

AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DE GRADUANDAS E GRADUANDOS EM ECONOMIA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA*

EVALUATION AND LEARNING: ECONOMICS GRADUATES' PERCEPTION IN A PUBLIC UNIVERSITY

Patricia Franzoni**

Marli Quartieri***

Nélia Maria Pontes Amado****

Susana Carreira*****

RESUMO: Neste artigo apresentamos a temática da avaliação, a partir da análise de um processo investigativo junto a estudantes de economia, de uma universidade pública, em que se reflete sobre a percepção que estes graduandos têm sobre avaliação e aprendizagem. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, a investigação foi desenvolvida com trinta estudantes que estão no 6º semestre e os dados produzidos a partir de um questionário, com perguntas fechadas e abertas, foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2016). A pesquisa apresenta como aporte teórico algumas ideias de autores como Cid e Fialho (2012), Fernandes (2005), Pacheco (2012), Santiago (2012), William (2009), entre outros. Por meio deste estudo, evidenciamos que a maioria dos estudantes considera que o principal propósito da avaliação é de medir o seu desempenho e na atribuição de uma classificação, revelando pouco interesse na qualidade da aprendizagem, o que na concepção dos participantes é o mais importante.

Palavras-chave: Avaliação; Aprendizagem; Metacognição.

ABSTRACT: In this article the topic evaluation is presented, through the analysis of an investigative process with economics' students, from a public university, in which we reflect about the perception these graduates have on evaluation and learning. The study is characterized as a qualitative research, the investigation was developed with thirty students who are in the 6th semester and the data produced through a questionnaire, with closed-ended and open-ended questions, were analyzed through the Discursive Textual Analysis, from Moraes and Galiazzi (2016). The research presents as theoretical contributions some ideas from authors as Cid & Fialho (2012),

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

** Mestre em Economia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e doutoranda em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). Docente da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Contato: patriciafranzoni@furg.br

*** Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Docente da Universidade do Vale do Taquari (Univates) e bolsista de produtividade de pesquisa do CNPq (nível 2). Contato: mtquartieri@univates.br

**** Doutora em Matemática pela Universidade do Algarve (Portugal). Docente da Universidade do Algarve. Contato: namado@ualg.pt

***** Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa (Portugal). Docente da Universidade de Lisboa. Contato: spcarreira@hotmail.com

Fernandes (2005), Pacheco (2012), Santiago (2012), William (2009), among others. Through this study, it's evident that most of the students consider the main purpose of evaluation to be measuring their performance and attributing a classification, revealing little interest in the learning quality, which in the participants' conception it's the most important.

Keywords: Assessment; Learning; Metacognition.

INTRODUÇÃO

A busca por mudanças tornou-se um desafio no contexto contemporâneo, tendo em vista que “o ensino tem-se limitado a um processo de memorização de vocábulos, sistemas classificatórios e fórmulas por meio de estratégias didáticas em que os estudantes aprendem os termos científicos, mas não são capazes de extrair o significado de sua linguagem” (SANTOS, 2007, p. 484). De acordo com o autor, as crescentes transformações sociais impõem às instituições de ensino um repensar dos processos de ensino e de aprendizagem visto a formação de um cidadão com um novo perfil, no qual habilidades como proatividade, cooperação, criticidade, dentre outras, se sobressaem em detrimento à simples memorização e repetição.

Para Freire (1980) os professores devem desenvolver uma postura dialógica em suas aulas, promovendo debates em que os estudantes possam tomar parte com suas próprias ideias e experiências. Sendo assim, os professores devem atuar como mediadores, proporcionando momentos de discussão e reflexão em sala de aula, com o objetivo de despertar o interesse dos estudantes, estabelecer relações do conteúdo discutido e aprendido com situações do cotidiano, fortalecendo os processos de ensino e aprendizagem. Segundo Alcântara *et al.* (2015, p. 18):

A construção do conhecimento é resultado da capacidade do aluno em aprender e do professor em ensinar e, por meio desse conhecimento, possibilitar a intervenção e transformação da realidade, recriando-a. Quando faz sentido para o aluno o que está sendo ensinado, podemos evitar a memorização e a mera transferência de conteúdo, caso contrário se corre o risco de diminuir a sua curiosidade e impossibilitar a sua interferência na realidade.

Dessa maneira, os professores têm sido cada vez mais submetidos a repensar suas práticas pedagógicas, métodos de ensino e instrumentos de avaliação, para estimular a participação dos estudantes em sala de aula e evitar a memorização do conteúdo, necessitando todo o processo avaliativo visar à avaliação para a aprendizagem. No entanto, Cid e Fialho (2012) *apud* Fernandes (2005, 2006, 2009) ressaltam que em muitas salas de aula as avaliações continuam organizadas para classificar e certificar os resultados alcançados pelos estudantes, em vez de apoiá-los a aprender, de modo que o equilíbrio entre a avaliação formativa e a somativa parece ser difícil de alcançar.

O nosso sistema de avaliação reconhece, então, que a avaliação formativa é um processo importante para o desenvolvimento do sucesso educativo. Ainda segundo o autor, a avaliação formativa não está completamente implementada no cotidiano escolar; o formativo é cada vez mais dominado pelo somativo e pela ênfase nas “notas”, com uma atenção obsessiva aos resultados e práticas dominadas pela preparação para os testes e exames, sendo a qualidade do ensino equiparada à qualidade dos resultados. A par destes desafios são feitas recomendações que vão no sentido de colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, valorizando a aprendizagem autêntica dos alunos, no desenvolvimento da qualidade do *feedback* dado aos alunos para apoiar o diálogo na sala de aula e na escola lado a lado com a atenção dada às notas e aos resultados. Parece assim haver dificuldade de mudar o paradigma com que avaliamos os nossos alunos no sentido de um pressuposto formativo realmente assumido (CID; FIALHO, 2012, p. 6).

De acordo com as autoras, a avaliação formativa deve prevalecer nas salas de aula, fornecendo retorno (*feedback*) de qualidade aos estudantes, com o objetivo de melhorar a aprendizagem e o ensino. Monteiro, Carvalho e Martins (2015, p. 377) destacam que “o *feedback* do professor é dado aos alunos oralmente ou por escrito sobre o que sabe fazer, o que não sabe fazer e sobre o que lhe falta saber”. Nesse sentido, em um contexto de avaliação contínua que se realiza durante um período mais longo e recorrendo a uma diversidade de instrumentos de recolhimento de informações, proporcionar aos alunos retorno na avaliação é necessário ao aperfeiçoamento ou melhoria da aprendizagem. Caso contrário, diremos que se trata de uma avaliação terminal ou final.

Portanto, o *feedback* fornecido pelo processo de avaliação é considerado um dos componentes mais determinantes do sucesso do ensino e da aprendizagem. Contudo, o seu efeito depende da natureza da informação. De acordo com Haydt (1997, p. 18):

A avaliação somativa, com função classificatória, consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos e a avaliação formativa, com função de controle está muito ligada ao mecanismo de *feedback* e tem o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos.

Dessa forma, a avaliação somativa destina-se a classificar e certificar os alunos e ocorre apenas nos momentos de balanço em relação ao que os alunos sabem e são capazes de fazer. A avaliação somativa centra-se exclusivamente no rendimento e na classificação do aluno enquanto que a avaliação formativa é importante em função do retorno (*feedback*) e de ter a preocupação com a aprendizagem.

Nesta perspectiva, Harlen (2008, p. 145) ao referir-se à realidade inglesa, ressalta que “muitos professores reconhecem o valor da avaliação formativa, mas sentem-se incapazes de mudar o seu estilo de ensino nesse sentido, imersos na sua luta por melhorar os resultados dos testes”. A prática avaliativa atual continua muito condicionada pela pressão em mostrar evidências dos progressos regulares e visíveis dos estudantes e, nessa medida, os professores tendem a responder com avaliações somativas frequentes, na forma de testes. A mesma preocupação é apresentada por Stull *et al.* (2011, p. 30): “é muito difícil para os docentes não se concentrarem em medidas de avaliação somativa, pois as pressões existentes encaminham-nos inevitavelmente nessa direção”. Pacheco (2012) também ressalta que a avaliação somativa ainda é predominante nas escolas, apesar de muitos professores reconhecerem a importância da avaliação formativa.

No entanto, à medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, “o papel predominante do professor deixa de ser o de ensinar e passa a ser o de mediar, instigar o aluno a aprender. Neste contexto, educar deixa de ser a arte de introduzir ideias na cabeça das pessoas, mas de fazer brotar ideias” (WERNER; BOER, 1984, p. 8). Assim, as preocupações básicas desses

professores, segundo Gil (2012), por sua vez, são expressas em indagações como: Quais as expectativas dos alunos? Em que medida determinado aprendizado poderá ser significativo para eles? Quais as estratégias mais adequadas para facilitar seu aprendizado?

Diante desse contexto, o objetivo no presente artigo é analisar a percepção que graduandos e graduandas do curso de economia de uma universidade pública têm sobre avaliação e aprendizagem. Além da introdução, a segunda seção do texto se refere à fundamentação teórica sobre avaliação e aprendizagem para entender que o objetivo de recolher informações por meio dos processos de avaliação é promover a aprendizagem do aluno e orientar a prática do professor. Na terceira seção desse estudo fazemos referência à metacognição para entendimento deste conceito e relação com a aprendizagem. Na quarta seção apresentamos a metodologia utilizada. Na sequência, na quinta seção analisamos os dados de acordo com o questionário aplicado aos estudantes e, por fim, na última seção consta a conclusão do estudo.

AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM

A avaliação é um método de coleta e de processamento dos dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino. De acordo com Haydt (1997), os quatro princípios básicos que sustentam a avaliação do processo de ensino-aprendizagem são:

- 1) A avaliação é um processo contínuo e sistemático. Portanto, ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada. Nessa perspectiva, a avaliação faz parte de um sistema mais amplo que é o processo ensino-aprendizagem, nele se integrando. Como tal, ela deve ser planejada para ocorrer normalmente ao longo de todo o processo, fornecendo *feedback* e permitindo a recuperação imediata quando for necessário.
- 2) A avaliação é funcional, porque se realiza em função de objetivos. Avaliar o processo de ensino-aprendizagem consiste em verificar em que medida os alunos estão atingindo os objetivos previstos. Por isso, os objetivos constituem o elemento norteador da avaliação.
- 3) A avaliação é orientadora, pois não visa eliminar alunos, mas orientar seu processo de aprendizagem para que

possam atingir os objetivos previstos. Nesse sentido, a avaliação permite ao aluno conhecer seus erros e acertos, auxiliando-o a fixar as respostas corretas e a corrigir falhas. 4) A avaliação é integral, pois analisa e julga todas as dimensões do comportamento, considerando o aluno como um todo. Desse modo, ela incide não apenas sobre os elementos cognitivos, mas também sobre o aspecto afetivo e o domínio psicomotor (HAYDT, 1997, p. 13-14).

Cid e Fialho (2012) complementam que a avaliação deve ser assumida, no ponto de vista de *Paul Black, Dylan Wiliam, Wynne Harlen e John Gardner* como parte integrante da aprendizagem (ARG, 1999). Existem duas formas diferentes de olhar para o conceito: avaliação da aprendizagem e para a aprendizagem. Em geral, a interpretação que predomina nas escolas, de acordo com Santiago (2012) em todos os níveis de ensino, é a avaliação da aprendizagem, com enfoque nos resultados, de natureza somativa, com foco nos conteúdos e visando certificar a aprendizagem do estudante.

A avaliação para a aprendizagem é definida como “o processo de procura e interpretação de evidências, a serem usadas por alunos e professores” (ARG, 2002, p. 2) e se assenta em 10 princípios básicos: 1) é integrada na planificação; 2) preocupa-se com a forma como os alunos aprendem; 3) é uma prática central em sala de aula; 4) é uma competência profissional essencial ao professor; 5) é sensível e construtiva; 6) é motivadora; 7) facilita a compreensão de objetivos e critérios; 8) dá suporte aos alunos/as a fim de que saibam como melhorar; 9) desenvolve a capacidade de autoavaliação; 10) reconhece todas as aprendizagens (ARG, 2002). A avaliação para a aprendizagem, conforme Cid e Fialho (2012) não inclui apenas o professor, mas também os alunos, na sua vertente individual ou grupal, o que implica a ligação entre o ensino e a aprendizagem e se afasta de uma abordagem de ensino centrada na transmissão. A avaliação para a aprendizagem, no dizer de Wiliam (2009, p. 8), “é um processo cuja concessão e prática tem como primeira prioridade promover a aprendizagem dos alunos”. Trata-se de procurar clarificar “o ponto em que os alunos estão na sua aprendizagem, onde se pretende que cheguem e quais os passos necessários para chegar lá” (WILIAM, 2009, p.11).

Se aceitar, como Stiggins (2002) ou Fernandes (2005), por exemplo, que a avaliação tem como função melhorar as aprendizagens, identificando dificuldades e ajudando os alunos no seu percurso individual, por meio de uso de um *feedback* (retorno) adequado, este processo vai implicar uma consequente atenção à diversidade, resultando na necessidade de recolher informação através de um conjunto variado de técnicas e instrumentos.

Cid e Fialho (2011) ressaltam que as tarefas ou atividades devem ser relevantes, interativas e significativas de forma a envolver os estudantes na aplicação dos conhecimentos, de forma contextualizada, levando à aprendizagem desejada. A perspectiva de uma avaliação para as aprendizagens, de acordo com Stiggins (2005) se assenta na assunção de que os estudantes fazem parte do processo, de forma a poderem tomar decisões sobre o caminho a percorrer em direção às metas pretendidas. Por sua vez, Cid e Fialho (2011, p. 114) ressaltam:

Os professores têm de ser capazes de recolher informações durante o processo, o que implica o uso de outros instrumentos para além dos testes. Estes instrumentos fornecem resultados importantes para o aluno e para o sistema, mas o que aqui se releva é o que os estudantes fazem com esses resultados, que ações tomam e como melhoram o seu desempenho.

Veiga (1996, p. 163) complementa: “a avaliação, em seu sentido amplo, só será possível na medida em que estiver a serviço da aprendizagem do educando”. Então para que serve a avaliação? Com base no sentido educativo, segundo Ferreira (2009) a expressão avaliação se constitui em um ponto de referência no processo educacional. Por meio dela pode-se detectar, ainda segundo Ferreira (2009), como está a prática pedagógica na escola, a relação entre o ensino e a aprendizagem, a relação professor-aluno, o entendimento do processo democrático e em que bases da educação se sustenta a escola. A partir disso, pode-se definir suas funções, de acordo com Haydt (1997, p. 17-18):

1) A avaliação é diagnóstica quando realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-

requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, em uma tentativa de saná-las. Pela avaliação diagnóstica, o professor constata se os alunos estão ou não preparados para adquirir novos conhecimentos e identifica as dificuldades de aprendizagem. 2) A avaliação formativa visa, fundamentalmente, determinar se o aluno domina gradativa e hierarquicamente cada etapa de instrução, porque antes de prosseguir para uma etapa subsequente de ensino-aprendizagem, os objetivos em questão, de uma ou de outra forma, devem ter seu alcance assegurado. É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Por isso avaliação formativa pode ser utilizada como um recurso de ensino e como fonte de motivação, tendo efeitos altamente positivos e evitando as tensões que usualmente a avaliação causa. A avaliação formativa está muito ligada ao mecanismo de *feedback*, à medida que também permite ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. 3) A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro.

Dessa forma, o processo avaliativo se torna transparente e entendido pela maioria dos que dele participam, firmando-se a serviço do ensino e da aprendizagem como instrumento de regulação de ambos, a eles integrado, recolhendo informações e visando à orientação, ao mesmo tempo, da prática docente e da aprendizagem do aluno. A avaliação, nessa perspectiva, assume a dimensão formativa, assistindo a aprendizagem que se realiza (HADJI, 1992). Nesse sentido, o trabalho pedagógico, segundo Grillo e Freitas (2010), deixa de ser exclusividade do professor e passa a ser partilhado com o aluno, que vai, aos poucos, consolidando a autoconfiança ao perceber-se capaz de tomar decisões sobre a aprendizagem da qual ele é o autor.

Levando-se em conta que a reelaboração das ideias, conforme Grillo e Freitas (2010) só pode ser realizada pelo próprio aluno e, que o conhecimento não ocorre por acumulação e sim por reconstrução dos saberes adquiridos, a

avaliação formativa evolui necessariamente para a autoavaliação. Esta se insere na proposta de avaliação formativa e pressupõe uma relação baseada na reciprocidade e na partilha; não se reduz a um instrumento e nem se realiza em um único momento: é processual.

Ainda segundo Grillo e Freitas (2010) professor e aluno, ao mesmo tempo, ensinam e aprendem a operacionalizar uma proposta pedagógica nova, adotando uma metodologia de ensino, de aprendizagem e de avaliação diferenciada. Portanto, a avaliação formativa tem na autoavaliação um procedimento indissociável da metacognição, conceito este que será discutido na próxima seção.

METACOGNIÇÃO

“A metacognição é a consciência de si próprio, conhecendo seu processo de aprender. Os aspectos de cognição estimulam a confiança, a autoestima e o afeto. É um processo de interação, em que os elementos principais são seus processos de aprendizagem” (BEBER, SILVA e BONFIGLIO, 2014, p. 145). Portanto, a metacognição nada mais é do que a forma como o sujeito aprende. Para Grillo e Freitas (2010, p. 46) “a metacognição consiste em uma atitude reflexiva pela qual o aluno toma consciência dos próprios processos mentais”. O aluno, de acordo com os autores, quando passa a refletir sobre o modo como aprende tem condições de adotar estratégias para ter uma aprendizagem mais significativa.

A metacognição como processo da aprendizagem é o conhecimento dos próprios produtos cognitivos, isto é, o conhecimento que o sujeito tem sobre seu conhecimento. Investir na promoção de estratégias de autorregulação da aprendizagem valoriza e estimula o desenvolvimento de habilidades e competências que promove o aprender e o reaprender. Segundo Beber, Silva e Bonfiglio (2014) a autorregulação é um sistema auto-organizado que necessita cognição, emoção, motivação, objetivo e motivo para a ação. A construção da autorregulação depende do desenvolvimento de competências que permitem ao indivíduo saber o que necessita aprender, organizar, planejar

e desenvolver, determinando objetivos e selecionando estratégias para a realização da atividade.

Nessa perspectiva, a aprendizagem de acordo com Beber, Silva e Bonfiglio (2014) ocorre pelo envolvimento de fatores cognitivos/metacognitivos, além das atividades que dependem de propostas e alternativas diferenciadas para estimular a superação de etapas já estabelecidas pelos processos de aprender. Assim sendo, quando a metacognição está presente, o aprendiz reconhece suas potencialidades e/ ou dificuldades, ultrapassando limites e obstáculos. O avanço, conforme Beber, Silva e Bonfiglio (2014) está na tomada de consciência do saber e do não saber, em um processo constante de autoavaliação para alcançar a autorregulação.

A metacognição, segundo Peixoto (2007) desenvolve-se a partir da capacidade humana de refletir sobre seu processo de conhecimento, durante a realização de tarefas, sobre os processos mentais que facilitam essa realização e sobre as estratégias que utiliza para a resolução de problemas. Desta maneira, a metacognição é a consciência do modo pelo qual o conhecimento é adquirido, torna-se assim possível que os próprios indivíduos gerenciem este processo, utilizando estratégias metacognitivas para a aprendizagem e resolução de problemas em situações cotidianas. De acordo com Neves (2007) uma forma de facilitar o aprendizado é o uso de mapas cognitivos que permitem a representação do meio-ambiente no cérebro a partir da interação do indivíduo com o meio.

Andretta *et al.* (2010) ressaltam que o indivíduo experimenta diversas estratégias de aprendizagem desde criança, tendendo sempre a repetir aquela com a qual obteve maior eficácia. Assim, quanto melhor a capacidade metacognitiva, melhor as habilidades de aprendizagem, sendo possível otimizar o tempo e a qualidade do estudo. A estreita relação da metacognição com a aprendizagem deve ser explorada, visto que desempenha um importante papel na otimização e qualificação do estudo e de resolução de problemas.

Desse modo, na próxima seção apresenta-se uma discussão de como graduandas e graduandos do curso de economia de uma universidade pública aprendem, que estratégias adotam e como relacionam os processos de avaliação com a aprendizagem.

METODOLOGIA

Com base no objetivo proposto, este estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa. “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas com a compreensão de um grupo social, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31-32).

Assim, a investigação sobre a percepção que graduandas e graduandos do curso de economia têm sobre avaliação e aprendizagem foi realizada a partir de um questionário que se constituiu como importante fonte de informações. O questionário oferece a vantagem de “alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas favorecendo a quase imediata recolha de respostas às questões emergentes” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 184).

A investigação foi desenvolvida em uma universidade federal do estado do Rio Grande do Sul, por meio de um questionário, com questões fechadas e abertas, com 30 estudantes do curso de economia do 6º semestre. É importante destacar, por questões éticas, que não serão divulgados os nomes dos participantes. Estes serão identificados por um código formado pela primeira letra do seu nome e sobrenome. Os questionários foram enviados para um total de 40 alunos e foi estipulado um prazo de uma semana para resposta. No final deste período, 16 alunos do sexo masculino e 14 do sexo feminino responderam ao questionário.

Os dados produzidos foram analisados mediante a aplicação da ATD (Análise Textual Discursiva) que conforme Moraes e Galiuzzi (2016) se configura como uma metodologia de etapas extremamente minuciosas, requerendo do pesquisador a atenção e a rigurosidade em cada etapa do processo.

A ATD visou, inicialmente, à desmontagem dos textos, seu exame nos mínimos detalhes. Na sequência, desenvolveu-se o estabelecimento de relações entre cada unidade, procurando-se a identidade entre elas, para, logo após, captar o que emerge da totalidade do texto, em direção a uma nova

compreensão desse todo. A ATD é, pois, de acordo com Moraes e Galiazzi (2016) composta por três etapas, sendo a primeira delas o processo de unitarização, em que foi desconstruído o texto, fragmentando-o em unidades de significado. O processo de unitarização é, portanto, etapa essencial no desenvolvimento da ATD, pois nestas unidades estão contidas as mensagens mais significativas dos textos analisados. A segunda etapa da ATD constituiu-se na organização de categorias. Por fim, na terceira etapa produziu-se um metatexto com as novas compreensões obtidas.

ANÁLISE E RESULTADOS

A partir da análise dos dados foi possível atingir o objetivo proposto de investigar a percepção que graduandas e graduandos do curso de economia têm sobre as relações que existem entre aprendizagem e avaliação. Os dados foram agrupados em cinco categorias que abordam respectivamente: 1) a avaliação com objetivo principal de medir desempenho do aluno, pouco interessando se houve aprendizado, 2) instrumentos de avaliação que possibilitem a aprendizagem, 3) importância do retorno e discussão da avaliação no aprendizado (*feedback*), 4) a avaliação como instrumento que possibilite a contextualização e a relação teoria e prática, 5) a avaliação como instrumento que desenvolve as habilidades cognitivas do aluno, focando nas relações que existem entre metacognição e aprendizagem.

Com relação à primeira categoria - Avaliação com objetivo principal de medir desempenho do aluno, pouco interessando se houve aprendizado - um dos registros foi:

O professor só quer saber de medir desempenho do aluno, sem se preocupar se houve aprendizado, o que é o mais importante. A prova não mede o potencial do aluno, acabamos sendo avaliados na maioria das vezes em cima de modelos teóricos, para existir aprendizagem tem que ter referência com a realidade, contextualizar, senão os conteúdos ficam soltos e acabamos decorando a matéria para passar na prova, ao invés de entender (PB).

Segundo PB é preciso contextualizar, conectar teoria e prática para se ter sucesso na aprendizagem. Os professores estão mais preocupados, na sua concepção, com o resultado dos testes do que a própria aprendizagem. PB destaca que as provas não medem o conhecimento do aluno, que muitas vezes acabam memorizando conteúdos somente para obter aprovação. Os testes, de acordo com Haydt (1997) são considerados insuficientes, as medidas de um modo geral passaram a não satisfazer como instrumentos de verificação de aprendizagem. Portanto, não se pode avaliar o aluno com o objetivo principal de medir; pois a avaliação precisa ser interpretada e voltada para a aprendizagem.

O relato de FS, a seguir, mostra um descontentamento com o sentido da avaliação e recomenda que os professores utilizem outros instrumentos de avaliação que promovam a aprendizagem e que, em simultâneo, sejam mais coerentes com as competências que os alunos desenvolvem.

A maioria dos professores aplica somente prova em que é necessário decorar o conteúdo quando não se entende. Poucos professores incentivam a pesquisa de temas da disciplina o que favoreceria o aprendizado com a apresentação de seminários e publicações o que é fundamental para o desenvolvimento do aluno, mas parece que o professor não está preocupado com isso, ele só quer saber se o aluno será aprovado ou reprovado na disciplina (FS).

Os relatos dos estudantes mostram que o reconhecimento das suas aprendizagens os deixaria mais satisfeitos, motivados e interessados, contribuindo para o sucesso nas diferentes disciplinas e/ou no curso. Dessa forma, os professores precisam refletir sobre as metodologias de ensino mais apropriadas para serem utilizadas em sala de aula, com o propósito de despertar nos alunos a vontade de aprender e não decorar conceitos para passar na prova, conforme se destaca no próximo relato:

Provas que estamos acostumados a sermos avaliados não garantem aprendizagem, eu muitas vezes decorei conceitos e modelos para passar na cadeira. O aluno decora o conteúdo e acerta toda a prova, mas não aprende de fato. Isso precisa ser repensado, o que é mais importante a aprendizagem ou a nota do aluno (SS).

Pode-se inferir com o relato de SS que medir desempenho não é o mais relevante, pois os alunos gostariam de ser avaliados para que os professores tenham certeza de que realmente aprenderam o conteúdo.

Acredito que existe a ideia de que a avaliação meça o desempenho do aluno e o que ele conseguiu decorar em detrimento do que de fato aprendeu do conteúdo. É algo que precisa ser modificado (CO).

Parece existir um certo descontentamento de SS e CO com relação ao objetivo principal da avaliação. Os alunos não encontram nestas práticas de avaliação o reconhecimento do que eles realmente aprenderam. Haydt (1997, p. 18) destaca que “a avaliação formativa pode ser utilizada como um recurso de ensino e como fonte de motivação, tendo efeitos altamente positivos e evitando as tensões que usualmente a avaliação causa”. Portanto, a avaliação não deve ser considerada o fim, mas um meio do professor aperfeiçoar as suas práticas para que a aprendizagem se torne mais significativa. Os alunos precisam ser escutados e reconhecidos pelo que realmente aprenderam e não pelo seu desempenho na disciplina. É preciso promover debates em sala de aula, atividades em grupo, conectar o conteúdo desenvolvido com o cotidiano e outras disciplinas, em que todos possam refletir, argumentar, desenvolver o pensamento crítico, solucionar problemas e demonstrar o seu aprendizado.

Neste sentido, a diversificação na maneira de ensinar pode favorecer o aprendizado dos alunos. Assim, o professor deve atuar como mediador, conforme Masseto (2003) e Gil (2012) proporcionando momentos de discussão em sala de aula, em que os alunos possam participar com suas próprias ideias. Gil (2012) salienta que cabe ao professor colocar o aluno em situações em que seja mobilizada a sua atividade global, possibilitando a manifestação de suas atividades verbais, escritas, plásticas ou de qualquer outro tipo. O centro da atividade escolar não seria, portanto, nem o professor nem a matéria, mas o aluno ativo e investigador. Ao professor, de acordo com o autor, caberia incentivar, orientar e organizar as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades e às características individuais dos alunos.

Com relação à segunda categoria - Instrumentos de avaliação que possibilitem a aprendizagem - os relatos dos alunos vêm ao encontro de Masseto (2003) ao ressaltar que no processo de aprendizagem, é interessante usar múltiplas estratégias. Nesta visão, ao variá-las, pode-se proporcionar o aprendizado aos discentes, atendendo às diferenças individuais que formam uma turma. De acordo com os relatos dos alunos a seguir é possível perceber a importância da diversificação nos processos de avaliação com o objetivo de tornar a aprendizagem mais significativa.

Gosto de provas escritas, mas acredito que outras formas de avaliação como o desempenho em sala de aula, por exemplo, somam muito. Não penso que ela deveria ser eliminada, é uma importante ferramenta para que o professor sinta as dificuldades dos seus alunos e percebam que muitas vezes foi decorado e não entendido. Mudanças são difíceis na forma de avaliar, mas acredito que o aluno deva ser avaliado pelo seu desempenho geral em sala de aula, tem que existir discussões do tema que está sendo abordado com associação com problemas econômicos atuais, talvez essa seja a saída para a aprendizagem (CM).

Para que ocorra aprendizagem, de acordo com os alunos, é necessário vincular a teoria com os problemas do nosso cotidiano. Segundo o relato de CM, a prova é importante para que o professor perceba as dificuldades dos seus alunos e quando não houve aprendizado. Na visão dos participantes desta pesquisa, outras formas de avaliação são importantes, pois o professor deve avaliar o desempenho geral do aluno em sala de aula.

A prova escrita não garante o aprendizado, não deve ser a única forma de avaliação dos alunos. Avaliações com foco em desenvolvimento de artigos para serem publicados em eventos e revistas e apresentados em sala de aula são bem-vindos e estimulam a pesquisa e a oratória, trabalhos em grupo e individual também (VB).

A aluna acredita que a prova não deve ser o único instrumento de avaliação, nem sempre acontece o aprendizado, por isso é importante que o professor proporcione momentos de discussão em sala de aula, incentive a pesquisa, avaliando produções em artigos e apresentações de trabalho. Isto também pode ser observado na resposta de LB.

A prova é importante, mas somente ela não! Deveriam haver mais formas de avaliação do que somente provas e trabalhos, por exemplo avaliações diárias do desempenho em aula, a fim de saber se de fato o aluno está dominando o conteúdo. Por exemplo, a professora de microeconomia fez diversas atividades além de provas, a maioria dos professores aplicam duas provas por semestre, só que as provas não conseguem ser o filtro se houve aprendizado concreto (LB).

O aluno confirma que devem existir outras formas de avaliação, além da prova, para que a aprendizagem se torne evidente. Segundo AM é injusto ser avaliado apenas por provas:

Nem todos os professores são didáticos na maneira de transmitir o conhecimento deixando para avaliar o aluno com apenas uma única prova para cada bimestre, o que acredito ser injusto, pois poderia haver mais motivação do professor e ampliar o grau de conhecimento dos alunos. As aulas de micro foram boas, com trabalhos avaliados, além da prova, participação em sala de aula, perguntas orais valendo 0,2 e até tema de casa (AM).

De acordo com o relato de AM, nem sempre se aprende o que o professor explica, sendo necessário que o aluno tenha uma participação mais efetiva nas aulas para que se tenha convicção de que existiu aprendizagem. Portanto, pode-se inferir a partir das respostas das graduandas e graduandos do curso de economia, que a prova não deve ser considerada o único instrumento de avaliação dos professores. Diversificar a avaliação, segundo os alunos, estimula o interesse pelo assunto e facilita o aprendizado, eles manifestam, também, o desejo de serem avaliados diariamente em sala de aula com o objetivo de favorecer o aprendizado.

Sendo assim, a avaliação não deve ser encarada como um instrumento de aprovação e/ou reprovação, deve contribuir no aprendizado e informar os alunos acerca do que ainda não aprenderam e precisam se apropriar, promovendo assim o seu desenvolvimento.

A terceira categoria refere-se à importância do retorno e discussão da avaliação no aprendizado (*feedback*). O relato de GR mostra que o retorno das avaliações fortalece o processo de ensino e de aprendizagem, aproxima o

professor do aluno no momento em que as questões são discutidas, no qual é possível identificar o raciocínio, os pontos fortes e os erros cometidos para tentar corrigi-los:

O *feedback* é bastante positivo para o fortalecimento das relações entre professor e aluno, dá ao aluno a oportunidade de entender seus pontos fracos e fortes, possibilitando que o mesmo melhore sua aprendizagem e como consequência seu desempenho. É importante que os erros não sejam somente apontados pelos professores, mas explicados e debatidos individualmente aos alunos (GR).

Neste sentido, o retorno do resultado das avaliações contribui na aprendizagem dos alunos. Em seu relato EV mostra um descontentamento com relação ao retorno das avaliações por parte dos professores e considera a comunicação fundamental para o aprendizado:

Eu considero o retorno das avaliações de suma importância para a obtenção de um aprendizado de qualidade e de forma clara, muitas vezes estamos aprendendo o conteúdo de forma errada ou que não tenha ficado muito claro, mas os retornos nos ensinam e fornecem um maior aprendizado do conteúdo. A professora de microeconomia fornece *feedback* das avaliações, o que ajuda a entender o que era esperado em cada pergunta, mas os demais professores em sua maioria não realizam esse tipo de retorno para os alunos, o que é uma falha, eu aprendo com erros e quando me mostram onde estou errando não costumo repetir o erro, pois aprendo com os retornos e guardo esses retornos para a vida (EV).

Cabe destacar que este aluno considera importante o retorno, mas reconhece que nem todos os professores fornecem esse retorno, o que impossibilita o aluno de saber o que errou e precisa ser melhorado para realmente aprender o conteúdo. Para Cid e Fialho é necessário “valorizar a aprendizagem autêntica dos alunos, no desenvolvimento da qualidade do *feedback* dado aos alunos” (2012, p. 6). A maioria dos alunos diz aprender com os seus erros e gostaria que existisse um maior envolvimento dos professores nesse sentido, motivando-os, alertando sobre qual é o caminho, qual foi a falha no raciocínio e como deveriam estudar para aprender.

Na quarta categoria tratamos da avaliação como instrumento que possibilite a contextualização e a relação teoria e prática. Os graduandos e graduandas do curso destacam que as práticas de avaliação existentes não os preparam para o mercado de trabalho e para a vida. Consideram que não existe uma contextualização e relação teoria com a prática, é como se a academia estivesse desconectada do mundo do trabalho e do cotidiano.

É necessária uma maior aplicação dos conhecimentos adquiridos com exemplos práticos, do nosso dia-a-dia, pois se aprofunda demais em pegadinhas de cálculos nas provas e aprende-se muito pouco ou nada da aplicação prática dos modelos utilizados. Este é o grande defeito da Academia em geral que apresentam uma quantidade muito grande de conteúdos e uma exigência muito aprofundada de conhecimentos de matemática e cálculo, mas possui pouca ou nenhuma profundidade na aplicação prática. Muito provavelmente um economista se deparará com problemas tão complicados em uma empresa, nem todos querem ser pesquisadores ou professores, o curso tem que preparar o aluno para a vida, para o mundo e não se preocupar em ralar o aluno com pegadinhas com cálculos absurdos ou textos teóricos gigantes em que o aluno é obrigado a decorar muitas vezes (RS).

Percebe-se um descontentamento do graduando RS. Na visão do aluno as provas não têm o objetivo de estabelecer relações entre teoria e prática. O graduando defende a necessidade de um trabalho, nas várias disciplinas baseado na resolução de problemas ou no trabalho de projetos, que permita aos alunos desenvolverem outras competências para além da reprodução de conhecimentos depositados pelos professores nas aulas. A aluna RP tem o mesmo pensamento:

Qualquer tipo de avaliação nos força a ler, estudar e refletir, acredito que tenha pouca dificuldade de aprender disciplinas mais teóricas, em compensação as disciplinas que envolvem matemática e estatística tenho muita dificuldade, mas isso devido a má qualidade da matemática assistida no ensino médio. Gostaria de aprender mais, que os professores contextualizassem mais e ligassem a teoria com a prática. A prova tem que ter esse objetivo, de avaliar o aprendizado do aluno, se ele conseguirá aplicar os conteúdos no seu cotidiano, sem contextualização e ligação da teoria com a prática durante as aulas isso não é possível (RP).

A graduanda RP também destaca a importância da avaliação focar no aprendizado que propicie um maior estabelecimento das relações entre teoria e prática, em preparar o aluno para a vida, em que ele seja capaz de resolver problemas do seu cotidiano e não apenas ser avaliado com o propósito de aprovação na disciplina. O graduando NC, também, demonstrou descontentamento em seu relato, com relação a ser cobrado, nas avaliações, modelos teóricos e/ou matemáticos sem nenhuma conexão com a realidade:

A contextualização dos conteúdos deixou a desejar em várias disciplinas, em minha visão. Algumas disciplinas são muito teóricas, sinto falta da interação entre teoria e prática. Como pode diante da situação atual do Brasil, a disciplina de macroeconomia não interagir com a realidade, uma das disciplinas mais importantes do curso cobrar modelos teóricos e matemáticos de difícil compreensão na prova, que estimulam o aluno a apenas decorar conteúdos para a prova, não entendendo a dinâmica da economia e a real importância dos mesmos que serão fundamentais em nossa atuação profissional futura. Isso me deixa bastante desapontado, essa falta de preocupação dos professores em contextualizar o conteúdo, em ligar o conteúdo com a realidade atual (NC).

Como pode-se perceber a partir dos relatos, o ensino da atualidade precisa fazer referência com a realidade, de maneira geral e de acordo com Delizoicov *et al.* (2002) o ensino vem sendo desenvolvido de forma totalmente descontextualizada, sem despertar o interesse dos alunos. Os professores têm sido cada vez mais desafiados a repensar suas práticas pedagógicas, renovando as formas de contextualização e de ligação da teoria com a prática, para motivar o aluno a ter interesse pelo estudo, trazendo-o para sala de aula.

Nesse contexto, a avaliação deve ser considerada um meio do professor aperfeiçoar as suas práticas para que a aprendizagem se torne mais significativa, a partir da contextualização e relação da teoria e prática como os alunos tanto relatam.

Por fim, na quinta categoria discutimos a avaliação como instrumento que desenvolva as habilidades cognitivas do aluno, focando nas relações que existem entre metacognição e aprendizagem.

Conforme o relato de RS, a seguir, a avaliação tem o propósito de propiciar a aprendizagem, onde o aluno precisa ler e estudar para adquirir conhecimento e ser aprovado na disciplina, além de buscar alternativas que facilitem o processo de aprender. Como reforça Andretta *et al.* (2010) cada um tem uma estratégia que funciona melhor para si, pois o processo metacognitivo é diferente para cada pessoa. O aluno RS, para conseguir aprender precisa de tranquilidade, silêncio e mais tempo disponível.

Eu prefiro construir o conhecimento, aprendendo gradativamente conteúdo por conteúdo em suas fases de pré-requisitos para entender o todo. A prova muitas vezes atropela este tipo de estudo, pois exige que se decore as partes mais importantes, por isso outras formas de avaliação devem ser acrescentadas. Gostaria de ler, entender e exercitar bem a matéria, de ter mais tempo, silêncio e tranquilidade para aprender mais e melhor, permitindo desenvolver mais todo o meu potencial. Algumas disciplinas do curso de economia exigem uma boa formação em matemática básica, uma falha crônica do ensino brasileiro. Neste sentido, a minha avaliação não foi satisfatória em algumas disciplinas com provas, mas meu baixo desempenho está relacionado à minha fraca formação básica em matemática, por mais que eu estude ainda tenho que encontrar métodos que me ajudem a sair melhor, mas percebo que é geral, a maioria dos meus colegas também tem muita dificuldade em matemática (RS).

De acordo com Andretta *et al.* (2010) o indivíduo experimenta diversas estratégias de aprendizagem desde criança, tendendo sempre a repetir aquela com a qual obteve maior eficácia. Quanto melhor a capacidade metacognitiva, melhor as habilidades de aprendizagem, sendo possível otimizar o tempo e a qualidade do estudo.

A aluna FA aprende melhor no silêncio, quando usa protetores auriculares, estuda na mesa e conta com as suas anotações no mural. A falta de tempo disponível, assim como o aluno RS, também é um problema que dificulta o aprendizado.

Eu aprendo melhor quando uso protetores auriculares, que me isolam do ambiente externo e não me permitem perder o foco. Organizo uma rotina de estudos, tenho uma mesa grande e que me faz sentir a vontade para estudar, possuo um mural para anotações e aviso todos ao redor que aquele momento eu não posso falar, preciso me concentrar para estudar para a

prova. As vezes falta tempo, tenho mais dificuldade em disciplinas que envolvem matemática, tenho que recorrer a vídeo-aula, procurar o monitor, pois a matemática da escola em que me formei era muito fraca e deixou a desejar (FA).

Portanto, os relatos de FA e RS demonstram conhecimento do seu processo de aprender. “A metacognição é a consciência de si próprio, o conhecimento do seu processo de aprender” (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014, p. 145). Logo, a metacognição é a consciência que o indivíduo tem sobre a sua própria aprendizagem. “A metacognição consiste em uma atitude reflexiva pela qual o aluno toma consciência dos próprios processos mentais” (GRILLO e FREITAS, 2010, p. 46). Nesse sentido, o aluno quando passa a refletir sobre o modo como aprende tem condições de adotar estratégias para ter uma aprendizagem mais significativa e obter um bom desempenho.

Segundo a aluna PV, a obrigatoriedade das avaliações faz com que se desenvolva habilidades sobre os meios que se utiliza para obter aprendizado, de modo que garanta um bom resultado durante o processo avaliativo.

A avaliação força a gente a estudar a matéria e tentar entender o assunto, aprendo mais não faltando às aulas, lendo a bibliografia indicada pelo professor, tento me concentrar ao máximo no que estou estudando, tentando entender a importância daquele cálculo ou leitura na compreensão da sociedade. Quando não entendo procuro fontes alternativas, vídeo-aulas, buscas na internet, ajuda de colegas, leituras complementares, tento me isolar e desconectar de redes sociais, sempre gosto de estudar opiniões divergentes, teses contrárias para entender a partir de visões distintas e assim melhorar a compreensão e aprendizagem (PV).

Diante deste contexto, pode-se perceber que a avaliação acaba propiciando o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Os alunos explicitam que para serem aprovados nas provas e outros processos de avaliação são obrigados a ler, estudar, refletir e encontrar algum modo de tornar mais eficiente o seu aprendizado, ajustando as suas habilidades de memorização e entendimento, assim como, pensando em outras estratégias de aprendizagem quando não for satisfatório o método escolhido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se inferir que a avaliação para a aprendizagem pressupõe uma visão de aprendizes ativos e com capacidade de autorregulação. De acordo com Hadji (1992) e Perrenoud (1998) são aprendizes aqueles que se esforçam para dar significado ao que estão a aprender e a quem são dados os meios para se tornarem cada vez mais capazes de avaliar o seu próprio desempenho. Vale lembrar, que segundo Cid e Fialho (2012, p. 5) “os alunos fazem progressos significativos quando os docentes usam técnicas de avaliação formativa e as usam integradas em um ensino construído no sentido da compreensão e envolvendo-os nesse processo”.

Na verdade, não se pode esquecer que avaliar para a aprendizagem se constitui como um processo exigente, pois, de acordo com Cid e Fialho (2012) implica partilha, colaboração, reflexão conjunta e investigação da própria prática. Apesar de ser um processo que envolve muita dedicação do professor é o que mais traz progressos para o aluno e um entendimento mais claro sobre a sua aprendizagem.

A finalidade deste estudo possibilitou a compreensão da importância da avaliação para a aprendizagem e não para medir conhecimento. Com a análise dos dados foi possível atingir ao objetivo proposto de investigar a percepção que os graduandos e graduandas do curso de economia têm sobre as relações que existem entre aprendizagem e avaliação.

Conclui-se que a maioria dos estudantes considera que o principal propósito da avaliação é de medir o desempenho e atribuir uma classificação, revelando pouco interesse na qualidade das aprendizagens, o que segundo os participantes é mais importante. Os alunos ainda defendem que os professores devem adotar outros instrumentos de avaliação além da prova em sala de aula que não reflete o potencial do aluno e consideram o retorno da avaliação de fundamental importância para identificar seus erros e fortalecer o aprendizado.

De acordo com os alunos, para ter um bom rendimento acadêmico é necessário entender o conteúdo, o que na maioria das vezes, não é possível em função do professor não vincular a teoria com a prática o que tornaria a aprendizagem mais significativa. O tempo de estudo, a concentração e a tranquilidade, para os entrevistados, são as variáveis mais importantes para

que se entenda o assunto, aconteça a memorização e o aprendizado. Observou-se, também, que os alunos investigados aprendem melhor quando existe contextualização, ligação da teoria com a prática, motivação e didática do professor. Alegam que dessa forma as aulas e as leituras se tornam mais atrativas e sentem um maior desejo em aprender.

Portanto, a instituição e o corpo docente precisam refletir sobre as práticas pedagógicas e instrumentos de avaliação para construir e desenvolver seu Projeto Político Pedagógico. Para isso, é importante trabalhar em conjunto, com objetivo de melhorar a qualidade do ensino, despertando no aluno o interesse e a vontade de aprender. A avaliação torna-se parte do processo educativo em sentido amplo, contribuindo para significativas mudanças na educação e na sociedade em que se insere.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Lucy Aparecida Gutierrez de; QUARTIERI, Marli Teresinha; MARCHI, Miriam Inês; DULLIUS, Maria Madalena. As estratégias de ensino Júri Simulado e Phillips 66 como facilitadores do ensino e da aprendizagem na disciplina de Matemática. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, Vitória, Espírito Santo, v. 04, n. 01, p. 17-28, 2015.

ANDRETTA, Iliana; SILVA, Jaqueline; SUSIN, Nathália; FREIRE, Susana. Metacognição e Aprendizagem: como se relacionam? **Revista PSICO**, Porto Alegre, 2010.

ARG, Assessment Reform Group. **Assessment for learning: Beyond the black box**. Cambridge: University of Cambridge School of Education, 1999.

ARG, Assessment Reform Group. **Assessment for learning: 10 principles: Research based principles to guide classroom practice**. Cambridge, 2002. Disponível em: <http://www.aaia.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf>. Acesso em: 05 de junho de 2018.

BEBER, Bernadette; SILVA, Eduardo da; BONFIGLIO, Simoni Urnau. Metacognição como processo da aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, 2014.

CID, Marília; FIALHO, Isabel. Critérios de avaliação: da fundamentação à operacionalização. In: FIALHO, Isabel; SALGUEIRO, Hélio (Orgs). **TurmaMais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos**. Évora: Centro de

Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora, p. 109-124, 2011.

CID, Marília; FIALHO, Isabel. **Avaliar para aprender na escola: um caminho em aberto**. Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora, 2012.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Lisboa: Editora UNESP, 2005.

FERNANDES, Domingos. Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org). **Formação de educadores: Artes e técnicas – Ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FERNANDES, Domingos. Educational Assessment in Portugal, Assessment in Education: Principles, **Policy & Practice**, v. 16, n. 2, p. 227-247, 2009.

FERREIRA, Lucinete. **Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **O que é didática no ensino superior**. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

GRILLO, Marlene Corroero; FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Autoavaliação: Por que e como realizá-la. In: GRILLO, Marlene; GESSINGER, Rosana (Orgs). **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

HADJI, Charles. **L'évaluation des actions éducatives**. Paris: PUF, 1992.

HARLEN, Wynne. Trusting teaching's judgement. In: SWAFFIELD, Sue. (Org). **Unlocking assessment: Understanding for reflection and application**. London: Routledge, 2008.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo, 2003.

MONTEIRO, Carlos; CARVALHO, Carolina; MARTINS, Maria Niedja. O *feedback* em situações de aprendizagem mediadas por recursos tecnológicos. **Segundas Jornadas Virtuales em Didáctica de La Estadística, Probabilidad y Combinatoria**, Universidade de Granada, Espanha, 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016.

NEVES, Dulce Amélia de Brito. Meta-aprendizagem e ciência da informação: uma reflexão sobre o ato de aprender a aprender. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 12, n. 3, p. 116-128, 2007.

PACHECO, José Augusto. Avaliação das aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas. **Encontros de Educação**. Funchal: Secretaria da Educação, do Governo Regional da Madeira, 2012.

PEIXOTO, Maurício de Abreu Pinto; BRANDÃO, Marcos Antonio Gomes; SANTOS, Gladis dos. Metacognição e tecnologia educacional simbólica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 31, n. 1, p. 67-80, 2007.

PERRENOUD, Philippe. From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: towards a wider conceptual field. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 5, n. 1, p. 85-102, 1998.

SANTIAGO, Paulo; DONALSON, Graham.; LOONEY, Anne; NUSCHE, Deborah. **Reviews of Evaluation and Assessment in Education**. OECD Publishing. Portugal, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>. Acesso em: 6 de junho de 2018.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 36, set./dez., 2007.

STIGGINS, Richard. Assessment crisis: the absence of assessment for learning. **Phi Delta Kappan**, v. 83, n. 10, p. 758-765, 2002.

STIGGINS, Richard. From formative assessment to assessment for learning: a path to success in standards-based schools. **Phi Delta Kappan**, v. 87, n. 4, p. 324-328, 2005.

STULL, Judith; VARNUM, Susan; DUCETTE, Joseph; SCHILLER, John; BERNACKI, Matthew. The many faces of formative assessment. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 23, n. 1, p. 30-39, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas: Papyrus, 1996.

WERNER, David; BOWER, Bill. **Aprendendo e ensinando a cuidar da saúde.** 3. Ed. São Paulo: Paulinas, 1984.

WILIAM, Dylan. **Assessment for learning: why, what and how?** London: Institute of Education, University of London, 2009.

Recebido em: 15/10/2018

Aprovado em: 03/09/2019

