

Práticas avaliativas justas no processo de avaliação das aprendizagens: o olhar dos estudantes do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco

Arthur Souza de Paula¹

Elizabeth Varjal²

Resumo

Este artigo é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso que investigou o nível de proteção dos direitos dos estudantes e o cumprimento dos indicadores de justiça das práticas avaliativas desenvolvidas no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Utilizou a abordagem qualitativa de Minayo (2016) e a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). A análise dos resultados revelou que o grau de justiça das práticas avaliativas está em pleno processo de construção, no sentido de estar sendo gradativamente elevado; os direitos avaliativos são os mais assegurados, e os direitos e indicadores relacionados aos estudantes com deficiência, os menos assegurados e cumpridos pelas práticas avaliativas dos professores, segundo o olhar dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem justa; direitos avaliativos dos estudantes; indicadores de justiça na avaliação

Introdução

O debate acadêmico sobre o campo da avaliação educacional, tendo como objeto de reflexão a avaliação das aprendizagens, enuncia uma diversidade de práticas avaliativas, aqui entendidas como os diversos modos de conceber e praticar a avaliação das aprendizagens dos estudantes. Essas práticas foram construídas ao longo de quatro gerações, as quais representam as diversas perspectivas e sentidos atribuídos à avaliação enquanto reflexo do contexto histórico, das hipóteses filosóficas e dos propósitos dos avaliadores (Guba; Lincoln, 2011).

A primeira, orientada por ciências como matemática, economia, estatística, psicomетria *etc.*, denominada de geração da mensuração ou medidas educacionais (Guba; Lincoln, 2011), resume suas práticas avaliativas ao uso de testes para verificação das aprendizagens dos estudantes e medidas psicométricas, como notas, médias, escores entre outras, por considerar avaliar como um sinônimo de medir, priorizando dados quantitativos.

A segunda geração, denominada de descrição, concebe a avaliação como um processo que busca verificar a “concretização dos objetivos propostos, a congruência entre resultados e objetivos” (Tyler, 1942 *apud* Vianna, 2000, p. 76). Segundo Stufflebeam e Shinkfield (1995), é nessa geração que surge o campo da avaliação

¹Arthur Souza de Paula – Centro de Educação – UFPE. Arthur.souza@ufpe.br

² Maria Elizabeth Varjal Medeiros Pinto - Professora Associada do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação – Centro de Educação – UFPE. maria.mpinto@ufpe.br

educacional, razão pela qual Ralph Tyler, principal teórico dessa geração, é considerado o pai da avaliação educacional, por ter introduzido os objetivos educacionais, nesse campo de conhecimento, com seu estudo de oito anos (Tyler, 1942). Outros teóricos, a exemplo de Bloom (1972), com seus estudos sobre a Taxonomia dos Objetivos Educacionais, também contribuíram muito para o avanço deste campo teórico, que tem como principais práticas avaliativas a formulação de objetivos, a descrição de critérios, entre outros descritores (indicadores de expectativas de aprendizagens, competências, rubricas *etc.*).

A terceira geração introduz a dimensão judicativa da avaliação, entendida como a capacidade de emitir julgamento através do uso de juízos de mérito e de valor (Scriven, 1967), razão pela qual é reconhecida como a geração da avaliação como julgamento. Ela é, segundo o *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981), a geração mais aceita pelos avaliadores profissionais. Este Comitê a define como ato de investigar, de forma sistemática, o valor ou mérito de um material didático, programa *etc.* Com relação às práticas avaliativas, essa geração baseia-se na emissão desses juízos, na definição de critérios e na tomada de decisões, como aprovar, reprovar estudantes *etc.* Luckesi (1995) ressignifica esses conceitos (de juízo de mérito e de valor) e os denomina, respectivamente, de juízo de existência e de qualidade. Além disso, o autor adverte que a ausência de critérios para orientar a emissão dos juízos de mérito ou de valor é fonte geradora do que ele chama de juízo arbitrário (o “achismo” do avaliador), prática avaliativa muito comum na cultura da avaliação das aprendizagens de muitas escolas e Instituições de Ensino Superior (IES) por professores sem a devida exegese no processo avaliativo, a qual deve ser evitada pelos avaliadores.

A quarta geração estabelece uma ruptura paradigmática ao ser orientada pelo construtivismo em contraponto às anteriores, de orientação positivista (Guba; Lincoln, 2011; Stufflebeam; Shinkfield, 1995). Suas práticas avaliativas estreiam a interpretação de sentidos e o processo de negociação entre os diferentes grupos de interesse na avaliação (*stakeholders*) e suas reivindicações, preocupações e questões (RPQs), seus direitos, empoderando-os, bem como a autoavaliação e coavaliação (Casanova, 2002), indo na contramão das anteriores, as quais possuíam um enfoque na heteroavaliação, praticada apenas pelo avaliador. O processo de avaliação, para esta geração, deve responder às RPQs dos grupos de interesse desse processo.

Nesse contexto, House (2000) considera a avaliação como um “serviço de utilidade pública regulado pelo direito” (House, 2000 *apud* Varjal, 2022, p. 52) e chama

a atenção para o direito ao sigilo que protege a reputação dos interessados submetidos ao escrutínio avaliador. Por outro lado, Macdonald (1997), na sua abordagem de avaliação democrática defende o direito à informação, também conhecido como o direito do público a saber, como sendo o de maior força moral.

Embora House (2000) proponha a avaliação como um serviço de utilidade pública para a sociedade, Varjal (2021, p.159-16) considera a avaliação como uma “instituição de utilidade pública regulada pelo direito que compartilha seus sentidos entre os campos da educação, do direito e da justiça”. Em sua abordagem de avaliação compartilhada, ela aprofunda a relação entre o discurso do campo da educação com os discursos jurídicos e com as teorias de justiça. Essa autora concebe o estudante como sujeito do direito à educação, sistematiza os direitos positivos, regulados em lei, articulando-os com os direitos avaliativos sistematizados por Contreras Muñoz (1995), considerados direitos consuetudinários gerados pelo costume da cultura avaliativa dos países mais avançados na questão dos direitos dos estudantes. Além disso, para ela, existe uma geração emergente que está sistematizando os referidos direitos e indicadores de justiça (Varjal, 2022).

Nesse debate acadêmico, como se pode constatar, está explícita uma problemática que implica reconhecer que a mudança paradigmática da terceira para a quarta geração, põe no cenário do campo da avaliação educacional, as práticas avaliativas da negociação e da interpretação de sentidos, com a defesa da importância de empoderar os *stakeholders* como condição para que a avaliação seja justa e democrática. Como desdobramento, o processo avaliativo deve responder às RPQS de cada grupo interessado e atender aos seus respectivos direitos.

Como consequência disso, surge a geração emergente que concebe os estudantes como sujeitos de direitos. Nessa perspectiva, surgem questões: É possível um estudante se elevar à categoria de sujeito de direito desconhecendo seus direitos? O grau de justeza das práticas avaliativas estaria atrelado ao cumprimento dos indicadores de justiça e à proteção dos direitos positivos e avaliativos dos estudantes? Será que os estudantes da educação superior no Brasil têm o conhecimento de seus direitos positivos, consuetudinários e avaliativos e dos indicadores de justiça que devem orientar uma avaliação justa? A geração emergente destaca o estudante (um *stakeholder*) como um sujeito de direito e denuncia a preocupação quase que exclusiva com a questão dos indicadores de qualidade do processo avaliativo em detrimento de uma preocupação com a justiça avaliativa a partir do cumprimento dos indicadores de justiça.

A partir dessa problemática, foi construído o objeto de estudo deste trabalho de pesquisa: a justiça avaliativa que impõe o cumprimento de indicadores de justiça e seus respectivos direitos positivos, consuetudinários e avaliativos dos estudantes, cuja pergunta norteadora é: “Os estudantes do Curso de Pedagogia da UFPE reconhecem a avaliação de suas aprendizagens como uma prática pedagógica justa?”.

Considerando a necessidade de ampliar o debate acadêmico da geração emergente, centrada na relação avaliação, direitos e justiça, essa pesquisa se justifica pela potencialidade que apresenta para contribuir com o avanço da ciência no campo da avaliação educacional e das aprendizagens dos estudantes do ensino superior. Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo geral: identificar o nível de proteção dos direitos dos estudantes e o cumprimento dos indicadores de justiça das práticas avaliativas desenvolvidas no curso de Pedagogia.

Os objetivos específicos são: identificar práticas avaliativas justas consideradas pelos estudantes; elencar os direitos positivos dos estudantes e os direitos relativos ao processo de avaliação das aprendizagens (direitos avaliativos), no ensino superior; investigar a relação dos direitos avaliativos com os indicadores de justiça. Espera-se que este estudo possa atrair novos pesquisadores filiados ao debate sobre a construção da justiça avaliativa e comprometidos com a investigação sobre a relação entre avaliação, direito e justiça.

Marco Teórico

Um olhar sobre as teorias de justiça e seus indicadores

Como citado anteriormente, a passagem da terceira para a quarta geração de avaliação implica em uma mudança paradigmática para o campo, empoderando os estudantes. Posteriormente, a geração emergente introduz a questão do direito dos estudantes no campo da avaliação educacional, portanto, parece ser fundamental abordar a questão da justiça à luz de suas teorias.

A concepção sobre o que se costuma chamar de justo ou injusto, segundo as contribuições de Estevão (2004), é perpassada por uma rede diversificada de sentidos, os quais contribuem para a construção de diversas perspectivas: a universalista, a pluralista e a radical. Na perspectiva universalista, a justiça é concebida como “um princípio de ação segundo o qual os seres de uma mesma categoria devem ser tratados da mesma maneira” (Perelman, 1999, p. 41), portanto, tendo caráter monista, a justiça é a mesma

para todos, independentemente do local. Esta concepção de justiça tem a igualdade como valor e enuncia a distribuição desigual dos bens produzidos através da cooperação entre os sujeitos na sociedade como fonte geradora de desigualdades sociais e, portanto, de injustiças. Seguindo essa linha, Varjal (2019, 2022) identifica três principais discursos: justiça distributiva, justiça meritocrática e justiça redistributiva.

A justiça distributiva encontra-se atrelada às contribuições de Perelman (1999). Esta concepção define justiça como uma distribuição igualitária dos bens materiais entre os integrantes da comunidade. Dentro desta perspectiva, Varjal (2019, 2022), baseando-se nessas contribuições, atribui a esta concepção, o tratamento igualitário como indicador de justiça. O grau de justiça relacionado à escola, à universidade e, no caso deste estudo, às práticas avaliativas, será averiguado baseando-se no tratamento com igualdade, sem privilégio algum, concedido ao estudante.

O discurso da justiça meritocrática baseia-se principalmente no ideal meritocrático postulado por Young (1958, *apud* Dubet, 2008), o qual defende que as posições consideradas de prestígio na sociedade devam ser ocupadas pelo mérito, compreendido como “resultado calculado pela intensidade do esforço e do desempenho do indivíduo” (Young, 1958, p. 72 *apud* Dubet, 2008). Dentro deste contexto, identifica-se uma proximidade com o discurso da justiça como igualdade meritocrática de oportunidades proposta por Dubet (2008), o qual enuncia que todos os indivíduos são livres e iguais em tese, mas podem ocupar posições sociais com menor ou maior prestígio social, entretanto, essas desigualdades só poderão ser justas caso os sujeitos tenham usufruído das mesmas oportunidades, condições e resultados educacionais para que unicamente o mérito possa justificar essas diferenças (Dubet, 2008). Nessa esteira, Varjal (2019, 2022) elenca que essa perspectiva de justiça possui a comprovação de mérito como seu indicador.

A justiça redistributiva tem seu discurso apreendido nas contribuições de Rawls (1993), que na sua concepção de justiça equitativa inaugura o conceito de equidade na justiça quando enuncia:

todos os valores sociais - liberdade e oportunidade, renda e saúde e as bases do respeito a si mesmo - se distribuem por igual, salvo que a distribuição desigual de algum ou de todos esses valores beneficiem a alguém mais necessitado. (Rawls, 1993, p. 62).

Com base nisso, infere-se que este discurso de justiça objetiva favorecer ou auxiliar aqueles que estão inseridos em contextos de privação econômica, social ou cultural, permitindo desigualdades, desde que elas favoreçam aos mais necessitados.

Segundo Varjal (2019, 2022), o indicador desta concepção de justiça é o tratamento equitativo.

Confrontando a interpretação universalista de justiça, Estevão (2004) enuncia a concepção pluralista, identificável na narrativa de Walzer (1999) quando elenca que as comunidades políticas concretas são esferas sociais, contendo em seu interior sujeitos ativos que constroem sentidos de justiça próprios, tornando o caráter desta local, não universal. Além dessa perspectiva, há também, uma versão discursiva pluralista defendida pelos autores franceses Boltanski e Thévenot (1991, *apud* Estevão, 2004), segundo a qual a vida social é organizada em vários mundos: o mundo da inspiração, o mundo da opinião, o mundo doméstico, o mundo cívico, o mundo mercantil e o mundo industrial que apostam em definições próprias de justiça, de argumentação, de grandeza, de valores, e de expressões de julgamento (Estevão, 2004, p. 26).

O discurso da justiça dos vários espaços estruturais (Santos, 2000) também se configura como mais uma das concepções pluralistas. Esta perspectiva elenca seis modos de construção de esferas estruturais de práticas ou relações sociais, as quais se baseiam em sentidos variados de justiça e diferentes conjuntos de direitos: o espaço do mercado, o da cidadania, o doméstico, o da comunidade, o mundial e o da produção. Estes espaços são construídos de forma orgânica, instituindo relações próprias de subordinação e seguindo uma orientação regulatória, a qual se configura como hegemônica.

Portanto, cada espaço tem suas próprias percepções, critérios e modos de justiça, bem como seus direitos, sendo eles positivados pelo Estado ou não. Esta perspectiva de justiça rompe com a ideia de neutralidade desses critérios e modos. A partir disso, Varjal (2019, 2022) infere que o indicador de justiça dessas três perspectivas é o reconhecimento de pertença a uma comunidade semântica.

Seguindo a tendência antagônica à concepção universalista, Estevão (2004) elenca também a existência do discurso da justiça radical inspirada pela concepção pós-socialista, a qual enuncia o tratamento das diferenças como sendo o aspecto mais relevante da justiça, defendendo a diferença cultural como a mais importante. Segundo este discurso, o social não pode estar reduzido ao conceito de classes sociais, visto que existem variáveis como raça, religião, orientação sexual, gênero *etc.* Portanto, a justiça, dentro deste discurso, está ligada ao sentido de justiça cultural, ultrapassando questões econômicas.

Conforme as contribuições de Varjal (2019, 2022), dentro deste discurso de justiça, se filiam três discursos: a justiça como eliminação da dominação e da opressão

institucionalizadas; justiça integrativa e justiça associacional. O discurso da justiça social como eliminação da dominação e da opressão institucionalizadas baseia-se nas contribuições de Young (1990), a qual elenca que a justiça possui diversas dimensões e diferentes formas de combater e eliminar opressões presentes em contextos institucionais, nas relações familiares, na sociedade, no Estado *etc.* (Estevão, 2004). Para a autora, a justiça distributiva, por não contemplar as diversas questões identitárias e direcionar-se a distribuição igual dos direitos concebidos como bens materiais, acaba por uniformizar essas diferenças.

Observa-se o discurso da justiça integrativa nas contribuições de Fraser (1997), a qual tece críticas à perspectiva de Young (1990). Uma das principais críticas direcionadas à última autora está atrelada à prioridade voltada para questões de reconhecimento na análise das políticas de diferença. Apesar de Young (1990) elencar dois tipos de justiça - aquelas relacionadas a economia política, como a exploração e marginalização de grupos minoritários social e economicamente, e as baseadas na cultura, como o imperialismo cultural e ausência de poder -, ela não conseguiu incorporar as orientações de reconhecimento e redistribuição em seu discurso.

Neste sentido, Fraser (1997) propõe a união recíproca entre o político e o cultural, visto que, para a autora, o reconhecimento não é aspecto crucial para o conceito de justiça, motivo pelo qual, na perspectiva de (Varjal, 2019, 2022), considera-se esta concepção como integrativa por defender a urgência de unir a justiça cultural, ligada ao combate à dominação cultural, ao desrespeito e ao não reconhecimento, e a justiça econômica, atrelada à luta contra a exploração de mão de obra, marginalização econômica e a privação. Além disso, Fraser (1997) acrescenta que os problemas da igualdade para muitos grupos - para as mulheres ou para as minorias étnicas, por exemplo - não são apenas problemas de reconhecimento, mas também de redistribuição.

O discurso da justiça associacional é compreendida como “ausência de padrões de associação entre indivíduos e entre grupos que impedem algumas pessoas a participarem plenamente nas decisões que afetam as condições nas quais elas vivem e atuam” (Power; Gewvirtz, 2011, p. 41 *apud* Gewvirtz; Cribb, 2011, p. 149). Tomando como princípios a liberdade de associar-se e a oportunidade de cooperar e atuar nos processos de decisões, esses autores enunciam que é preciso que os grupos previamente oprimidos participem de forma plena das decisões sobre as convicções morais de distribuição e reconhecimento devem ser estabelecidos e executados (Gewvirtz; Cribb, 2011).

Considerando as contribuições de Varjal (2019, 2022), podemos concluir que as concepções de justiça (como eliminação da dominação e da opressão institucionalizadas; integrativa e associacional) que compõem a perspectiva radical contemplam os seguintes indicadores: acolhimento e respeito às identidades; reconhecimento de identidade cultural, inclusão identitária, acessibilidade, liberdade de associação, e participação nas decisões. Como se pode constatar a partir das teorias de justiça, parece se constituir como exigência para uma avaliação justa, a presença e o cumprimento destes indicadores de justiça.

O lugar do direito dos estudantes na avaliação justa

A trajetória da construção do Direito enquanto mecanismo que exerce a função de regulação das relações e vínculos de convivência humana é longa e de raízes profundas na história da humanidade. À luz das contribuições de Bonavides (2011), pode-se organizar este processo histórico em quatro gerações.

A primeira geração refere-se aos direitos de liberdade (os direitos civis e políticos conquistados por vias revolucionárias), os quais têm o indivíduo como sujeito de direito. A segunda é voltada para os direitos de igualdade (são os direitos sociais, econômicos e culturais, os quais se originam a partir da busca pelo usufruto igualitário das riquezas, dentre outras questões), o primeiro sujeito de direito desta geração é o sujeito classe social. Essa geração surge das lutas políticas e dos conflitos de interesses entre as classes sociais proprietárias (burguesia) e trabalhadora (proletariado) na passagem do capitalismo para o socialismo. Em seguida, surgem novos interesses em conflito gerando os chamados direitos de grupo, como os idosos, crianças, pessoas com deficiência, minorias étnicas e, dentre tantos outros grupos, os estudantes. Estes grupos são, portanto, o segundo sujeito de direito desta segunda geração.

A terceira geração é a dos direitos-solidariedade / fraternidade. São direitos que possuem titularidade difusa, enunciados para a proteção da coletividade. São sujeitos desses direitos a sociedade, a comunidade, as futuras gerações, os povos, a humanidade, o meio ambiente, aí incluídos os direitos relacionados à proteção da natureza e dos animais. Por fim, a quarta geração, voltada para o direito à democracia, tendo o gênero humano como sujeito de direito.

A partir disso, compreendendo os estudantes como sujeitos de direito, podemos elencar dois tipos de direito que os defendem. O primeiro, referente aos direitos positivos

que são os regulados nas leis e demais normas que compõem o ordenamento jurídico brasileiro, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996); da Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) entre outras. Dentre eles, destacam-se os direitos avaliativos, os quais regulam o processo de avaliação das aprendizagens dos estudantes em normas jurídicas. Entretanto, nem todos os direitos avaliativos são positivos, dado que grande parte deles são consuetudinários, ou seja, estão presentes nos costumes das práticas avaliativas consolidadas pela contribuição dos aportes teóricos do campo da avaliação educacional e das aprendizagens, não sendo regulados por normas do direito positivo (Varjal, 2022).

Contreras Muñoz (1995), sistematizou alguns direitos avaliativos, relativos à educação superior que orientam práticas avaliativas justas, dentre eles: direito à avaliação contínua; direito à avaliação criterial; direito a diversidade nos procedimentos de avaliação; direito à avaliação orientadora; direito a comunicação dos resultados; direito a revisão dos critérios avaliativos; direito a ser avaliado; direito à avaliação válida, direito à avaliação confiável, direito à avaliação justa; direito à avaliação adequada e coerente e o direito à avaliação planejada. Segundo o autor, o primeiro direito determina que a avaliação deve ocorrer em todo o processo de construção das aprendizagens, evitando a dependência em oportunidades únicas, como provas, exames ou seminários que ocorram somente ao fim do percurso formativo do educando. Para além dessas características, ao garantir este direito em sua prática avaliativa, o docente obtém informações qualitativas sobre o aproveitamento de seus estudantes, oportunizando-os a conhecer seus limites, possibilidades e formas de superação das dificuldades.

O direito à avaliação criterial prescreve que os instrumentos de verificação das aprendizagens devam contar com critérios previamente estabelecidos, os quais devem apresentar uma certa graduação em relação ao nível de dificuldade daquilo que se objetiva alcançar, possibilitando uma linha clara do que é suficiente ou insuficiente. Este direito opera como um farol no processo de verificação das aprendizagens mediante o objetivo proposto, combatendo práticas baseadas em emissão de juízos arbitrários e auxiliando o docente na compreensão do juízo de valor sobre a compreensão, ou ausência desta, considerando o objetivo proposto.

O direito à diversidade nos procedimentos de avaliação estabelece a utilização de múltiplas técnicas, atos e instrumentos avaliativos empregados nas coletas de informações concernentes às aprendizagens construídas ou em processo de construção de

um determinado programa de ensino, o qual conta com diversos conteúdos, sendo eles procedimentais, atitudinais e conceituais.

O direito à avaliação orientadora prescreve que a avaliação deve utilizar as informações qualitativas dos resultados obtidos a fim de auxiliar o professor no processo de orientação dos estudantes, visando a superação destes nas dificuldades apresentadas, bem como elevar suas aprendizagens.

O direito à comunicação dos resultados determina o acesso irrestrito aos resultados ou comunicação destes obtidos pelos estudantes em suas avaliações. Durante este processo, os erros cometidos devem ser discutidos visando possibilitar aos alunos mecanismos de superação, permitindo aos estudantes novas oportunidades de comprovar as aprendizagens que ainda não foram construídas. Nesta perspectiva, o direito à intimidade na comunicação dos resultados, também conhecido como direito ao sigilo, prescreve que os resultados obtidos pelo estudante, através das avaliações realizadas devem ser de máximo sigilo e unicamente do interesse do educando, não podendo ser expostos, nem tornados públicos, a fim de evitar constrangimento.

O direito à revisão dos critérios avaliativos determina que, caso o estudante sintase injustiçado e, de alguma forma, prejudicado nos resultados de sua avaliação, pode solicitar ao professor a revisão dos critérios avaliativos utilizados. Caso o docente recuse o pedido de revisão, o aluno tem direito à banca examinadora especial, cabendo à instituição de educação normatizar as formas de proteção a esse direito.

O direito de ser avaliado prescreve à avaliação como processo indispensável nas práticas avaliativas das aprendizagens. Os estudantes possuem o total direito de ter suas aprendizagens comprovadas, sendo dever das instituições educativas e dos professores estabelecerem meios objetivos de verificá-las.

O direito à avaliação válida estipula que todos os conteúdos considerados relevantes por um determinado programa de ensino devem ser avaliados. As informações obtidas pelas avaliações devem ser comparadas, evitando a redução deste processo à aplicação única de algum instrumento avaliativo específico (uma prova, seminário *etc.*, ao fim do período letivo, tratando de todos os assuntos da disciplina). Os instrumentos de avaliação utilizados na prática docente devem ser coerentes com os objetivos das aprendizagens desejadas.

O direito à avaliação confiável estabelece que este processo deve ter credibilidade, ou seja, os resultados obtidos devem ser confiáveis, podendo ser comprovado por outros avaliadores. Os instrumentos avaliativos, além de evitar o fator sorte, devem ter

legitimidade para assegurar que, uma vez aplicados a estudantes que apresentam as mesmas características e experiências, obtenham qualificações semelhantes nas aprendizagens avaliadas.

O direito à avaliação justa determina que esta deva ser transparente e imparcial no que tange aos objetivos, critérios, normas e expectativas de aprendizagens, protegendo os demais direitos avaliativos, essa normativa prescreve que todas as práticas avaliativas devem ser fundamentadas por juízos de mérito ou de valor, sendo inadmissível a utilização do juízo arbitrário. Além disso, o conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências advindas do processo avaliativo devem expressar com legitimidade e integridade o nível das aprendizagens construídas pelo estudante.

O direito à avaliação adequada e coerente prescreve à adequação entre as atividades desenvolvidas em sala de aula com as utilizadas nos instrumentos avaliativos, para tal, faz-se necessário a correspondência entre os conteúdos de aprendizagens estabelecidos pelos programas de ensino com os objetos destes instrumentos. Além disso, essa normativa determina que haja uma sintonia entre os objetivos que exigiram maior esforço e tempo no programa de ensino e os objetivos utilizados no processo avaliativo.

O direito à avaliação planejada delibera que o processo avaliativo deve ser sistemático e planejado, evitando ao máximo estar sujeito a improvisações por parte do avaliador. Este direito institui que o processo avaliativo deve prever atividades, calendários de sínteses avaliativas (provas, testes, seminários, resenhas *etc.*), tempos de realização, conteúdos, modalidades ou técnicas utilizadas, critérios de avaliação, prazos para correção, publicação e revisão, *etc.*

Metodologia

A abordagem metodológica deste estudo filiou-se à natureza qualitativa da pesquisa social, conforme Minayo (2016). A escolha foi motivada pela compreensão da autora sobre a complexidade da realidade social por ser “mais rica do que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre seu respeito” (Minayo, 2016, p. 16).

Considerando os impactos das práticas avaliativas na formação profissional, os sujeitos da pesquisa priorizados foram os estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que se encontram no sétimo período em diante, visto que cursaram as disciplinas de Avaliação Educacional e Avaliação da

Aprendizagem. Portanto, o campo empírico foi o Curso de Pedagogia do Campus Recife da referida instituição.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um formulário elaborado através do *Google Forms* contendo 34 perguntas fechadas. Ao todo, 80 estudantes dos três turnos (manhã, tarde e noite), estando entre o 7º e o 10º períodos do Curso de Pedagogia, responderam ao formulário.

Optou-se pela utilização da abordagem metodológica de análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011) pela sistematização a qual se organiza, incluindo momentos de: organização da análise, codificação, categorização e inferência, bem como a recomendação acerca do cumprimento das fases de: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados; inferências e interpretação.

Na fase de tratamento dos resultados foram sistematizadas três categorias temáticas: direitos positivos (**tabela 1**); direitos avaliativos (**tabela 2**) e os indicadores de justiça (**tabela 3**), estando suas respectivas unidades de análise presentes nas tabelas abaixo;

Tabela 1 – Categoria Temática 1 – Direitos positivos dos estudantes

Unidades de Análise	Direitos
1 - Direitos prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996)	Art. 47., § 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita, sendo as 3 (três) primeiras formas concomitantemente: (Redação dada pela lei nº 13.168, de 2015).
	Art. 47., § 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.
	Art. 47., § 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.
2 - Direitos prescritos pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015)	Art. 28., V. , adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
	Art. 28., XI. , formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
3. Direitos prescritos pela Universidade Federal de Pernambuco referente	Art. 1º. , o estudante, regularmente matriculado nesta Universidade, poderá abreviar a duração do seu curso de graduação presencial, mediante comprovação de extraordinário aproveitamento de estudos, demonstrado em exames específicos prestados perante Banca Examinadora Especial.

à aceleração de estudos (RESOLUÇÃO Nº 07/2013)	Art. 3º. , O estudante interessado em comprovar extraordinário aproveitamento de estudos deverá instaurar processo junto ao Protocolo Geral da UFPE, com pedido dirigido à Coordenação do respectivo curso.
---	--

Fonte: Autor, 2025

Tabela 2 – Categoria Temática 2 – Direitos Avaliativos

Unidades de Análise	Direitos
1- Direitos avaliativos positivos prescritos pela Universidade Federal de Pernambuco (Resolução Nº. 04/94/CCEPE de dezembro de 1994)	<i>Art. 9º.</i> - Ao aluno será permitido requerer até duas revisões de julgamento de uma prova ou trabalho escrito, por meio de pedido encaminhado ao coordenador do curso ou da área.
2- Direitos avaliativos consuetudinários	Direito à avaliação contínua
	Direito à avaliação Criterial
	Direito à diversidade nos procedimentos avaliativos
	Direito à avaliação orientadora
	Direito à comunicação dos resultados da avaliação
	Direito à intimidade diante da comunicação dos resultados (direito ao sigilo)
	Direito à revisão dos critérios avaliativos
	Direito a ser avaliado
	Direito à avaliação válida
	Direito à avaliação confiável
	Direito à avaliação justa
	Direito à avaliação adequada e coerente
	Direito à avaliação planejada

Fonte: Autor, 2025

Tabela 3 – Categoria Temática 3 – Indicadores de Justiça

Unidade de análise	Indicadores
Indicadores de justiça	1- Tratamento igualitário
	2- Comprovação de mérito
	3- Tratamento Equitativo
	4- Reconhecimento de pertença a uma comunidade semântica
	5- Acolhimento e respeito às identidades
	6- Reconhecimento da identidade cultural
	7- Inclusão identitária
	8- Acessibilidade
	9- Liberdade de Associação
	10- Participação nas Decisões

Fonte: Autor, 2025

Resultados

Na **categoria temática direitos positivos dos estudantes**, a interpretação da unidade de análise que trata do **direito à informação dos programas dos cursos e demais componentes curriculares**, nos revela que, segundo 77,5% dos estudantes, a maioria dos professores, ao iniciar o período letivo, apresenta os programas dos componentes curriculares, requisitos, qualificação docente, duração do período letivo, critérios de avaliação e recursos disponíveis. Uma questão interessante é que a maioria dos estudantes (72,5%) não pesquisou sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) na página oficial da Universidade. Os dados revelam que os professores cumprem o dever relacionado a este direito, mas os estudantes não o exercem adequadamente, na medida em que não demonstram interesse sobre as informações referentes ao PPC do Curso de Pedagogia.

No que se refere ao **direito à aceleração de cursos**, grande parte dos estudantes, cerca de 66,3%, conhece a norma da instituição que regula este direito, inclusive testemunharam que ele foi assegurado, pelo Curso de Pedagogia, aos estudantes que foram aprovados nos últimos concursos públicos, para diferentes redes municipais de ensino do estado de Pernambuco, durante os anos de 2023 a 2025.

Na unidade de análise **direito à mesma qualidade do curso ao turno noturno**, a maioria dos estudantes (90%), elenca que existe um descompasso entre os padrões de qualidade do curso noturno em comparação ao diurno (manhã e tarde). Entre as razões apresentadas, destacam: redução dos horários das aulas (86,5%); menos oportunidades de participação em projetos de pesquisa (79,7%); menos oportunidades de participação em projetos de extensão (74,3%); impossibilidade de participação em estágios de Educação Infantil (63,5%); horários reduzidos para o atendimento dos departamentos (58,1%) e da biblioteca (56,8%); maior incidência de professores substitutos (40,5%) e horário reduzido dos laboratórios (37,8%). Nota-se que este direito não está sendo assegurado aos estudantes do curso noturno pelo curso de Pedagogia.

Na unidade de análise ligada aos **direitos dos estudantes com deficiência, regulados pela LBI**, os estudantes (62,5%) apontam que apenas a minoria dos professores **apresenta medidas individualizadas e coletivas para alunos com deficiência que favorecem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dentro de suas práticas avaliativas, desenvolvidas nas disciplinas**. Com base nisso, percebe-se que este direito não está sendo assegurado aos estudantes com deficiência.

Em acréscimo a este dado, grande parte dos estudantes (66,3%) aponta que não existe uma rede de apoio no Curso de Pedagogia da UFPE para a proteção do **direito ao atendimento educacional especializado com professores, tradutores e intérpretes de LIBRAS, guias de intérpretes e profissionais de apoio**. Em consonância com este dado, os estudantes (63,7%) apontam que a minoria dos professores demonstra a competência suficiente para ensinar, avaliar e formar estudantes com deficiência. Além disso, 65% dos alunos afirmam que a minoria dos professores disponibiliza provas ou outros instrumentos avaliativos em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Esses três dados comprovam que: na visão dos estudantes participantes, além dos direitos dos estudantes com deficiência, regulados pela LBI, não estarem sendo cumpridos, também não está assegurada a necessária rede de apoio para que este direito seja protegido.

Na **categoria temática** referente aos **direitos no processo avaliativo**, na unidade de análise **direitos avaliativos consuetudinários**, o **direito à avaliação contínua** revela-se insipiente nas práticas avaliativas, visto que uma parcela significativa dos estudantes (46,3%), pontua que somente a minoria dos professores realiza avaliações de maneira contínua, mediante diferentes atividades avaliativas, nas quais os alunos possuam o direito a uma devolutiva, concedendo outra oportunidade de melhorarem a atividade e a nota a partir da orientação do professor. Além disso, cerca de 12,5% e 3,7% dos alunos apontam que, respectivamente, apenas um professor ou nenhum cumpre com este direito.

No que tange o **direito à avaliação criterial**, os estudantes (50%) apontam que a maioria dos professores estabelece previamente os critérios avaliativos e os compartilha com a turma. Neste sentido, 13,8% afirmam que todos os professores adotam a prática de elaboração e compartilhamento prévio dos critérios. Por mais que haja esse expressivo quantitativo afirmando o cumprimento deste direito por parte dos professores, uma preocupante quantidade de alunos (35%) aponta que somente a minoria dos docentes apresentam essa prática avaliativa. Este dado parece apontar que este direito está assegurado, mas encontra-se num preocupante estado de atenção.

No **direito à diversidade nos procedimentos de avaliação**, os alunos (61,3%) afirmam que a maioria dos professores propõe diversas atividades avaliativas durante o período letivo, como seminários, glossários, provas, testes, painéis integrados *etc.* Reforçando a tendência do cumprimento deste direito, 26,3% dos alunos revelam que todos os professores o cumprem, portanto, pode-se afirmar que a prática avaliativa de

evitar apresentar apenas uma atividade avaliativa para registro da nota, diversificando os procedimentos de avaliação, está consolidada.

No tocante ao **direito à avaliação orientadora**, uma expressiva quantidade de estudantes (75%) relata que somente a minoria dos professores realiza devolutivas após as atividades avaliativas, apontando as aprendizagens que foram ou não alcançadas, orientando-os nos procedimentos pedagógicos para que superem suas dificuldades. Em acréscimo a isto, 3,7% apontam que somente um professor cumpre este direito e 2,5% afirmam que nenhum professor o cumpre. Portanto, considerando o relato da maioria dos alunos, compreende-se que este direito se encontra incipiente nas avaliações dos professores, revelando que a prática avaliativa orientadora não está consolidada no Curso de Pedagogia.

No **direito à comunicação dos resultados**, os estudantes (62,5%) apontam que os resultados das avaliações são comunicados oficialmente, logo após a correção e antes de serem postados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), pela minoria dos professores. Esta informação se torna preocupante quando 10% dos estudantes afirmam que nenhum professor os notifica sobre os resultados das avaliações, tornando-os dependentes do SIGAA para saberem da situação de suas aprendizagens. Portanto, compreende-se que este direito não está consolidado nas práticas avaliativas.

No **direito à intimidade diante da comunicação dos resultados**, os estudantes (53,8%) afirmam que os resultados das avaliações são comunicados exclusivamente aos estudantes avaliados, sem divulgação pública dos resultados, pela totalidade dos professores. Além disso, outros 33,8% dos estudantes afirmam que a maioria dos professores garante este direito. Portanto, conclui-se que este direito está sendo assegurado pelos professores, evitando práticas que levam o estudante a situações de constrangimento.

Na unidade de análise **direito à revisão dos critérios avaliativos**, os estudantes (50%) relatam que a prática avaliativa de revisão dos critérios avaliativos, ao ser requerida pelos estudantes que se sentem injustiçados pelos resultados obtidos nas atividades avaliativas, é acatada apenas pela minoria dos professores. Em acréscimo a este dado, (16,2%) dos estudantes afirmam que nenhum professor cumpre com este direito. Isso demonstra que este direito ainda não está assegurado. Este resultado também contempla a unidade de análise referente aos direitos avaliativos prescritos pela UFPE.

No **direito a ser avaliado**, 43,8% dos estudantes afirmam que a avaliação das aprendizagens é concebida como um direito dos estudantes e um dever dos professores,

do Curso de Pedagogia e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), já 21,3% pontuam que este direito é garantido por todos esses agentes. Pode-se inferir, portanto, que este direito está consolidado na instituição.

No **direito à avaliação válida**, os estudantes (58,8%) afirmam que a maioria dos professores apresenta atividades avaliativas que permitam avaliar os conteúdos de aprendizagens mais relevantes que foram trabalhados durante a disciplina. Ademais, 5% dos estudantes afirmam que todos os professores cumprem com este direito; isso comprova que este direito está sendo cumprido. Entretanto, 33,8% dos estudantes apontam que somente a minoria dos professores garante este direito em suas disciplinas, demonstrando que este direito se encontra num estado preocupante de atenção.

No **direito à avaliação confiável**, os estudantes (60%) apontam que a maioria dos professores utiliza, nas disciplinas, atividades avaliativas que evitam o fator sorte, apresentando questões de forma tecnicamente correta, indicando o valor de cada questão, de forma que seja possível atribuir a mesma nota por diferentes avaliadores. A partir disso, pode-se afirmar que este direito está sendo assegurado.

No **direito à avaliação justa**, os estudantes (46,3%) afirmam que a maioria dos professores apresenta atividades avaliativas com critérios transparentes, orientadores para a atribuição de notas justas, evitando o juízo arbitrário. Entretanto, uma parcela significativa das respostas (40%) afirma que a minoria dos professores cumpre com este direito, demonstrando que o corpo docente está bastante polarizado acerca desta temática, demonstrando que este direito está parcialmente inserido nas práticas avaliativas.

No **direito à avaliação adequada e coerente**, os estudantes (68,8%) apontam que a maioria dos professores apresenta atividades avaliativas que permitiram verificar as aprendizagens dos diferentes conteúdos e conceitos trabalhados na disciplina, evitando colocar conceitos que não foram suficientemente trabalhados. Além disso, 6,3% dos estudantes afirmam o cumprimento deste direito pela totalidade dos professores, pontuando que as atividades avaliativas apresentadas são conhecidas, tendo sido já realizadas em sala de aula. Portanto, compreende-se que este direito está consolidado nas práticas avaliativas.

No tocante ao **direito à avaliação planejada**, os estudantes (67,5%) afirmam que a maioria dos professores não realiza atividades avaliativas improvisadas, apresentando previsão de tarefas, tempos, conteúdos, modalidades ou técnicas utilizadas, critérios, prazos para corrigir, publicar e revisar *etc.* Ademais, 16,3% dos estudantes afirmam que

a totalidade de professores cumpre com este direito, indicando que o planejamento das avaliações é uma prática consolidada pelos professores.

No que se refere à **categoria temática indicadores de justiça**, na unidade de análise **tratamento igualitário**, os estudantes (58,8%) afirmam que a maioria dos professores realiza tratamento igualitário na avaliação das aprendizagens. Em consonância com esta afirmação, 16,3% dos alunos afirmam que todos os professores tratam todos da mesma forma. Portanto, a conclusão de que este indicador está bem consolidado nas práticas avaliativas é confirmada na pergunta seguinte, onde 35% e 33,8% dos estudantes afirmam, respectivamente, que nenhum ou a minoria dos professores realiza avaliações que privilegiem estudantes com desempenhos excelentes.

No indicador referente à **comprovação de mérito**, uma parcela expressiva dos estudantes (55%) aponta que a maioria dos professores, em todas as atividades trabalhadas em sala de aula, garante a devida pontuação para a avaliação das aprendizagens. Nessa esteira, 17,5% dos discentes afirmam que todos os professores garantem este direito. Portanto, pode-se afirmar que a prática avaliativa de comprovar o mérito dos estudantes está consolidada.

Na unidade de análise, **tratamento equitativo**, os estudantes (51,2%) afirmam que a minoria dos professores concede mais atenção aos estudantes que apresentam maior dificuldade durante a realização das atividades. Nesse caminho, 6,3% e 31,3% dos estudantes pontuam, respectivamente, que somente um professor ou nenhum dedica mais tempo durante as avaliações para os estudantes que mais precisam. Logo, conclui-se que a prática de tratar os estudantes com equidade durante o processo de avaliação, concedendo mais ajuda para aqueles que mais precisam, não está consolidada nas práticas avaliativas dos docentes, descumprindo o indicador referente ao tratamento equitativo.

No indicador **reconhecimento de pertença à comunidade semântica**, os estudantes (68,8%) afirmam que a maioria dos professores, no planejamento dos conteúdos de ensino incluídos nas atividades avaliativas, preserva o campo conceitual da avaliação das aprendizagens. Neste sentido, 11,3% dos estudantes afirmam que todos os professores apresentam a prática de preservação do campo conceitual. Portanto, pode-se inferir que os docentes cumprem com o indicador de justiça referente ao reconhecimento de pertença a uma comunidade semântica. Neste caso, os estudantes constroem, a partir da mediação docente, uma rede comum de conceitos basilares e essenciais relacionados aos conteúdos de uma determinada disciplina.

No indicador referente ao **acolhimento e respeito às identidades**, os estudantes (48,8%) afirmam que a maioria dos professores cumprem com este indicador. Neste sentido, outra parcela dos estudantes (13,8%) pontua que todos os professores cumprem com este indicador. Os resultados indicam que este indicador está consolidado nas práticas avaliativas. Entretanto, uma parcela de estudantes (35%) afirma que a minoria dos professores reconhece e acolhe as identidades dos estudantes, indicando uma necessidade de maior acolhimento.

No indicador referente ao **reconhecimento da identidade cultural**, os estudantes (45%) afirmam que nenhum professor demonstrou preconceito em relação às identidades culturais dos alunos. Em complemento, 27,5% e 21,3% dos estudantes, respectivamente, pontuam que a minoria ou apenas um professor demonstra algum tipo de preconceito relacionado a religião, raça, etnia, gênero, idade, classe social *etc.*, dos de seus alunos. Portanto, podemos afirmar que este indicador está sendo cumprido.

No que se refere ao indicador que trata da **inclusão identitária**, os alunos (51,2%) afirmam que a maioria dos professores apresenta práticas avaliativas com procedimentos de inclusão identitária, por exemplo, a inclusão do campo de nome social nas atividades avaliativas *etc.* Além disso, 22,5% dos alunos afirmam que a totalidade dos professores cumpre com o indicador. Conclui-se que este indicador está sendo cumprido.

No indicador de **acessibilidade**, os estudantes (50%) afirmam que pouquíssimos professores elaboram instrumentos avaliativos acessíveis para estudantes com deficiência, além disso, 10% dos alunos afirmam que nenhum professor garante este direito. Conclui-se que este indicador não está sendo cumprido.

No indicador **liberdade de associação**, os estudantes (56,3%) afirmam que a minoria dos professores reconhece e respeita as reivindicações levadas pelos representantes das associações estudantis. Ademais, 5% dos estudantes afirma que nenhum professor se mostra aberto para as demandas estudantis. Em contraponto a este posicionamento, uma parcela significativa dos estudantes (35%) afirma que a maioria dos professores demonstra maior abertura e consideração para as questões trazidas pelos alunos. Portanto, conclui-se que este indicador, embora não esteja consolidado e cumprido, está caminhando para tal.

No indicador referente à **participação nas decisões**, os estudantes (53,8%) elencam que a minoria dos professores apresenta o direito que possuem de participar nas decisões do contrato didático como a definição dos conteúdos de aprendizagem, das práticas avaliativas, dos tempos pedagógicos, das atividades de ensino *etc.* Ademais, 5%

e 3,7% dos que responderam apontam, respectivamente, que nenhum ou somente um professor encontra-se comprometido no cumprimento deste indicador. Por outro lado, 30% dos estudantes afirmam que a maioria dos professores cumpre com este indicador. Logo, conclui-se que ele não está sendo cumprido, mas está passando por um processo de consolidação.

Considerações finais

Parece ter ficado claro neste trabalho que qualquer avaliação educacional, sobretudo ligada às práticas avaliativas, para ser considerada justa, deve ser intimamente comprometida com o reconhecimento e proteção dos direitos dos estudantes e com o cumprimento dos indicadores de justiça.

Os dados analisados nas diferentes categorias temáticas e suas respectivas unidades de análise revelam que o grau de justiça das práticas avaliativas está em pleno processo de construção, no sentido de estar sendo gradativamente elevado, embora seja perceptível uma certa estagnação nos direitos e indicadores relacionados aos estudantes com deficiência.

De modo geral, pode-se inferir que tais práticas filiam-se ao paradigma da educação como direito que, à luz do projeto social republicano, enuncia o estudante como um sujeito de direitos e deveres para com a sociedade, prezando pelo bem comum e exigindo responsabilidade social. Portanto, ao adotarem essa perspectiva em suas práticas avaliativas, os professores do Curso de Pedagogia da UFPE, majoritariamente, assumem um compromisso político com a proteção dos direitos dos estudantes.

Por desdobramento, eles reconhecem o estudante como sujeito do direito a ser avaliado e as instituições educativas e os professores como sujeitos do dever de avaliar, tal como orienta a abordagem da avaliação compartilhada, quando compartilha seus sentidos entre os campos do direito, da justiça e da educação.

Por outro lado, é possível inferir também a presença da quarta geração de avaliação nas referidas práticas avaliativas, na medida em que o cumprimento da maioria dos direitos e dos indicadores de justiça pelos professores, testemunha o reconhecimento do estudante como um *stakeholder*, ao lado dos professores e das instituições Curso de Pedagogia e UFPE.

Considerando a pergunta norteadora deste estudo: “Os estudantes reconhecem a avaliação de suas aprendizagens como uma prática pedagógica justa?”. A nosso ver, a

resposta não pode ser considerada totalmente afirmativa na medida em que os dados analisados, como dito, demonstram que o processo de proteção dos **direitos positivos dos estudantes** está sendo gradativo e ainda não foi totalmente consolidado.

Como foi possível constatar na análise da **categoria temática direitos positivos dos estudantes**, os direitos à **informação dos programas dos cursos e demais componentes curriculares** e à **aceleração de cursos** já estão protegidos segundo o reconhecimento da grande maioria dos estudantes. Entretanto, os direitos à **mesma qualidade do curso no turno noturno**, quando comparado ao diurno e o dos estudantes com deficiência, não estão sendo assegurados, segundo o reconhecimento da maioria dos estudantes. Essa ambiguidade, relacionada à proteção destes direitos, infringe diretamente indicadores de justiça como o **tratamento equitativo**, visto que os estudantes apontam a redução do horário das aulas como um dos principais motivos de haver um descompasso entre os turnos. Considerando que a maioria são trabalhadores, com a redução do tempo das aulas, dificilmente ocorre o principal marcador deste indicador: dar mais atenção para aqueles que mais precisam. Ademais, estudantes com deficiência também seguem afetados pela insipiência de medidas individualizadas e coletivas que garantem o acesso e permanência desses estudantes.

Além disso, o segundo indicador afetado pelo não cumprimento de tais direitos é o **tratamento igualitário**, visto que os estudantes do curso noturno não possuem as mesmas oportunidades educacionais que os estudantes do diurno, como a questão da educação infantil. Por fim, o último indicador afetado é o **reconhecimento de pertença a uma comunidade semântica**. Se olharmos para comunidades surdas e cegas, como comunidades semânticas, com sentidos próprios na linguagem, nos sinais, no som e no tato, reconhecimento das diferenças, acolhimento e respeito às identidades e acessibilidade, iremos compreender que o universo de sentidos desses estudantes não está sendo reconhecido ao não terem seus direitos garantidos.

No que se refere à análise da categoria temática **direitos avaliativos**, os dados revelam que o reconhecimento dos estudantes no que se refere à proteção destes direitos pode ser representado em três grupos: direitos reconhecidos como protegidos; direitos parcialmente reconhecidos como protegidos, (são os estatisticamente divididos entre os estudantes que reconhecem e os que não reconhecem); direitos não reconhecidos como protegidos. Dos treze direitos analisados nesta categoria temática, oito encontram-se no primeiro grupo, um no segundo e quatro no terceiro. A partir deste dado podemos reafirmar que a prática avaliativa do Curso de Pedagogia da UFPE, no que se refere à

proteção dos direitos avaliativos, está gradativamente elevando seu grau de justeza, segundo o olhar dos estudantes, sendo, no entanto, necessário avançar nos direitos ainda não assegurados.

Com base no que foi exposto até agora sobre esses direitos, podemos constatar que os menos assegurados foram os que diziam respeito aos direitos dos estudantes com deficiência. A possível justificativa para tal encontra-se no fato de que as pessoas com deficiência, enquanto sujeitos do direito, só tiveram seus direitos positivados através da LBI, sendo um marco recente. Somado a isto, devido ao fato de os direitos voltados para esses sujeitos serem considerados direitos de grupo, a sua presença nas políticas públicas educacionais é menor.

É possível constatar também, na esteira de Varjal (2019), que existe um descompasso no que se refere ao debate sobre a educação, entre as temáticas relacionadas à qualidade e à justiça, sendo mais teorizada a primeira e sub teorizada a segunda. Nesta pesquisa, este descompasso fica comprovado quando os direitos avaliativos consuetudinários, originados pelos costumes dos avaliadores, disseminados na cultura avaliativa, orientados pelos aportes teóricos sobre a qualidade da avaliação praticada nas diferentes gerações, são os mais protegidos a exemplo dos direitos à avaliação criterial; à diversidade dos procedimentos de avaliação; à avaliação válida, avaliação confiável, avaliação adequada e coerente; avaliação planejada entre outros.

No que se refere aos dez indicadores de justiça analisados, seguindo a mesma lógica de representação exposta anteriormente, seis indicadores foram cumpridos; nenhum indicador foi parcialmente cumprido; quatro não foram cumpridos. Faz-se importante ressaltar que o indicador referente à acessibilidade está incluso neste último grupo. Com base nisso, conclui-se que o Curso de Pedagogia está com a maioria dos indicadores consolidados, mas precisa avançar na garantia do restante.

Concluindo, acreditamos que a presente pesquisa, atingiu seu objetivo geral ao identificar o nível de proteção dos direitos dos estudantes e o cumprimento dos indicadores de justiça das práticas avaliativas desenvolvidas no curso de Pedagogia. Esperamos que ela tenha contribuído para o avanço do debate, para a sistematização e reflexão sobre a questão da justiça, do direito e da avaliação no curso superior. Entretanto, seus resultados revelam a necessidade de investigação de novas temáticas por outras pesquisas, visando o enriquecimento do debate do campo da avaliação educacional e da aprendizagem, dentre elas: investigação e sistematização de novos direitos e indicadores de justiça; as consequências e efeitos das avaliações que não cumprem com esses direitos

e indicadores na aprendizagem e formação dos estudantes do Curso de Pedagogia; o nível de conhecimento dos professores acerca deste debate, bem como o impacto de seu desconhecimento para a formação de novos professores.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BLOOM, B.; KRATHWOHL, D. R.; MASIA, B. B. **Taxonomia dos objetivos educacionais: domínio afetivo**. Porto Alegre, Editora Globo e Universidade do Rio Grande do Sul, 1972.

BLOOM, B.; ENGELHART, M. D.; FURST, E. J.; HILL, W. H.; KRATHWOHL, D. R. **Taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo**. Porto Alegre, Globo, 1972.

BONAVIDES, P. **Do estado liberal ao estado social**. 10. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 jul. 2025

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, p. 43, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 22 jul. 2025

CASANOVA RODRÍGUEZ, M. A. Avaliação no Sistema Educativo. In: **IV Congresso de estratégias de intervenção na educação primária e secundária**. Salamanca: INICO, 2002, p.13-16.

CONTRERAS MUÑOZ, E. C. Derecho de los alumnos universitarios ante la evaluación de sus aprendizajes. In: Bordón: **Revista de pedagogía**, Vol. 47, Nº 1, 1995, p. 31-40 ISSN-e 2340-6577, ISSN 0210-5934

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo, Cortez, 2008.

ESTEVAO, J. C. **Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

FRASER, N. **Justice interruptus: critical reflections on the “postsocialist” condition**. New York: Routledge, 1997.

GEWIRTZ, S.; CRIBB, A. Concepções plurais de justiça social: implicações para a sociologia das políticas. *In*: Ball, S. J.; Mainardes, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011a. p.123-142.

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

HOUSE, E.: **Evaluación, ética y poder**. Madrid, Morata, 2000.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. **Standard for evaluations of educational programs, projects, and materials**. Nova York, Mc-Graw-Hill, 1981.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

MACDONALD, B. A political classification of evaluation studies. *In*: HAMILTON, D. (ed.). **Beyond the numbers game**. London: Macmillan, 1977. p. 224-227.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, Ferreira Suely; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Maria Cecília de Souza (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. ISBN: 978-85-326-5202-7

PERELMAN, C. Seis concepções de justiça. *In*: PERELMAN, C. **Ética e Direito**. São Paulo. Martins Fontes, 1996. ISBN: 85-336-0521-8

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes; 2000.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática: guía teórica y práctica**. Centro de Publicaciones del M.E.C y Ediciones Paidós Ibérica S.A. Madrid, 1995. ISBN: 84-7509-445-7

TYLER, R. W. General Statement on Evaluation. **Journal of Educational Research**, 35, p. 492-501. 1942.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução Nº. 04/94/CCEPE de dezembro de 1994**. Estabelece normas complementares de avaliação de aprendizagem e controle da frequência nos Cursos de Graduação. Pernambuco: Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão, 1994. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39459/0/resolucao_04_1994.pdf/b2179116-4093-4bcf-8329-34e776eb8006#:~:text=Estabelece%20normas%20complementares%20de%20avaliação,frequência%20nos%20Cursos%20de%20Graduação.&text=RESOLVE-Art.,de%20frequência%20e%20de%20aproveitamento. Acesso em: 26 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. **RESOLUÇÃO Nº 07/2013**. Regulamenta, no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco, a aceleração de estudos prevista no § 2º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), para os estudantes que demonstrem extraordinário aproveitamento de estudos. Pernambuco: Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2013. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/398575/434885/Res+2013+07+CCEPE.pdf/ddaac010-5310-4248-85ec-bc53f465a31d>. Acesso em: 26 out. 2025.

VARJAL, E. Avaliação: direito à educação e à aprendizagem. In: LIRA, Ana Karina Morais de; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde (org.). **Formação continuada de professores da educação superior na UFPE: reflexões vivenciadas em curso de aperfeiçoamento didático-pedagógico**. Recife: EDUFPE, 2021. p. 156-170.

VARJAL, E. Escolas boas, escolas justas? Um estudo sobre indicadores de justiça em escolas de qualidade. Anais do **XXII Congresso Latino Americano de Sociologia – ALAS** – Hacia un nuevo horizonte de sentido histórico de una civilización de vida. Lima/Peru, 2019. Disponível em: <https://cdsa.aacademica.org/000-030/2374>. Acesso em: 20 Ago. 2025.

VARJAL, E. **Um olhar sobre direitos nas políticas de avaliação institucional da educação superior do Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade de Salamanca. Espanha/Salamanca, 2022. Disponível em: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=cr2IPAuITuA%3D>. Acesso em: 10 jul. 2025

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000. ISBN - 85-348-0163-0

YOUNG, I. M. (1990). **Justice and the politics of difference**. Princeton (NJ): Princeton University Press.

WALZER, M. **As esferas da justiça: em defesa do pluralismo e da igualdade**. Lisboa: Editorial Presença, 1999.