



**AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES DOS
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA:
EXPECTATIVAS, PREPARAÇÃO E REALIDADE EM SALA DE AULA**

CONCEPTIONS OF EVALUATION OF STUDENTS OF GRADUATED STUDIES
COURSES IN TEACHING: EXPECTATIONS, PREPARATION
AND REALITY IN THE CLASSROOM

LAS CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES DE LOS
CURSOS DE POSTGRADO EN DOCENCIA:
EXPECTATIVAS, PREPARACIÓN Y REALIDAD EN EL AULA

Rosemary Lacerda Ramos¹
Hércules da Silva Argolo²

RESUMO: Este artigo traz uma investigação das principais concepções de avaliação que os alunos de pós-graduação em docência do ensino superior trazem, além de como essas concepções podem afetar sua prática educativa futura. Sua base principal são as respostas do questionário *Students Conceptions of Assessment* (SCoA), com adaptações. O questionário foi adotado por ser uma ferramenta já testada tanto internacionalmente quanto no Brasil e por possuir bastante aderência com os objetivos discutidos na pesquisa. Através da análise dos resultados deste questionário pode-se constatar a compreensão que os alunos têm sobre avaliação formativa e perceber que embora tenha se ampliado o uso de avaliações menos convencionais ainda persiste em grande escala as avaliações mais tradicionais ou somativas.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação formativa. Pós-graduação em docência. As concepções de avaliação dos alunos (SCoA).

ABSTRACT: This article presents an investigation of main concepts of evaluation that students graduate in higher education teaching bring, and how these concepts can affect your future educational practice. It was based on responses to SCoA questionnaire - Students Conceptions of Assessment, with adaptations. The questionnaire was adopted because it is a tool already tested both internationally and in Brazil and have enough grip with the objectives discussed in the research. By analyzing the results of this questionnaire can be seen the understanding that students have on formative assessment and realize that although it has expanded the use of unconventional assessments still exists on a large scale the most traditional and summative assessments.

KEYWORDS: Formative evaluation. Teaching high education. Students' conceptions of assessment (SCoA).

RESUMEN: Este artículo trae una investigación de las principales concepciones de evaluación que los alumnos de postgrado en docencia de la enseñanza superior traen, además de cómo esas concepciones pueden afectar su práctica educativa futura. Su base principal son las respuestas del cuestionario *Students Conceptions of Assessment* (SCoA), con adaptaciones. El cuestionario fue adoptado por ser una herramienta ya probada tanto internacionalmente como en Brasil y por poseer bastante adherencia con los objetivos discutidos en la investigación. A través del análisis de los resultados de este cuestionario se puede constatar la comprensión que los alumnos tienen sobre evaluación formativa y percibir que aunque se ha ampliado el uso de evaluaciones menos convencionales todavía persiste a gran escala las evaluaciones más tradicionales o somativas.

PALABRAS CLAVE: Evaluación formativa. Postgrado en docencia. Las concepciones de evaluación de los alumnos (SCoA).

Submetido em: 18/06/2018 – **Aceito em:** 27/06/2018 – **Publicado em:** 24/01/2019

INTRODUÇÃO

O objetivo do trabalho é descrever e analisar as concepções de avaliação de estudantes de pós-graduação em docência do ensino superior, bem como identificar os modelos de avaliação que vivenciaram para refletir sobre como essa experiência pode afetar sua prática educativa futura.

A constatação, do ponto de vista discente, de que mesmo diante de um processo formativo em curso de especialização, os estudantes, ao assumirem a docência revelam concepções e práticas variadas sobre avaliação, nem sempre positivas e muitas vezes distorcidas, foi um grande mobilizador para a decisão de investigar quais vivências avaliativas os estudantes de pós-graduação pesquisados tiveram durante seu curso, e quais suas concepções sobre o ato de avaliar, correlacionado à sua experiência enquanto discente. Reforçou, ainda, a decisão por tal pesquisa as evidências de carências de estudos sobre a opinião dos sujeitos aprendizes para docência em cursos de pós-graduação, especificamente sobre a temática avaliação.

No caminho de entender melhor o problema, não tão novo, mas ainda sem soluções claras ou definitivas, fez-se um estudo descritivo de natureza quantitativa, tendo como referência o questionário *Students Conceptions of Assessment (SCoA)*, desenvolvido pelo Prof. Gavin Brown (2003; 2006), testado e adaptado para o Brasil por Matos (2010).

A adoção do *SCoA* como referência para a presente investigação deu-se em função das questões que o constituem, por permitir identificar concepções e definições de avaliação entre os estudantes, revelando-se muito próximo aos interesses da nossa pesquisa. Ao instrumento original fez-se, apenas, a inclusão de três questões sobre a avaliação formativa e instrumentos avaliativos, que nos permitem verificar as concepções trazidas pelos futuros docentes sobre o tema, pois, conforme afirma Nascimento (2015, p. 28):

[...] Quanto mais claros os critérios, além dos fatos e dados que suportem uma avaliação, quanto mais alinhamento e calibração, menos e menores serão as manifestações contrárias e os sentimentos de injustiça [...]. O que está sendo medido com a avaliação é o esforço ou resultado?

O diálogo teórico sobre avaliação deu-se, a partir do alinhamento de fontes novas e tradicionais, autores clássicos, periódicos e revistas especializadas, tanto em meio físico quanto eletrônico, num esforço para diversificar o material a ser utilizado no trabalho e ampliar o entendimento do tema com conteúdos pertinentes. Dentre alguns autores destacam-se as ideias de Hoffman (1994; 2006), Sant'Anna (2004); Luckesi (2005); Matos (2010). Foram consultadas ainda as matrizes dos Instrumentos de Avaliação do Ministério da Educação (MEC). Assim, ao final desta pesquisa, procura-se responder aos questionamentos propostos e apontar diferentes caminhos pelas análises dos resultados.

Por tudo isso, acredita-se que a presente pesquisa deu ênfase especial para alguns aspectos pouco notados em estudos sobre esta temática. Entende-se que a proposta do estudo teórico com investigação prática do tema proposto aliado ao modelo sólido do questionário SCoA, revelou nuances ainda não verificadas sobre o processo de avaliação e práticas de ensino e aprendizagem específicas dos estudantes de pós-graduação em docência.

O artigo subdivide-se nas seguintes seções: 1. Fundamentação teórica, onde se apresentam conceitos de simetria invertida e reflexões sobre avaliação no ensino superior bem como suas influências na formação do professor; 2. Apresentação do material estudado e metodologia utilizada; 3. Análise dos resultados dos questionários, onde se procurou extrair das respostas pontos relevantes ao entendimento da pesquisa; e, 4. Discussões finais sobre os resultados.

REFLEXÕES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR E OS PROCESSOS AVALIATIVOS NESTE NÍVEL DE ENSINO

Tema de grande complexidade e essencial no processo de ensino e aprendizagem de todos os níveis de ensino, a avaliação possui muitas facetas, especialmente por dois fatores: o primeiro deles é a diversidade de níveis de avaliação existentes em nosso país e o segundo diz respeito à diversidade de concepções e práticas que coexistem sobre avaliação no processo de ensino e aprendizagem, diretamente ligadas às escolhas pedagógicas da instituição de ensino e às concepções dos professores, resultando em função, objetivo, intencionalidade e *modus operandi* bastante distintos, concretizados em uma gama de práticas e posicionamentos dissonantes dos ideários de ensino pautados em princípios colaborativos, sociointeracionistas e dialógicos que se deseja implantar na atualidade.

De acordo com Sant'Anna (2004, p. 29-30) "avaliação é processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador e do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico, mental ou prático".

No que diz respeito às suas modalidades, Sant'Anna (2004) classifica como diagnóstica, a avaliação que acontece antes do processo de ensino-aprendizagem; formativa – a que acontece durante o processo ensino-aprendizagem e avaliação somativa, que usa métricas lineares, com objetivo precípua de classificar, verificar e situar o avaliado ao fim de períodos bem definidos, como semestres ou unidades, ou seja, depois do processo de ensino-aprendizagem. Esta última é, infelizmente, a mais adotada e conhecida pelos profissionais de educação, especialmente no ensino superior.

Luckesi (2005) enumera características bem definidas sobre o que considera avaliação na aprendizagem. Para o autor, a avaliação é diagnóstica e processual, dinâmica, inclusiva e democrática, requerendo uma prática pedagógica dialógica, subsidiando a tomada de decisões para melhoria constante da qualidade do desempenho, de modo processual com foco na evolução constante do educando.

As contribuições de ambos os autores e, ainda, de Vasconcelos (2000), dentre outros, colaboram para a superação de uma lógica classificatória e excludente da avaliação, especialmente no ensino superior. Uma forte evidência, por exemplo, é o posicionamento sobre avaliação constante no novo Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG), do MEC, ao estabelecer, para obtenção de nota 5 na avaliação de cursos de graduação, o seguinte critério de qualidade no indicador 1.19 - “Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem”:

Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, utilizados nos processos de ensino-aprendizagem, atendem à concepção do curso definida no PPC, **permitindo o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva**, e resultam em informações sistematizadas e disponibilizadas aos estudantes, com **mecanismos que garantam sua natureza formativa, sendo adotadas ações concretas para a melhoria da aprendizagem em função das avaliações realizadas** (BRASIL, 2017, p. 18, grifos nosso).

Não obstante tais paradigmas contemporâneos, é fácil identificar nas instituições de ensino superior a adoção massiva de uma avaliação estruturada a partir de um modelo de educação tecnicista e comportamentalista, muito presente na década de 1960 e que ainda perdura nos séculos XX e XXI, classificado por Vasconcelos (2000), Luckesi (2005), Hoffman (1994; 2006), Sant’Anna (2004) como somativa, classificatória e excludente. Nesta, “testes e provas” são principais instrumentos de coleta de dados sobre as aprendizagens dos estudantes, resultando em desestímulo à criatividade e tendência ao baixo rendimento na aprendizagem, dentre outros males.

Tal postura avaliativa não coaduna com o que preconiza Freire (2015) de que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, tendo a curiosidade como inquietação indagadora. Sem essa curiosidade não haveria criatividade que nos colocaria impacientes diante do mundo que não fizemos, na tentativa de acrescentar a ele algo que, verdadeiramente, fazemos.

O ensino superior passa por um momento singular de revisão de paradigmas, pode-se dizer até de transição, em que são questionadas desde metodologias e recursos educativos utilizados, quanto às formas de ingresso, qualidade formativa dos docentes e preparação dos discentes, só para citar alguns exemplos no emaranhado de questões que se tem levantado. Faz parte do momento, uma mudança de concepção e revisão dos paradigmas vigentes sobre avaliação, ultrapassando a lógica somativa e classificatória, em defesa de uma concepção de

avaliação dialógica, aberta, formativa e includente. Isso leva a investigar quais concepções possuem os profissionais em formação para docência no ensino superior.

Freire (2015, p. 35) afirma e reafirma em seus escritos “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” que passa pela postura docente no ato de avaliar e sinaliza, provocando profundas reflexões, pois,

[...] a visão comportamentalista dos professores parece manifestar-se de forma radical em sua prática avaliativa, e é muito grave a sua resistência em perceber o autoritarismo pertinente a tal concepção. Sem considerarem possíveis outras explicações para o fracasso dos estudantes que não o comprometimento deles (o que também é importante, mas não razão absoluta), não podem evoluir no sentido de dois princípios presentes a uma avaliação enquanto mediação: o do acompanhamento reflexivo e do diálogo (HOFFMANN, 1994, p. 54).

Mello (2000) menciona que, sem esgotar o elenco das competências a serem desenvolvidas pelos cursos de formação, a profissionalização do professor depende de sua competência em fazer avaliações, realizar julgamentos e agir com autonomia diante dos conflitos e dilemas éticos de sua profissão, e de ser capaz de gerenciar seu próprio desenvolvimento profissional por meio de um processo de educação continuada.

A partir de tal perspectiva, percebe-se quão inadequado é adotar uma postura meramente somativa para avaliar, em todos os níveis de ensino e, porque não dizer, no ensino superior. Mas, não se pode ignorar que os professores, por sua vez, também estruturam seu modelo de docência em sala de aula a partir de experiências formativas únicas, vividas enquanto estudantes. Neste sentido, questiona-se: o profissional em preparação para a docência no ensino superior vivencia práticas avaliativas diferenciadas, que os conduza a construção de modelos distintos de avaliação? Quais modelos avaliativos foram vivenciados? Qual sua concepção sobre os mesmos e sobre as experiências avaliativas que viveu?

Para Mello (2000, p. 8-9) “Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir”.

Pretende-se, pois, identificar os tipos de avaliação vivenciados pelos estudantes de pós-graduação em formação para docência, além de descrever e analisar as concepções de avaliação que possuem sobre o processo avaliativo, provocando reflexões sobre como a experiência pode afetar sua prática educativa futura, a partir do conceito de simetria invertida (MELLO, 2000).

A FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR, A AVALIAÇÃO E O CONCEITO DE SIMETRIA INVERTIDA

Morin(2013) apresenta suas ideias de religação, domínio de saberes essenciais e ensina sobre a necessidade da reforma do pensamento. Segundo ele, o problema da educação e da pesquisa hoje está no foco permanente dos termos quantitativos (mais professores, mais créditos, mais informática entre outros) o que revela o fracasso sucessivo de todas as reformas de ensino. Para ele, “não se pode reformar a instituição sem ter previamente reformado os espíritos e as mentes, mas não se pode reformá-los se as instituições não forem previamente reformadas” (MORIN, 2013, p. 78).

No conceito de simetria invertida as experiências vividas pelo estudante, bem como as concepções desenvolvidas a partir delas, impactam na construção de sua identidade como docente, afinal há peculiar aproximação entre sua profissão e sua vida de estudante, pois,

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor (BRASIL, 2001, p. 30).

E ainda, conforme Parecer CNE/CP 009/2001:

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente. A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2001, p. 30-31).

Não obstante o referido documento trate da formação do professor para educação básica, considera-se pertinente a transposição do conceito de Simetria Invertida para o ensino superior, pois a profissão docência é a única onde se aprende durante o curso, de forma direta e indireta, com a vivência, que não deve ser automatizada, mas sim, repleta de senso crítico. Não se trata de inverter os papéis de aluno e professor puramente como efeito de aprendizado. É necessário que o professor em sua educação continuada saiba se posicionar e entender seu real papel.

Interessante constatação Oliveira e Bueno (2013) apresentam a partir de pesquisa desenvolvida no Programa de Educação Continuada, o “PEC Formação Universitária Municípios”, realizado no estado de São Paulo, entre 2003 e 2004. No percurso da investigação, os autores identificaram uma espécie de simetria invertida às avessas,

despertando a atenção para alguns impasses sobre a coerência e a consistência demandadas entre o que se faz na formação e o que se presume que ocorrerá no exercício da profissão: “muitas das reflexões feitas pelas professoras, quando na situação de alunas, tiveram origem em um processo de aprendizagem não previsto, e até mesmo ignorado” (OLIVEIRA; BUENO, 2013, p. 875), pois ao invés de ensinar de acordo com as situações de aprendizagem vivenciadas, as professoras asseguravam que ensinariam de forma distinta ou até mesmo oposta às experiências vividas.

Os conceitos e ideias transcritos até aqui não desaprovam a simetria invertida como instrumento eficaz de aprendizagem. Quer na perspectiva trazida por Mello (2000) ou por Oliveira e Bueno (2013), acentuam-se a constatação de que, no caso dos educadores, o processo formativo deve ter uma atenção especial para a prática construtiva e dialógica, como um exercício simbólico de autonomia e pensar crítico sob o risco de enfraquecer a experiência pedagógica e delinear o “pensar” somente ao conteúdo e os tecnicismos.

A teoria da aprendizagem autorregulada discutida por Matos (2010), por sua vez, destaca a importância da iniciativa pessoal na aprendizagem coadunando com as descobertas levantadas por Oliveira e Bueno (2013). Especificamente, para o presente estudo, faz-se o recorte na concepção do estudante por compreender que esta contribui para sua própria autorregulação, quando em situação de docência.

MATERIAL E MÉTODO

A abordagem metodológica adotada foi pesquisa do tipo descritivo, enfatizando a quantificação, com dados provenientes de seres humanos e com foco em escalas estatísticas. De acordo com Lakatos e Marconi (2010, p. 67) a pesquisa de tipo descritivo é utilizada com o “objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Nesse tipo de pesquisa, “os questionários estruturados, testes e escalas são seus principais instrumentos na coleta de dados, permitindo que após a coleta sejam codificados em categorias numéricas com visualização em gráficos e tabelas” (VERGARA, 2003, p. 13).

Desde o início da pesquisa foi identificada a necessidade do uso de algum questionário como suporte para coleta de dados, sendo que, durante o seu delineamento, localizou-se um questionário bastante aderente às indagações e propósitos do estudo que ora se apresenta: o SCoA, desenvolvido pelo Prof. Gavin Brown (2003; 2006), testado e adaptado para o Brasil por Matos (2010). Estruturado a partir da teoria da aprendizagem autorregulada (*self-regulated learning*). Suas questões permitiram entender concepções de avaliação de

estudantes, revelando-se muito próximas aos interesses da investigação em pauta, além de ter sido testado cientificamente com sucesso no Brasil e no exterior. Sendo assim, a probabilidade de resultados melhores e mais coerentes seria aumentada.

A opção por coletar os dados por meio de um questionário *online* deu-se pela possibilidade de redução no tempo de retorno às respostas, o caráter confidencial da ferramenta, o aspecto financeiro, dada a clara economia de recursos, além da possibilidade de maior rapidez na tabulação dos dados.

Não obstante o instrumento tenha sido elaborado para amparar uma pesquisa sobre autorregulação da aprendizagem, constitui-se instrumento de relevante referência para o desenvolvimento da pesquisa ora proposta, ao mensurar concepções e definições de avaliação com o SCoA. Conforme classificação de Brown (2003), o SCoA é uma escala psicométrica, denominada teste. No presente trabalho optou-se pelo termo questionário por ser mais inteligível para a maioria das pessoas (MATOS, 2010).

Originalmente, o SCoA continha 32 questões no formato escala *Likert*, além de uma segunda parte com 12 afirmações sobre atividades avaliativas para os alunos marcarem quantas opções quisessem, com o objetivo de entender como os alunos definem avaliação, e uma questão aberta para comentários livres.

Os itens foram enumerados sequencialmente e continham uma lógica de oito fatores:

Melhora-aluno (itens 1, 10, 14, 15, 19); Melhora-professor (itens 5, 8, 9, 23, 27, 30); Emoção-aluno (itens 6, 31); Emoção-sala (itens 2, 12, 17, 21, 25, 28); Irrelevante-ruim (itens 3, 13, 18, 22, 26); Irrelevante-ignorar (itens 7, 29, 32); Responsabilização-aluno (itens 4, 16, 20, 33); Responsabilização-escola (itens 11, 24) (MATOS *et al.* 2013, p. 177).

Pode-se resumir 4 grupos bem distintos de análise: 1. Melhora (aluno/professor); 2. Emoção (aluno/sala); 3. Irrelevante (ruim/ignorar) e 4. Responsabilização (aluno/escola).

No caso do trabalho aqui apresentado foram acrescentadas mais três questões para a coleta de dados diretamente ligadas ao tema avaliação, com proposições também na escala *Likert* para sondagem de avaliação formativa e dos instrumentos de avaliação. A testagem prévia foi realizada com estudantes da turma de pós-graduação do ano de 2016, constituída por 13 participantes. A escala *Likert* aqui aplicada inicia-se com o algarismo “um” (1) e tem formato de cinco pontos: discordo fortemente (1), discordo na maior parte (2), concordo ligeiramente (3), concordo na maior parte (4) e concordo fortemente (5), sendo descartado o ponto “concordo moderadamente” por ser muito aproximado do ponto “concordo ligeiramente”, o que poderia confundir os participantes e dificultar a análise dos resultados. Ao final teve-se

um questionário com trinta e cinco (35) questões fechadas, uma de marcação múltipla e uma aberta, totalizando trinta e sete (37) questões.

A coleta de dados foi direcionada para alunos de pós-graduação em docência do ensino superior de turmas selecionadas concluintes entre os anos de 2013 a 2015, sem distinção de gênero ou idade. Apesar de que estes tenham sido critérios estabelecidos na pesquisa de Matos (2010), não foram utilizados para análise do objeto de estudo proposto no presente artigo. Os dados foram apurados a partir das respostas de questionário eletrônico, enviado por e-mail. De um universo de 50 sujeitos, obteve-se o retorno de vinte e dois participantes (22), a população total da amostra aqui analisada, representando 44%, em nosso entendimento um retorno significativo para as intenções da pesquisa.

Aplicada individualmente e em caráter anônimo, a pesquisa continha um Termo de Consentimento para concordância dos participantes sobre o uso dos dados. De início, foi selecionado um aluno de pós-graduação em docência para responder a um questionário piloto e só após suas sugestões/críticas obteve-se o modelo final utilizado. Em documento suplementar tem-se um anexo com o termo de consentimento e enumeração de todas as questões aplicadas.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise e compreensão dos dados, a construção dos gráficos e das tabelas apresentadas nesta seção teve sua origem a partir das respostas recebidas por meio dos questionários enviados.

Antes de cada análise, serão apresentadas as respectivas perguntas, baseadas nas oito escalas definidas originalmente conforme formulário da pesquisa, visando facilitar o entendimento. Foram utilizados, principalmente, gráficos em barras por apresentarem basicamente dados quantitativos, sendo que o eixo vertical representa a quantidade de respostas e o eixo horizontal as respostas escolhidas. Assim, em cada barra tem-se quantidade e percentual sobre a amostra dos 22 participantes, sendo que as barras de cada gráfico somadas totalizam 100%. A seguir apresenta-se a análise subdividida pelos oito fatores testados.

Melhora (aluno)

Questões relacionadas: 1. Eu presto atenção nos meus resultados de avaliação para me concentrar no que eu possa melhorar da próxima vez; 10. Eu faço uso do *feedback* que recebo para melhorar meu aprendizado; 14. Eu observo o que eu fiz de errado ou de maneira insuficiente para guiar o que eu deveria aprender em seguida; 15. Eu uso as avaliações para

assumir responsabilidade para as minhas próximas etapas de aprendizagem; e, 19. Eu uso as avaliações para identificar o que eu preciso estudar em seguida.

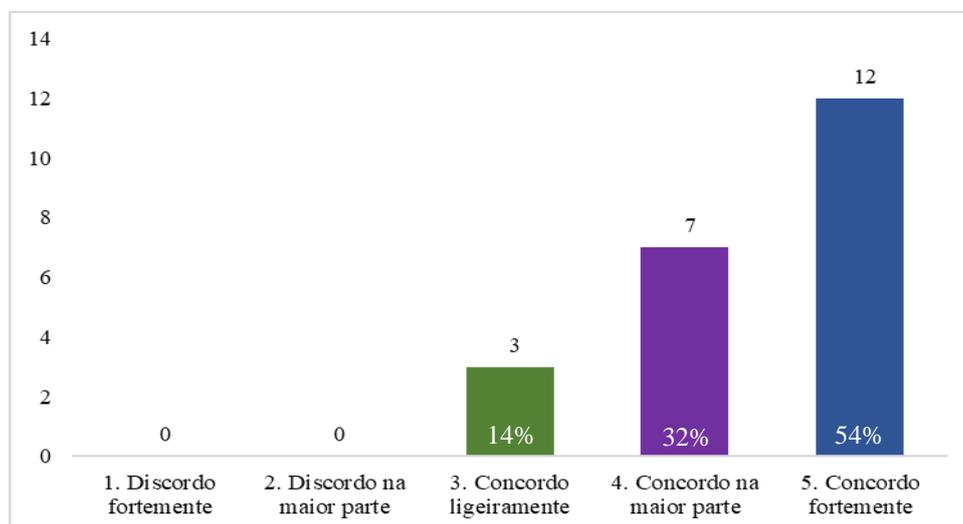


Gráfico 1. Melhora (Aluno)

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados extraídos no *google forms*.

O gráfico acima corresponde às respostas para a questão número um e mostra uma concentração de concordância nas escalas 4 e 5 (86%), deixando evidente a opinião de que os resultados da avaliação são sim muito observados, servindo inclusive como fonte de análise e melhoria futura na aprendizagem dos alunos.

Melhora (professor)

No grupo de questões relacionadas à melhora-professor há ressonância com as respostas do item melhora-aluno, sendo, a questão oito, considerada bem representativa para o grupo. As respostas revelam que apenas quatro pessoas (18%) não concordam que a avaliação ajuda aos professores a acompanhar o progresso dos alunos. Tal resultado encontra eco na fala desenvolvida por Luckesi (2005, p. 94):

A avaliação da aprendizagem é um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem do educando, ou seja, ela permite tomar conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades e carências, na medida em que o que importa é aprender.

Há assim, um fortalecimento da importância da avaliação para ajudar tanto alunos, quanto professores na averiguação do conhecimento e progresso da aprendizagem, com possibilidade de correção dos caminhos inadequados.

Emoção (aluno)

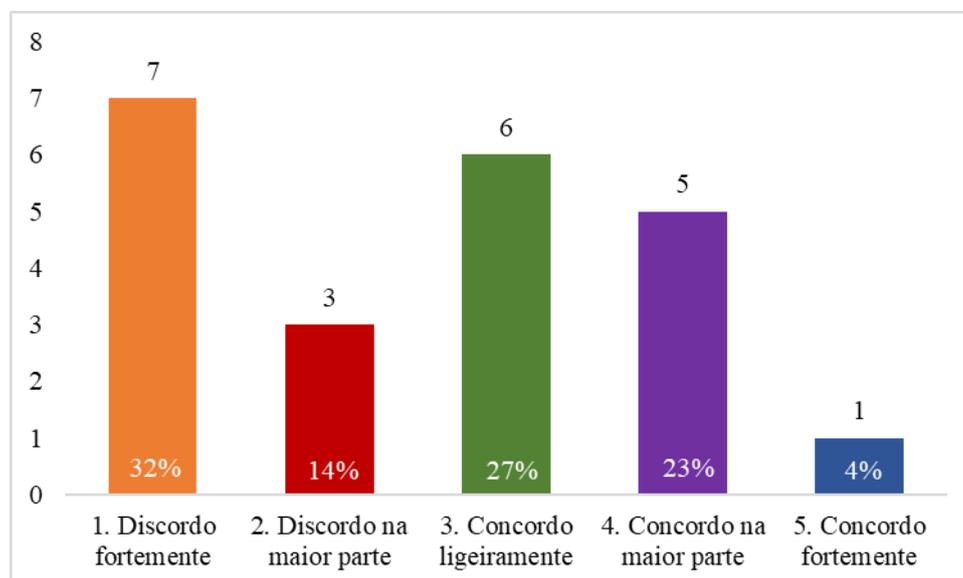


Gráfico 2. Emoção (Aluno)

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados extraídos no *google forms*.

Graficamente as respostas da questão seis sobre a crença da avaliação como uma experiência agradável evidenciam um ligeiro equilíbrio entre discordância na faixa de 46% e concordância que ficou com 54%. Vale salientar que a faixa de aceitação “concordo ligeiramente” representa a opinião de seis pessoas, o que leva a afirmativa de que a experiência de avaliação ainda é elemento de dúvidas e encarada com alguma carga de negatividade.

Emoção (sala)

Quando perguntados dentro da escala emoção-sala, parte que mede itens como encorajamento, motivação e cooperação dos alunos dentro de turmas, o resultado gerado não foi positivo. A grande maioria das respostas foi contrária ao raciocínio de que em momentos avaliativos as turmas tendem a se unir. Questionados sobre se a turma se dá mais apoio quando é avaliada, 59% delas têm opinião divergente e apenas duas pessoas em um total de 22 mostra aceitação ao questionamento. Embora seja uma questão dependente de fatores externos ao indivíduo (escola, família, mercado de trabalho etc.), já há aqui uma percepção perturbadora de algum grau de competitividade e certa pressão no ambiente, que normalmente imagina-se ser de acolhimento e ajuda mútua.

Irrelevante (ruim)

Questões sobre a concepção: 3. A avaliação é injusta com os alunos; 13. A avaliação interfere no meu aprendizado; 18. Os professores avaliam exageradamente; 22. Os resultados da avaliação não são muito exatos; e, 26. A avaliação é sem valor.

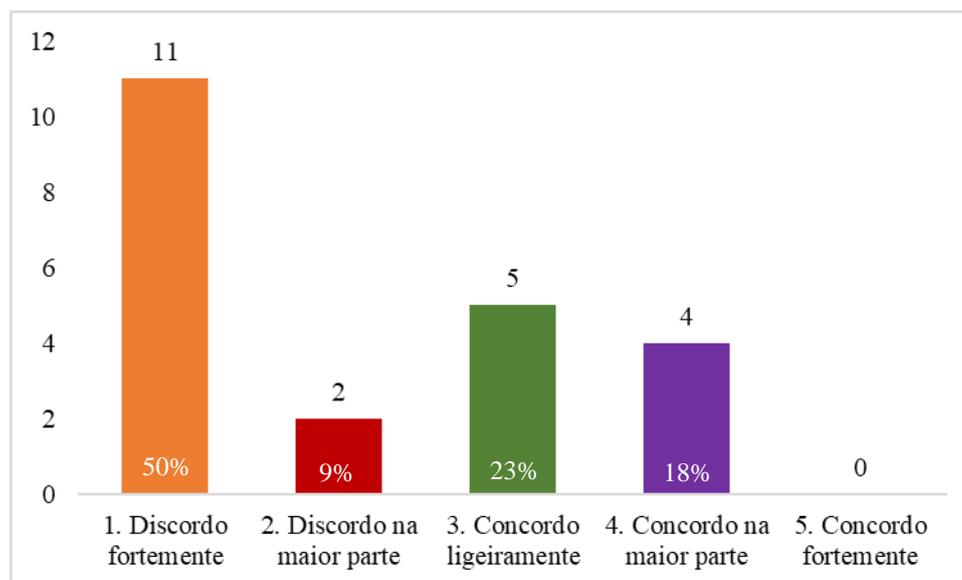


Gráfico 3. Irrelevante (Ruim)

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados extraídos no *google forms*.

Os resultados apresentados acima correspondem diretamente à questão 26 e trazem o entendimento de que a maioria dos estudantes de pós-graduação em docência do ensino superior não concorda com a concepção de que a avaliação é sem valor. Mais da metade discorda dessa afirmativa, o que confirma e reforça as respostas do fator “melhora-aluno”. Para as demais afirmativas há também uma coerência de resultados com concentração dentro da escala *Likert* entre um e três, contrariando a tratativa de avaliação tida como irrelevante-ruim.

Irrelevante (ignorar)

Na escala irrelevante-ignorar que observa se os estudantes ignoram, desprezam ou acreditam ter a avaliação pouco impacto sobre seus aprendizados, igualmente obteve-se alinhamento com as saídas questionadas na parte irrelevante-ruim. Perguntados se desconsideram os seus resultados de avaliação, 54% se enquadram entre discordância forte e discordância na maior parte. Até aqui, pode-se extrair a análise de que a avaliação tem sido percebida como algo importante, que contribui de fato para a aprendizagem e deve ser encarada como instrumento de melhoria, não devendo, de fato, ser ignorada.

Responsabilização (aluno)

Questões sobre a concepção: 4. Os resultados da avaliação mostram o quanto sou inteligente; 16. Os resultados da avaliação predizem o meu desempenho futuro; e, 20. A avaliação é importante para minha carreira futura ou emprego.

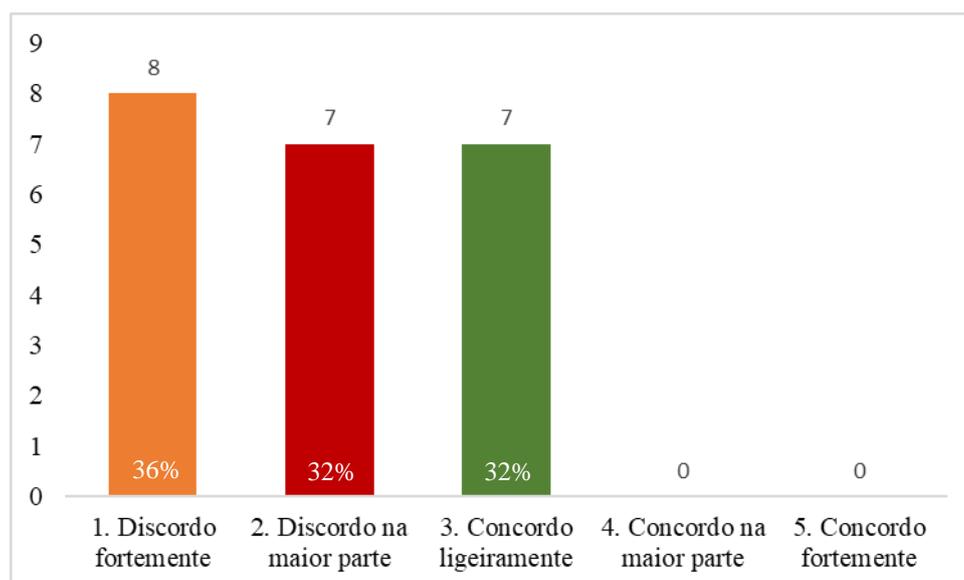


Gráfico 4. Responsabilização (Aluno)

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados extraídos no *google forms*.

Nesta seção os alunos são questionados acerca da ideia de responsabilização pelo próprio aprendizado e sobre a importância da avaliação em suas vidas pós-acadêmicas. O gráfico acima mostra especificamente as considerações dos alunos sobre avaliação *versus* inteligência (questão quatro) e sua análise mostra que, na realidade, os alunos em sua maioria não fazem tal associação com sua inteligência (68%). É bem nítida nessa seção a concepção de que o resultado da avaliação não é visto como “passaporte” para medição de desempenho real ou mesmo sucesso profissional, porém quando se fala de futuro emprego (questão 20) seis pessoas ou 27% da amostra concorda na maior parte com o afirmado, provavelmente por que uma boa parcela do mercado ainda usa, isoladamente, indicadores quantitativos para avaliar os profissionais.

Responsabilização (escola)

No momento que se direciona a questão para a responsabilização institucional, verifica-se também percepção um pouco mais equilibrada, mas ainda assim, em linha com a responsabilização do aluno. As proposições primárias associam a qualidade do curso diretamente às avaliações, contudo as opiniões dos alunos transitam em toda a escala, sendo

que 45% deles discordam fortemente dessas proposições e 22% concordam apenas ligeiramente. A tratativa revela mais uma vez que boa parte dos alunos já entende que o processo avaliativo formativo ou diagnóstico não funciona isolado, ele envolve contextos compartilhados entre escola, aluno e professor.

A partir de agora serão apresentadas as questões adicionais de 33 até 35 que não constam no questionário ScoA adaptado. Estas novas questões versam sobre concepções e instrumentos de avaliação, procurando descobrir que concepções os estudantes de pós-graduação em docência carregam consigo.

Questão 33. Em seu entendimento, os modelos avaliativos adotados por seus professores foram condizentes com as recentes reflexões sobre avaliação como processo formativo?

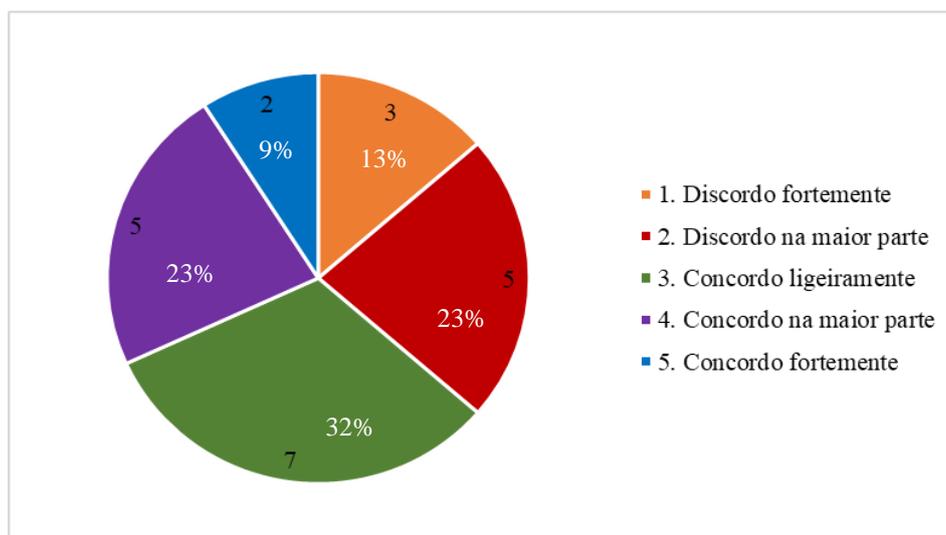


Gráfico 5. Resultados da questão 33

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados extraídos no *google forms*.

Utilizou-se um modelo de gráfico de setores ou circular para melhor visualização, pois houve aceitação em todos os níveis da escala *Likert*, sendo assim deixando claro que as experiências individuais a respeito de avaliação dos alunos são bem diversas e subjetivas, ou mesmo que ainda não há consenso entre os educadores e instituições sobre a linha formativa a ser adotada.

Questão 34. Qual a escala de concordância que você classificaria os instrumentos de avaliação utilizados pelos seus professores?

Tabela 1. Tabulação das respostas da questão 34

Opções	Escala Likert					Total
	1	2	3	4	5	
Formativa	8	2	6	5	1	22
Somativa	5	1	6	7	3	22
Diagnóstica	7	5	5	2	3	22

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados extraídos no *google forms*.

O resultado da questão 34 vem para confirmar o que foi apreendido na questão anterior. Ainda há um grau de incerteza e conflito grande sobre avaliação formativa e instrumentos de avaliação. Pode-se ver na tabela que os instrumentos de avaliação considerados como somativos ainda existem em boa parte das respostas, pois, só para exemplificar, 10 pessoas “concordam na maior parte ou fortemente” que os instrumentos utilizados pelos professores têm caráter somativo, contra apenas seis e cinco respectivamente para os que privilegiam aspectos formativos e diagnósticos. Aqui cabe acrescentar o pensamento de Caseiro e Gebran (2008), de que a avaliação da aprendizagem vem servindo comumente como instrumento de verificação, seleção e classificação com pouca ou nenhuma atitude no sentido de reorientar a prática educativa.

Questão 35. Quais instrumentos foram utilizados com maior frequência?

Tabela 2. Instrumentos de avaliação mais utilizados

Opções	Escala Likert					Total
	1	2	3	4	5	
Prova	6	1	3	4	8	22
GV/GO (Grupo verbalização x Grupo Observação)	7	3	6	4	2	22
Júri simulado	12	5	3	1	1	22
Seminário	6	2	3	4	7	22
Memorial descritivo	14	2	2	3	1	22
Mapa conceitual	9	3	6	2	2	22
Portfólio	14	0	4	3	1	22
Outros	9	2	6	3	2	22

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados extraídos no *google forms*.

Pela tabulação de dados da questão 35, deduz-se que embora tenha havido a inclusão constante de novas ferramentas de avaliação ainda persiste o uso de instrumentos com

estrutura somativa, a exemplo da prova, com registro de 15 marcações na escala de concordância sobre frequência de utilização, o qual, no entender de Hoffman (1994; 2006), Sant'Anna (2004); Luckesi (2005) e Matos (2010) podem resultar em uma prática avaliativa classificatória e excludente. Instrumentos como painel integrado, estudo de caso e participação em comunidades virtuais sequer foram mencionados pelos participantes. Por outro lado, instrumentos menos convencionais como júri simulado, memorial descritivo e portfólio embora citados, ainda são pouco usuais como instrumentos avaliativos na educação superior.

Parte complementar do questionário

A parte complementar e final do SCoA contempla uma série de frases sobre atividades avaliativas e levanta a seguinte pergunta: Quando você pensa na palavra “avaliação”, quais tipos de atividade avaliativa vêm à sua mente?

Tabela 3. Atividades avaliativas

Opções	Marcações	% Vs Total	% Vs Grupo
O professor atribui uma nota ou avalia um trabalho em grupo.	18	14%	82%
Eu atribuo uma nota ou avalio meu próprio desempenho (autoavaliação).	9	7%	41%
Meus colegas atribuem uma nota ou avaliam meu desempenho.	3	2%	14%
O professor me faz perguntas em voz alta na sala de aula.	6	5%	27%
O professor atribui uma nota ou avalia um trabalho escrito que eu entrego.	19	15%	86%
O professor aplica prova com consulta.	11	9%	50%
O professor me observa na sala de aula e julga meu aprendizado.	10	8%	45%
O professor aplica prova em dupla.	6	5%	27%
O professor me dá uma nota em um trabalho feito na sala de aula.	13	10%	59%
O professor aplica uma prova com questões de múltipla escolha.	10	8%	45%
O professor aplica uma prova com questões abertas.	15	12%	68%
O professor atribui uma nota ao meu desempenho depois de se reunir ou discutir comigo sobre o meu trabalho.	7	5%	32%
Algo mais.	1	1%	5%
Total	128	100%	-

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados extraídos no *google forms*.

A lista de atividades acima relaciona ações práticas diversas que envolvem avaliação, sendo que as marcações livres no quesito quantidade trouxeram dados bastante esclarecedores que corroboram com outros resultados encontrados na pesquisa. A primeira coluna contém a

quantidade total de marcações por quesito, na segunda coluna tem-se a participação percentual de cada linha de marcação sobre o total geral (128) e a última coluna, representa o percentual de marcações sobre a amostra de 22 estudantes.

A grande maioria das marcações está associada aos quesitos relacionados diretamente com métricas de avaliação tradicional, com medições quantitativas (provas *versus* notas). Os quesitos que envolveram práticas menos convencionais com envolvimento de colegas, discussão conjunta com professor e autoavaliação foram as menos escolhidas, correspondendo a apenas 19 escolhas ou cerca de 15% do total. A questão aberta do questionário não trouxe dados significativos para a compreensão do estudo.

Nessa parte complementar do questionário não há presença de juízo de valor, apenas confirmação da vivência prática dos alunos, que novamente mostra direcionamento centrado em concepções pouco heterodoxas, ainda focadas na avaliação como atividade classificatória, excludente e pontual.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atendendo aos objetivos centrais do estudo e levando em consideração o retorno dos estudantes ao questionário proposto, pode-se afirmar que as concepções de avaliação dos estudantes e futuros docentes, mesmo com sinais de mudanças importantes em suas práticas, ainda carregam contradições pontuais que, decerto, refletirão em suas práticas profissionais.

Há significativo grau de compreensão da importância do ato de avaliar como procedimento de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, evocando o papel diagnóstico e formativo da avaliação, não obstante, se em suas vivências, tenham experimentado mais experiências avaliativas do tipo somativa, seletiva e classificatória.

Destaca-se a compreensão do valor da avaliação no processo formativo, não podendo ser ignorada, pois se constitui instrumento de melhoria da aprendizagem dos estudantes, que envolve e requer contextos compartilhados entre todos os partícipes.

Tendo em vista que as emoções mobilizam as escolhas e concepções dos sujeitos, a existência de sentimentos dúbios em face de processos avaliativos pode indicar conflito contínuo nas escolhas dos novos profissionais – ao assumirem a docência.

As evidências da compreensão dos estudantes de que a avaliação formativa é rica para a aprendizagem compartilhada, permite inferir sobre as possibilidades de redirecionamento do seu trabalho e de aprimoramento. Citando Caseiro e Gebran (2008), torna-se muito claro que

a avaliação formativa está bem longe da tradicional, ainda mais quando se analisa seu foco, seu objetivo. A prática formativa transcende a ideia da classificação, da medição e da seleção.

O resultado do questionário ainda indica as respostas dos estudantes sobre sua relação com o processo avaliativo e comprova que há boa aceitação para mudança nas práticas vigentes e entendimento de que esse processo não é de sua responsabilidade apenas, mas contempla a inter-relação entre alunos, docentes e escola. A discussão deve transcender ainda os limites da sala de aula uma vez que também gera repercussões no campo profissional dos futuros educadores. Sobre tal aspecto, o trabalho aqui discutido abre uma janela para possível investigação mais apurada a respeito dos impactos que o processo avaliativo exerce na carreira, no comportamento e na percepção desse profissional para o mercado de trabalho.

Muito se tem visto e discutido em trabalhos acadêmicos e científicos sobre novos instrumentos de avaliação no ensino superior e também sobre a diversidade de ferramentas e tecnologias disponíveis para ampliar as metodologias de ensino, mas ainda é raro encontrar algum estudo mais aprofundado sobre os efeitos dos novos instrumentos de avaliação (que também incluem novas tecnologias) no desenvolvimento intelectual de seus usuários. Cabe a ressalva de que não há evolução do conhecimento somente com uma tecnologia nova se o “espírito” continua velho. Nessa visão, o material aqui apresentado promove uma análise mais aguçada sobre o efeito das mudanças avaliativas nos processos de aprendizagem de um público específico, com observação de aspectos mais subjetivos como emoção e responsabilização dentro da aprendizagem na pós-graduação em docência.

Por tudo isso, acredita-se que o resultado desta pesquisa abra espaços para ampliação de estudos teóricos com investigação prática que revele nuances ainda não verificadas sobre os instrumentos de avaliação que contribuam com a melhoria das estratégias de ensino correntemente praticadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/SEB, de 08 de maio 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**: reconhecimento, renovação de reconhecimento. Brasília: DF, out. 2017.

BROWN, Gavin T. L. **Students Conceptions of Assessment (SCoA) inventory** (versions 1-6). Unpublished test. Auckland, NZ: University of Auckland, 2003.

BROWN, Gavin T. L. Secondary school students' conceptions of assessment: A survey of four schools. **Conceptions of Assessment and Feedback Project Report**. Auckland, NZ: University of Auckland, 2006.

CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/181/251>. Acesso em: 14 jan. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Série ideias**. São Paulo, n. 22, p. 51-59, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=008. Acesso em: 19 out. 2015.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 26 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 1. ed. Salvador: Malabares, 2005.

MATOS, Daniel Abud Seabra. **A avaliação no ensino superior: Concepções múltiplas de estudantes brasileiros**. 2010. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, BH, 2010.

MATOS, Daniel Abud Seabra *et al.* A avaliação no ensino superior: Concepções múltiplas de estudantes brasileiros. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 24, n. 54, p. 172-193, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://goo.gl/koriHd>. Acesso em: 12 dez. 2015.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para educação básica: uma (re)visão radical: **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar. 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prf_a.php?t=003. Acesso em: 07 jan. 2016.

MORIN, Edgar **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (Org.). Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, Marcos. Esforço ou resultado? É preciso repensar o conceito. Devemos expandi-lo, passando de avaliação para gestão de desempenho. **Revista Melhor**. São Paulo: Segmento, ano 23, n. 233, p. 28, 2015.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de; BUENO, Belmira Oliveira. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 4, p. 875-890, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/73036>. Acesso em: 12 dez. 2015.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar**. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VERGARA, Sylvia Constant. **Relatórios de Pesquisa em Administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Sobre os Autores

¹ **Rosemary Lacerda Ramos** - Pós-doutora em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Professora, pesquisadora e diretora do ISEO - Instituto Superior de Educação Ocidental. Email: rosel.amos@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7888-9677>

² **Hércules da Silva Argolo** - Pós-graduação em Controladoria pela Universidade Federal da Bahia. Email: hargolo@hotmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1071-072X>