

# Estratégias de avaliação do aluno: uma análise de programas de ensino de cursos de fonoaudiologia

Edinalva Neves Nascimento\*  
Sandra Regina Gimenez-Paschoal\*\*

## Resumo

*A avaliação é uma estratégia do sistema educacional utilizada para medir e/ou construir conhecimentos. Este trabalho teve o objetivo de verificar qual o tipo de avaliação registrado nos currículos de cursos superiores de fonoaudiologia. Foram analisados 234 programas de ensino de disciplinas e estágios de quatro agências de ensino superior do Estado de São Paulo, sendo duas públicas e duas privadas. Os resultados indicaram que a prova é a principal estratégia de avaliação registrada nos documentos, principalmente a teórica. A literatura indica que este instrumento é utilizado frequentemente para classificar o aluno e não para avaliar os conhecimentos teóricos e práticos construídos. Desta forma, sugere-se a discussão sobre as estratégias avaliativas apresentadas nos documentos e a revisão dos programas de ensino das disciplinas e estágios, de forma a tornar a avaliação um recurso de construção do aprendizado.*

**Palavras-chave:** avaliação, currículo, ensino superior, fonoaudiologia.

## Abstract

*Evaluation is a strategy of the educational system used to measure and/or build knowledge. This article aims to verify what kind of evaluation is registered on Speech Therapeutic College courses' plans. There were analyzed 234 programs of teaching topics and stages of four agencies at Sao Paulo State, two public and two private. The results show that test is the main strategy of evaluation registered, especially about theory. The literature says that this strategy is useful to classify the student and not to evaluate practical and theory knowledge. Therefore, we suggest the discussion about evaluation strategies, reviewing educational plans to turn evaluation into a tool for the construction of learning.*

**Keywords:** evaluation, teaching plan, college, speech therapy.

## Resumen

*La evaluación es una estrategia del sistema educacional usada para medir y/o construir conocimientos. El objetivo deste artículo fue verificar que tipo de evaluación estaba registrado en los planos curriculares de los cursos de fonoaudiología. Fueron analizados 234 programas de ensino de disciplinas e estágios*

\* Fonoaudióloga. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP-Campus de Marília-SP. \*\* Psicóloga. Mestre e Doutora pela Universidade de São Paulo - USP - SP, docente do Curso de Fonoaudiologia e do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - Campus de Marília-SP.

*de cuatro facultades del estado de San Pablo, dos públicas y dos privados. Los resultados indicaran que la prueba es la principal estrategia de evaluación registrada, principalmente en relación a la teoría. La literatura indica que la prueba sirve para clasificar los estudiantes, pero no es adecuada para evaluar los conocimientos construidos. Sugere-se discutir las estrategias establecidas, buscando cambiar la evaluación en un recurso de aprendizaje.*

**Palabras claves:** *evaluación, curriculares, cursos de fonoaudiología.*

## Introdução

No sistema educacional, durante muito tempo, a avaliação tem-se apresentado com um enfoque seletivo e classificatório. Essa maneira de avaliar é vista de forma negativa pelo aluno, pois causa medo e ansiedade, além de servir como parâmetro para eliminá-lo nas diferentes etapas escolares. Geralmente, avaliar consiste em realizar exames e atribuir notas, o que classifica os estudantes como bons ou maus aprendizes, permitindo-lhes avançar ou repetir os períodos do sistema escolar (Bloom, 1983).

Segundo Blomm (1983) esse perfil da avaliação precisa mudar. Ao invés de selecionar aqueles que possuem talentos, a escola poderia incentivar o desenvolvimento das habilidades em todos os alunos. A aprendizagem é contínua, logo, tais habilidades perdurariam por toda a vida e os ajudariam a enfrentar outras situações problemas que porventura aparecessem em qualquer tempo.

Seria ideal que a avaliação fosse um instrumento auxiliador do professor. Funcionaria como um processo e indicaria o que de fato foi aprendido pelos estudantes, o que precisaria melhorar, as dificuldades encontradas e as estratégias mais adequadas para ensinar. Também direcionaria o professor no planejamento do ensino, na retomada de conteúdos e no oferecimento de novas oportunidades aos alunos que não conseguiriam atingir uma aprendizagem significativa (Luckesi, 1990).

Para Penna Firme (1994), a inovação é uma alternativa para superar os modelos tradicionais existentes há mais de cem anos. A autora sugere a negociação, que envolve a parceria entre professores e alunos na escolha dos métodos avaliativos e na discussão dos resultados. Além do compromisso, negociar envolve interação e respeito mútuo entre os participantes no processo de ensino-aprendizagem.

A negociação é uma das características da avaliação formativa. Perrenoud (1993) considera esse

tipo de avaliação como a mais promissora para o sistema educacional, pois nela existe uma relação de confiança entre aluno e professor. O aprendiz tem a liberdade de expor suas dúvidas, dificuldades e temores e o professor as acolhe, as estuda e ajuda a superá-las e, enfim, a aprender.

Para mudar a realidade do sistema educacional, os administradores do contexto escolar e, em especial, os professores, precisam refletir sobre sua atuação, modificar seus programas de ensino, estabelecer parcerias com os alunos e criar novas alternativas para atingir uma avaliação formativa.

O objetivo deste estudo, que faz parte de uma pesquisa mais ampla, foi verificar a estratégia de avaliação registrada nos programas de ensino das disciplinas e dos estágios de cursos superiores de fonoaudiologia. Pretende-se ampliar os estudos sobre currículos, bem como oferecer informações sobre o contexto de ensino-aprendizagem da educação superior.

## Método

O projeto de pesquisa foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” sendo por ele aprovado- protocolo 396/2005. Ressalta-se que todos os princípios éticos foram cumpridos conforme versa a Resolução 196/96.

Foram convidadas a participar deste estudo todas as instituições formadoras de fonoaudiólogos do Estado de São Paulo. Aceitaram participar quatro, sendo duas públicas e duas privadas.

Para os coordenadores dos cursos foi encaminhada uma carta de apresentação explicando a proposta do trabalho e solicitando a participação da faculdade na pesquisa, bem como um termo de consentimento que indicava aprovação institucional. Além de apresentar os objetivos do estudo, a carta de apresentação solicitava autorização para acessar os documentos oficiais dos cursos (matriz curricular, programas e/ou ementas das disciplinas).

Os documentos foram retirados da Internet, no *site* das instituições de ensino, ou solicitados aos coordenadores do curso que os encaminharam via e-mail e correio ou mesmo retirados, sob o consentimento do coordenador, na sessão de graduação das faculdades.

Foram disponibilizados 593 documentos pelas faculdades participantes, sendo seis matrizes curriculares, 353 ementas e 234 programas de disciplinas. Para este estudo foram utilizados os dados sobre avaliação contidos nos programas das disciplinas.

As informações obtidas foram analisadas de forma quantitativa e qualitativa conforme as sugestões de Triviños (1987a), Minayo e Sanches (1993) e Santos (1999), que propõem complementar as duas abordagens para melhor compreender a realidade estudada. Em seguida foi realizado estudo descritivo das informações encontradas (Triviños, 1987b).

## Resultados

Os resultados obtidos estão apresentados na Tabela 1, sendo os termos registrados na forma como apareceram nos documentos.

**Tabela 1 – Distribuição das freqüências absolutas e relativas referentes às estratégias de avaliação registradas nos programas de ensino das disciplinas e dos estágios de cursos de fonoaudiologia**

Estratégia de avaliação	Faculdades					
	A N= 21	B N= 82	C N= 67	D N= 64	Total N= 234	%
Prova teórica	07	58	--	36	101	43,2
Prova/Avaliação (sem especificação)	04	--	67	10	81	34,6
Trabalho	06	12	32	10	60	25,6
Seminário	08	40	--	11	59	23,9
Prova prática	04	14	35	03	56	19,2
Desempenho ético-moral	--	10	35	--	45	14,5
Relatório	--	24	--	10	34	14,1
Participação em sala de aula	03	13	--	17	33	9,8
Estudo e discussão de casos clínicos	--	21	--	02	23	8,1
Atuação terapêutica	--	09	--	10	19	7,3
Desempenho teórico-prático	--	05	--	12	17	6,4
Responsabilidade	--	--	--	10	10	6,4
Freqüência na aula	--	14	--	01	15	6,0
Prova regimental	14	--	--	--	14	4,7
Auto- avaliação	--	10	--	01	11	4,3
Prova parcial	07	--	--	03	10	4,3
Dinâmicas em grupo	--	--	--	05	05	2,6
Pesquisa	03	10	--	02	15	2,1
Interesse	--	--	--	06	06	1,3
Pontualidade	--	03	--	--	03	1,3
Prova oral	--	03	--	---	03	1,3
Debate	02	---	--	--	02	0,8
Desempenho nas atividades práticas	--	--	--	02	02	0,8
Interpretação de texto	--	--	--	02	02	0,8
Prova com consulta	--	--	--	02	02	0,8
Resenha	--	01	--	01	02	0,8
Análise de vídeo	--	--	--	01	01	0,4
Elaboração de materiais educativos	--	01	--	--	01	0,4
Gincana	--	01	--	--	01	0,4
Leitura	--	--	--	01	01	0,4
Monografia	--	--	---	01	01	0,4
Participação em supervisão	--	01	--	--	01	0,4
Realização de exercícios de casa	--	--	--	01	01	0,4

Analisando a Tabela 1 nas linhas, verifica-se que as provas são as principais estratégias de avaliação registradas nos documentos, principalmente as teóricas (43,2%). Apareceram também as provas práticas (19,2%), regimentais (4,7%), parciais (4,3%), orais (1,3%) e com consulta (0,8%).

Em relação aos materiais escritos, os trabalhos (25,6%) se destacaram e, em seguida, os relatórios (14,1%). As atividades de pesquisa (2,1%), resenhas (0,8%) e monografias (0,4) foram pouco encontradas nos documentos, principalmente essa última, registrada num único programa de uma faculdade.

As atividades de domínio verbal foram representadas pelos seminários (23,9%) e debates (0,8%). No entanto, demais atividades importantes para a formação profissional foram pouco registradas nos programas das disciplinas como, por exemplo, o desempenho ético-moral (14,5%), a participação em sala de aula (9,8%), a atuação terapêutica (7,3%), a responsabilidade (6,4%), o interesse (1,3%), a pontualidade (1,3%) e a participação na supervisão (0,1%).

Analisando a Tabela 1 nas colunas, observa-se que a faculdade D é a que apresenta uma maior diversidade de procedimentos de avaliação. Entretanto, dentre os 64 programas apresentados, em nenhum consta avaliação do desempenho ético-moral, pontualidade e participação do aluno nas supervisões dos estágios.

A faculdade B também apresentou um rol de estratégias de avaliação, mas não considerou a responsabilidade e o interesse do aluno, além do desempenho nas atividades práticas, entre outros, nos 82 programas disponibilizados.

Embora a faculdade A também tenha apresentado várias estratégias de avaliação nos 21 documentos, indicou lacunas que são essenciais para a formação superior. Por exemplo, o desempenho ético-moral, a redação de relatórios, o estudo e discussão de casos clínicos, a atuação terapêutica e a participação na supervisão, o desempenho teórico-prático, a responsabilidade e interesse do aluno, bem como a frequência e pontualidade na aula.

Por fim, a faculdade C registrou apenas quatro técnicas de avaliação nos 67 programas analisados, sendo a prova (sem especificação), o trabalho, a prova prática e o desempenho ético-moral comuns em todos os programas das disciplinas.

## Discussão

Segundo Rosseto e colaboradores (2005) existem três maneiras básicas de avaliar as habilidades e conhecimentos adquiridos pelos graduandos durante a formação. Uma delas é a avaliação cognitiva representada pelas provas, trabalhos e relatórios. A outra é a avaliação sócio-afetiva referente ao desempenho ético moral, responsabilidade e interesse do aluno. A última forma é o desenvolvimento de habilidades psicomotoras que envolvem o atendimento terapêutico e a dinâmica em grupo.

Os resultados deste estudo indicaram que as provas foram os instrumentos de avaliação mais presentes nos documentos dos cursos, o que sugere uma predominância da avaliação cognitiva. Aspectos da avaliação sócio-afetiva foram pouco citados, sendo essas habilidades importantes no repertório pessoal, bem como na conduta dos profissionais, logo, precisariam ser mais frequentes no planejamento de avaliação dos docentes.

Raphael (1998) corrobora com a idéia de que a prova tem o objetivo principal de avaliar o domínio cognitivo e que esta desconsidera a atitude, a afetividade e as atividades psicomotoras. Esse instrumento mede o que o aluno conseguiu memorizar e a reprodução daquilo que foi transmitido pelo professor. Geralmente está desligado do processo de ensino-aprendizagem, tendo como foco o produto final, a classificação do aluno. Na maioria das vezes as provas são valorizadas pelo professor e são consideradas como documentos, ou seja, materiais que podem comprovar o rendimento do aprendiz, oferecendo-lhe uma certa segurança diante de qualquer questionamento.

Se o que vale é o resultado das provas, é esperado que os alunos procurem mostrar suas qualidades neste momento. Segundo Perrenoud (1999a), eles utilizam todos os recursos possíveis para conseguir um bom resultado. Por exemplo, nas provas escritas e orais o aluno se prepara na última hora, fraudando o exame e engana o professor, procurando se mostrar o mais inteligente possível.

A avaliação deveria funcionar como uma estratégia do processo de ensino-aprendizagem, ou melhor, como uma forma de observar o que o aluno está ou não aprendendo. Assim, o professor saberia quais reformulações fazer no seu método de ensino, de forma a orientar o aluno, indicar novas leituras, realizar novas explicações e proporcionar vivências enriquecedoras (Hoffmann, 1994).

Certamente, a observação qualitativa dos fatos, dos gestos, das palavras e raciocínios, bem como das estratégias, decisões e caminhos percorridos pelos alunos para resolverem um determinado problema, associados ao *feedback* dos resultados e diálogo construtivo, é o percurso ideal para realizar uma avaliação formativa (Perrenoud, 1999a).

Recomenda-se iniciar com a observação de atividades mais concretas como, por exemplo, situações em que os alunos realizam suas tarefas e trabalhos escritos. Depois, representações que não são diretamente observáveis, como as respostas verbais, as representações e as entrevistas clínicas. Com base no fato real, o avaliador apresentará subsídios para analisar e compreender a realidade sobre o qual o aluno pronuncia (Hadji, 1994).

Sousa (1998) descarta a necessidade de instrumentos para verificar o que o aluno aprendeu. Para a autora, basta uma interpretação qualitativa destas circunstâncias que envolvem o aluno, do acompanhamento dos cadernos ou registros, a participação em sala de aula, a análise das tarefas realizadas em casa, ou seja, depende dos critérios definidos previamente.

A auto-avaliação do aluno também pode contribuir nesse processo, pois abre um espaço para que ele se expresse, quebrando, em parte, a relação de autoridade existente no sistema educacional. Tendo os objetivos de formação estabelecidos e clareza nas competências que se deseja alcançar, o aluno pode contribuir com o professor no ato de ensinar e, por conseguinte, como seu próprio aprendiz (Abrecht, 1994; Perrenoud, 1999a).

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com o projeto pedagógico e com o projeto de ensino. Trabalhando no contexto do projeto educativo, construindo conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o efetivo desenvolvimento dos educandos (Luckesi, 1990) resultará em benefícios para a sociedade na qual ele se insere como pessoa ou profissional.

Entretanto, não se pode melhorar a avaliação sem tocar no conjunto do sistema didático e do sistema escolar. Bem antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade, a cooperação em aula, as relações entre a família e a escola e entre profissionais da educação (Perrenoud, 1999b).

Desta forma, a elaboração do Plano da Escola deve contar com a participação das pessoas que

atuam de forma direta ou indireta no processo pedagógico. Cada equipe da instituição deve analisar o sistema local e identificar os problemas sociais, econômicos e educacionais, para propor medidas que permitam superar ou diminuir as dificuldades encontradas (Waiselfisz, 1998).

As dificuldades encontradas na estruturação dos currículos educacionais podem estar sendo influenciadas por variáveis internas e externas, assim, uma auto-avaliação dos cursos poderia ajudar a identificar os pontos críticos e sua origem. Para isso, Simons (1993) sugere a observação dos alunos em sala de aula, a aplicação de questionários ou realização de entrevistas com os professores e educandos, a análise do currículo dos cursos, dos resultados das provas dos alunos e das estratégias utilizadas pelos professores.

Embora a auto-avaliação volte-se diretamente aos professores e alunos, deveria também ser efetivada por parte de coordenadores dos cursos e administradores curriculares. Dirigentes ministeriais e legisladores também têm importante papel a cumprir para que as adequações aconteçam. Enfim, a participação de todos os envolvidos é fundamental na determinação do tipo de avaliação, na estruturação dos critérios e na melhoria do ensino.

## Considerações finais

Sugere-se a discussão sobre as estratégias avaliativas apresentadas nos documentos e a revisão dos programas de ensino das disciplinas e estágios, de forma a tornar a avaliação um recurso de construção do aprendizado.

## Agradecimento

*Agradecemos ao CNPq pelo financiamento concedido durante os dois anos da pesquisa de Mestrado em Educação. Agradecemos também a contribuição das discussões realizadas com a Dra. Hélia Sônia Raphael, na disciplina "Avaliação Educacional: concepção, análise e perspectivas", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".*



## Referências

- Abrecht R. A avaliação formativa. Rio Tinto, MS: Asa; 1994. Em que consiste a avaliação formativa?; 31-61.
- Bloom BS, et al. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira; 1983.
- Hadji C. A avaliação, regras do jogo. Porto: Porto Ed.; 1994. Os limites do discurso apreciativo: a problemática da apreciação e as derivas autoritarista e tecnicista; p.109-30.
- Hoffmann JM L. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. *Idéias* 1994;22:51-9.
- Luckesi CC. A construção do projeto de ensino e a avaliação. São Paulo: FDE; 1990. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?; p.71-80.
- Minayo MCS, Sanches O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementariedade? *Cad Saude Publ* 1993;(9)3:239-62.
- Penna Firme T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. *Ensaio (Rio de Janeiro)* 1994;(1)2:5-12.
- Perrenoud P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed; 1999b. A avaliação entre duas lógicas; p.8-23.
- Perrenoud P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed; 1999a. A coexistência de lógicas antagonistas; p.161-8.
- Perrenoud P. Não mexam na minha avaliação!: para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: Estrela A, Nóvoa A, organizadores. *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Ed.; 1993. p.171-91.
- Raphael HS. Avaliação escolar: em busca de sua compreensão. São Paulo: Brasiliense; 1998. A prova: vilã ou boi de piranha?; p.75-113.
- Rossetto EG, Kikuchi EM, Lima JVC, Guariente MHDM, Takahshi OC, Hirazawa SA. Avaliação do processo de ensino e aprendizagem. In: Dellarozza MSG, Vannuchi MTO. *O currículo integrado do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina: do sonho à realidade*. São Paulo: Hucitec; 2005. p.59-84.
- Santos SR. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa biomédica. *J Pediatr* 1999;75(6):401-6.
- Simons H. Avaliação e reforma das escolas. In: Estrela A, Nóvoa A. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Ed; 1993. p.155-70.
- Sousa CP. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. *Idéias* 1998;30:161-74.
- Trivinõs ANS. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas; 1987b. Alguns temas no desenvolvimento de uma pesquisa; p.91-115.
- Trivinõs ANS. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas; 1987a. Pesquisa qualitativa; p.116-73.
- Waiselfisz J. Avaliação participativa. *Idéias* 1998;8:58-66.

**Recebido em junho/08; aprovado em dezembro/08.**

### Endereço para correspondência

Edinalva Neves Nascimento  
Rua Santa Helena, 1967 casa 27  
Jardim Estoril, Marília-SP.  
CEP 17514-410

**E-mail:** [ediquata@gmail.com](mailto:ediquata@gmail.com)  
[edinalva@marilia.unesp.br](mailto:edinalva@marilia.unesp.br)