avaliação direciona o desenvolvimento das aulas, eles disseram que as propostas avaliativas são apresentadas logo no início do curso, indicando uma preocupação com a transparência e a participação dos alunos nesse processo.

Eles apresentam as atividades, os descritores e os objetivos de aprendizagem. No entanto, o professor B1 deixou claro que realiza apenas ajustes individuais, mas não estende essa flexibilidade para todos.

Uma questão relevante levantada pelos professores H1 e L1 é a falta de iniciativa dos alunos na apresentação de alternativas avaliativas. H1 atribui essa passividade ao percurso escolar dos alunos, que pode ter limitado a avaliação às provas e aos trabalhos escritos. Para Silva (2005), essa visão restrita da avaliação pode sim estar enraizada no *habitus* estudantil desenvolvido ao longo da Educação Básica, pois o contexto interfere no imaginário estudantil.

Tanto o professor H1 quanto o professor B1 reconhecem a relação entre percurso e *habitus* estudantil, mas em etapas diferentes da formação. Enquanto o professor H1, que leciona no primeiro ano, associa a falta de iniciativa dos alunos com a escolarização; o professor B1, que leciona nos últimos anos, enxerga nos alunos uma predisposição à iniciativa, possivelmente desenvolvida ao longo da graduação. Larrosa (2002) também fala sobre os efeitos da formação escolar no percurso dos alunos, ele diz que é por meio da experiência que eles desenvolvem novos hábitos e olhares sobre a realidade. A experiência é definida como algo que afeta, toca e transforma as pessoas. A vivência de uma experiência leva uma real transformação do ser.

Os professores H1 e L1 relataram vivências contrastantes no uso da autoavaliação, H1 viu o instrumento servindo como meio de promoção da maturidade, relacionando-a diretamente ao desenvolvimento de habilidades necessárias para o exercício da docência no futuro. Também disse compreender a influência da avaliação ao longo da vida escolar, ressaltando que as percepções sobre avaliação podem ser moldadas pelas experiências acumuladas ao longo desse percurso. L1 expressou preocupação com a tendência dos alunos a se depreciarem durante a autoavaliação, sugerindo uma possível desconexão entre a percepção dos alunos sobre seu próprio desempenho e as expectativas do professor.

Essas visões podem ser relacionadas às concepções de Fernandes (2009b, 2009c) sobre como a avaliação deve ser um processo complexo e contextualizado, que vai além da mera quantificação do desempenho dos estudantes. Por um lado, H1 parece adotar uma abordagem que valoriza a autoavaliação como uma ferramenta para o desenvolvimento pessoal e profissional dos

alunos, alinhando-se com a ideia de Fernandes (2009c) de que a qualidade da avaliação está relacionada à sua articulação com objetivos claros. Por outro lado, a preocupação de L1 com a autoavaliação negativa dos alunos pode refletir uma percepção de que a avaliação não está cumprindo seu papel de fornecer uma oportunidade de reflexão e percepção de aspectos tanto positivos quanto negativos como partes do processo de aprendizagem.

As reflexões de H1 sobre a influência da escola nas percepções e experiências dos alunos estão alinhadas com as teorias de Bourdieu (2017b) sobre a transmissão e internalização de valores e práticas sociais pelas instituições de ensino. A ênfase de H1 de fazer relações entre os conteúdos estudados com a vida pessoal e profissional dos alunos também ressoa com a ideia de Fernandes (2009d) de que as instituições de ensino desempenham um papel crucial no desenvolvimento e bem-estar das pessoas, fornecendo oportunidades para romper com situações desfavoráveis e precárias a partir do desenvolvimento de um olhar crítico.

Parte dos processos que complementam essa discussão foram abordados na segunda seção, Avaliação Dialógica, destaca-se dela as diversas funções atribuídas à avaliação pelos docentes, o papel do *feedback* em suas abordagens e as dificuldades enfrentadas na utilização da avaliação. Essas considerações partem do pressuposto de que a avaliação não é uma ciência exata nem uma entidade separada, mas sim um instrumento utilizado para atingir uma variedade de objetivos.

Nas entrevistas, os professores H1, L1 e B1 compartilharam suas percepções sobre as funções da avaliação, refletindo suas representações sobre o ensino, aprendizagem e o papel da avaliação nesses processos. H1 enfatizou a importância da construção das próprias opiniões pelos alunos, relacionando-a ao propósito do curso, seja formar profissionais ou cidadãos críticos. Ele destacou a avaliação como um meio de promover esse processo de transformação dos estudantes em formadores de opinião, ressaltando a necessidade de uma abordagem mais reflexiva, porém, o professor não comentou realizar devolutivas com os estudantes, os alunos apenas participam das discussões nas aulas, mas isso não significa que eles realmente se apropriaram das ideias abordadas. Alain (2012), um autor de perspectiva conservadora, descreve o ambiente educacional como uma oficina preparatória para a vida profissional

e pessoal, ele fala do professor como alguém responsável por passar orientações e dos estudantes como responsáveis por ouvir com atenção e absorver, trata-se de uma situação pedagógica mais diretiva.

L1 destacou a função diagnóstica da avaliação, que ela pode ajudar na compreensão do nível de aprendizagem dos alunos e no planejamento de estratégias pedagógicas adequadas para atender suas necessidades. Alves (2015) explica que a uma avaliação diagnóstica é realizada no início e ao longo do curso para identificar os conhecimentos prévios dos alunos. Esta abordagem complementa a avaliação formativa, que se concentra no acompanhamento e na análise do progresso das aprendizagens dos estudantes.

B1 comentou que a avaliação deveria ser um meio de orientar professores e alunos, mas ressaltou que isso acaba não correndo, pois tudo fica centrado nos resultados. Ele destacou a importância de dar mais sentido e dedicação às atividades avaliativas, reconhecendo a necessidade de uma comunicação eficaz entre alunos e professores nesse processo.

Essa melhor comunicação pode ocorrer por meio do *feedback*, que pode ser fornecido de diversas maneiras, como *feedback* coletivo oral, *feedback* individual escrito, entre outros. Geralmente, os alunos recebem principalmente o *feedback* na forma de nota final, que quantifica seu desempenho em relação aos objetivos estabelecidos pelo professor. Fernandes (2009a) destaca que o *feedback* individual oral ou escrito é mais eficaz, pois permite uma abordagem personalizada, incentivando os alunos a refletirem sobre seu próprio progresso.

O professor B1 disse realizar *feedback* de forma geral e oral, comentou que antes costumava fazer de maneira individual escrito, mas que isso era muito trabalhoso. Ele reconhece essa mudança como uma deficiência em sua prática, percebendo que antes era uma qualidade oferecer orientações e comentários individuais aos alunos. O *feedback* individual e escrito é valorizado por sua capacidade de fornecer orientações específicas sobre o desempenho e trabalhos dos alunos. Isso está alinhado com uma prática avaliativa formativa, onde os alunos recebem orientações sobre como melhorar com base em seu estado de aprendizagem.

L1 justificou que as exigências burocráticas dificultam um trabalho focado nas necessidades individuais dos estudantes. No primeiro semestre,

ele não realiza *feedbacks* devido ao uso exclusivo de provas escritas no final do semestre, que, segundo ele, inviabilizam essa prática. Nos demais semestres, as atividades mais dinâmicas permitem que os alunos recebam devolutivas nas aulas. L1 ressaltou que sua disciplina é teórica e de supervisão, com um tempo considerável dedicado a tirar dúvidas práticas dos alunos. Ele expressou insatisfação com suas devolutivas, reconhecendo a dificuldade de realizá-las devido ao grande número de alunos. Em disciplinas optativas com turmas menores, ele realiza avaliações individuais e autoavaliações escritas após conversar individualmente com cada aluno. Sempre que possível, ele utiliza seminários e produções textuais, responsabilizando os alunos por apresentações e comentários sobre as atividades dos colegas. Após as devolutivas, alguns alunos buscam tirar dúvidas, mas muitos são descritos como passivos e pouco questionadores, o que é lamentado pelo professor como uma oportunidade perdida para um engajamento mais profundo com o processo de aprendizagem.

B1 listou desafios para realizar *feedbacks* individuais, mencionando especialmente seus múltiplos compromissos e o grande número de alunos. Ele reconheceu isso como uma deficiência pessoal e expressou o desejo de voltar com a prática, destacou que as experiências anteriores com *feedbacks* foram positivas, pois permitiram estabelecer vínculos mais profundos com os alunos e criar um ambiente de diálogo. Uma avaliação formativa proporciona aos alunos a oportunidade de expressar suas opiniões e contribuir para o fortalecimento da relação entre professor e estudantes. No entanto, o Professor B1 geralmente comenta algum assunto com mais ênfase a partir das demonstrações de incompreensão dos estudantes, o que nem sempre ocorre nas aulas.

O Professor H1 salientou que não adota a prática de fornecer *feedbacks*. Ele explicou que os trabalhos escritos são entregues no final do semestre, o que torna impraticável a realização de *feedbacks* nesse momento. Além disso, apontou que apenas os alunos com maus resultados tendem a procurá-lo, o que considera um problema. Para H1, *feedback* é uma atividade que deve partir da iniciativa dos estudantes durante o semestre, ficando ele disponível apenas para tirar dúvidas pontuais. Ele percebe a nota como uma devolutiva limitada do desempenho dos alunos, pois não fornece detalhes sobre os erros cometidos e as áreas que precisam ser melhoradas. O professor descreve a

ausência de *feedbacks* de sua iniciativa como um erro seu, mas explica que isso se dá pelo modo como o trabalho é desenvolvido.

Essa abordagem de ensino, sem *feedbacks*, reflete uma visão apriorista, na qual os estudantes são vistos como capazes de alcançar os saberes necessários por conta própria. No entanto, essa abordagem pode deixar muitos alunos perdidos e incapazes de atender às expectativas do professor. A prática de fornecer *feedbacks* é fundamental para uma abordagem formativa da avaliação, do ensino e da aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento e crescimento dos alunos. Fernandes (2009a) pontua a responsabilidade dos docentes de promover os *feedbacks*.

O alto número de estudantes e os compromissos dos professores universitários foram apresentados como exemplos de dificuldades para o desenvolvimento de práticas avaliativas mais formativas e contextualizadas. Na perspectiva do professor da Licenciatura em Ciências Biológicas, as dificuldades na avaliação dos alunos residem também na falta de participação e colaboração por parte de alguns. Ele atribuiu essa falta de engajamento também à possível falta de simpatia dos alunos pelo conteúdo, resultando em uma participação física sem envolvimento nos debates. Sua maior preocupação está em encontrar maneiras mais rigorosas de avaliar os alunos menos participativos, sugerindo a aplicação de critérios diferenciados para medir o desempenho desses alunos. Ele busca responder ao desinteresse dos alunos com uma abordagem mais rigorosa, incluindo advertências públicas para os grupos menos envolvidos, na esperança de reorientá-los durante o curso. O professor acredita que esse rigor adotado por ele pode manter os alunos participativos e ajudar a realinhar os que estão menos engajados.

No entanto, sua abordagem levanta questões sobre a eficácia de impor um controle mais rígido sobre os alunos como resposta ao seu desinteresse. Isso sugere uma abordagem mais disciplinar e coercitiva, em vez de estratégias de engajamento e motivação que poderiam ser mais eficazes para lidar com as dificuldades dos alunos menos participativos. Essa maneira mais rigorosa de lidar com estudantes desinteressados sugere uma imposição de padrões de comportamento que desconsideram as individualidades dos estudantes. Essa atitude pode ser interpretada como uma forma de violência simbólica (Bourdieu, 2003) na medida em que os alunos são coagidos a agirem de

maneira mais participativa, sem levar em conta os motivos que geraram o desinteresse. Até porque no curso de Ciências Biológicas, a licenciatura é opcional, sendo assim, os estudantes desinteressados, podem abandonar a docência antes de a iniciar.

Essa falta de reflexão crítica sobre suas próprias práticas pode contribuir para a manutenção de um ambiente educacional pouco inclusivo e democrático, onde as diferenças individuais não são valorizadas nem respeitadas. Portanto, a abordagem do professor B1, embora possa ser compreendida como uma tentativa de promover o engajamento dos alunos, pode acabar reproduzindo dinâmicas de poder e exclusão que são contrárias aos princípios de uma educação verdadeiramente emancipatória.

Como demonstrado nas discussões, os professores têm expectativas sobre como os estudantes devem agir no contexto de sala de aula. A trajetória acadêmica gera efeitos no *habitus* estudantil, logo, estudantes dos últimos ciclos de formação têm mais facilidade em atender às expectativas dos docentes. Ainda que os professores não afirmem incluir o comportamento como parte do processo avaliativo, eles relataram que uma boa participação gera uma nota mais positiva. Eles compreendem que a avaliação deveria ser um meio de promover a aprendizagem dos alunos, diagnosticar necessidades e fornecer orientações adequadas. No entanto, são observadas dificuldades na implementação dessas práticas, especialmente em relação ao *feedback* individualizado, devido a fatores como o grande número de alunos e múltiplos compromissos.

Considerações Finais

O objetivo deste capítulo foi apresentar alguns dos resultados de uma pesquisa de mestrado que tratou de representações de docentes universitários sobre a avaliação. De início, foram entrevistados nove professores, três de cada curso de licenciatura, mas no decorrer das análises, constatou-se que as contribuições dos três professores de disciplinas pedagógicas, um de cada licenciatura, abarcaram questões trazidas por todos, dando maior ênfase na formação de professores. As análises dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos serviram para contextualizar as discussões, os documentos trazem o histórico dos cursos, do campus e os princípios norteadores deles. No caso deste capítulo, focou-se nos dados resultantes das entrevistas.

Como mencionado anteriormente, esta discussão parte da ideia de que a avaliação é uma prática social que vai além dos exames escolares, ocorrendo tanto em situações cotidianas quanto em momentos formais (Fernandes, 2009a). A avaliação escolar não é neutra, pois os professores trazem consigo um conjunto de conhecimentos e experiências que influenciam o processo avaliativo, ainda que em diferentes níveis (Bourdieu, 2017d). Da mesma forma, os estudantes encaram os momentos de avaliação como desafios, podendo resultar em experiências positivas ou negativas, dependendo da abordagem adotada pelo docente.

Cursos de licenciatura são centros de formação de novos professores, que serão futuros avaliadores de outros estudantes. Ainda mais, tratando-se de centros de referência educacional. O trabalho desenvolvido no dia a dia poderá tanto provocar e promover reflexões quanto perpetuar práticas excludentes (Silva, 2005). A partir do problema de pesquisa, que indagou como os professores dos três cursos de licenciatura selecionados pensam a avaliação e como isso afeta as suas práticas, chegou-se na conclusão de que os professores conhecem a avaliação e seus diversos empregos, mas não de maneira metodológica e teoricamente sustentada. Eles mencionaram instrumentos que facilitam o trabalho com um maior número de estudantes, como seminários, provas e trabalhos escritos, mas explicaram que não conseguem realizar devolutivas sobre os resultados dos estudantes.

Todos demonstram insatisfação ou incômodo com as atribuições de notas e mensurações das aprendizagens dos estudantes, relataram dificuldades em desenvolver processos mais formativos. Em uma sociedade organizada por meio de hierarquias sociais, as notas e certificações institucionais funcionam como meios de legitimar o capital cultural objetivado, os estudantes e professores estão inseridos em conflitos, ainda que suaves, de reconhecimento e legitimação dos *habitus* tidos como mais pertinentes para os futuros educadores. Esses processos podem resultar em ampliação do repertório cultural estudantil ou em exclusões dóceis e uma violência simbólica em que os estudantes até passam pelo processo formativo, mas sem se apropriarem dos aspectos valorizados pelo campo educacional (Bourdieu, 1983; 2003).

Os estudantes constroem suas representações acerca da avaliação e da prática pedagógica por meio das vivências, das situações significativas que

vivenciam no percurso formativo. O *feedback* pode oportunizar reflexões significativas para os envolvidos, desde que aplicado de maneira contextualizada e alinhado aos objetivos de aprendizagem. Todos os docentes disseram ter dificuldade em implementar a prática em suas aulas, principalmente pelo grande número de estudantes e excesso de compromissos. Apenas o professor L1 disse propor devolutivas entre os estudantes nas situações de apresentação de seminários, ainda que oportuna, a situação não diminui a necessidade de o professor oferecer essa devolutiva.

A questão principal é que a avaliação pode e deve servir como meio de aprofundar vínculos com os estudantes e promover relações pedagógicas mais leves, saudáveis e objetivas. Fazendo com que o *habitus* estudantil repercuta sobre o *habitus* professoral dos futuros profissionais.

Referências

ALAIN, pseudônimo de Émile Chartier. **Considerações sobre a educação seguidas de pedagogia infantil**. São Paulo: É Realizações, 2012.

BOURDIEU, P. Algumas Propriedades dos Campos. *In*. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 89-94, 1983a.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, P. Compreender. *In*: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes 2012.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2017a.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, p. 43-72, 2017b.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, p. 79-88, 2017c.

BOURDIEU, P. As categorias do juízo professoral. *In*: **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, p. 205-242, 2017d.

CHARLOT, B. Relação com o saber. *In:* (Org.) BARBOSA, R. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2003.p.23-33.

CHARTIER, R. et al. **A história cultural. Entre práticas e representações**. 2 ed. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos avançados**, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios**. Portugal: Texto, 2004.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em avaliação educacional**, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2009a.

FERNANDES, D. Avaliação de programas e de projetos pedagógicos. *In:* **VIII Congresso Internacional de Educação**. Sapiens: Centro de Formação e Pesquisa, 2009b, p. 36-40.

FERNANDES, D. Avaliação em educação: Perspetivas Iberoamericanas (Nota de Apresentação). **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, p.3-5, 2009c.

FERNANDES, D. O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens. *In:* **VIII Congresso Internacional de Educação**. Sapiens: Centro de Formação e Pesquisa, 2009d. p.41-45.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Editora, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Em Aberto, 2004.

NÓVOA, A. Prefácio. *In:* FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. Unesp, 2009.

SANTOS, A. S. **Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade do Natal/RN**: análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, n.29, p.152-163, 2005.