

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS: UMA REVISÃO DA LITERATURA

DANIEL ABUD SEABRA MATOS
GAVIN THOMAS LUMSDEN BROWN
SÉRGIO DIAS CIRINO

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma revisão de estudos sobre as concepções de avaliação de alunos universitários brasileiros, divididos em quatro grupos, segundo os quais a avaliação: 1) melhora o ensino e a aprendizagem; 2) tem um impacto emocionalmente positivo nos alunos; 3) é irrelevante porque é injusta ou ruim; e 4) torna os alunos responsáveis. Dentre os principais resultados destacam-se: uma gama extensa de concepções de avaliação nas experiências e pensamentos de universitários brasileiros, incluindo a consciência de responsabilização do aluno e da escola, melhora e irrelevância; a concepção dominante parece ser uma reação emocional negativa (irrelevância) com relação à responsabilização do aluno.

PALAVRAS-CHAVE CONCEPÇÕES • AVALIAÇÃO • ALUNOS •
ENSINO SUPERIOR.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar una revisión de la bibliografía acerca de las concepciones de evaluación de los alumnos universitarios brasileños, divididos en cuatro grupos según la cual la evaluación: 1) mejora la enseñanza y el aprendizaje; 2) tiene un impacto emocional positivo en los alumnos; 3) es irrelevante, porque es injusta o mala; 4) vuelve a los estudiantes responsables. Entre los principales resultados se destacan: una amplia gama de concepciones de evaluación en las experiencias y en los pensamientos de los universitarios brasileños, que incluye la conciencia de la responsabilidad de los alumnos y de la escuela, la mejora y la irrelevancia; la concepción predominante parece ser una reacción emocional negativa (irrelevancia) con relación a la responsabilidad del estudiante.

PALABRAS CLAVE CONCEPCIONES • EVALUACIÓN • ALUMNOS • ENSEÑANZA SUPERIOR.

ABSTRACT

The goal of this study is to review published studies about the nature of Brazilian university students' conceptions of assessment, divided into four groups according to which the evaluation: 1) improving teaching and learning; 2) has a positive emotional impact on students; 3) is irrelevant because it is unfair or bad; 4) makes students accountable (accountability). Among the main results are: a wide range of conceptions was identified in the experiences and thoughts of Brazilian university students, including the awareness of student accountability, school accountability, improvement, and irrelevance. The predominant conception seems to be a negative emotional reaction (irrelevance) with respect to student accountability.

KEYWORDS CONCEPTIONS • ASSESSMENT • STUDENTS • HIGHER EDUCATION.

A AVALIAÇÃO DO PONTO DE VISTA DOS ALUNOS

Na década de 1990, um cenário nacional e internacional destacou a centralidade da avaliação educacional e, desde essa época, está acontecendo uma retomada da avaliação no Brasil. Esse aumento do interesse na avaliação educacional também produziu crescimento do número de trabalhos sobre esse tema. Na literatura especializada brasileira, são frequentes estudos sobre assuntos como: avaliação de políticas públicas educacionais (SOUZA, VASCONCELOS, 2006; WERLE, 2006); avaliação de projetos sociais e educacionais (DÓRIA, TUBINO, 2006); avaliação do ambiente de aprendizagem da sala de aula (MATOS, 2006; MATOS CIRINO, LEITE, 2008); avaliação de docentes do ensino superior (BOCLIN, 2004); avaliação do desempenho cognitivo dos alunos (SOARES, ALVES, OLIVEIRA, 2001); avaliação de inovações educacionais (BORGES, GONÇALVES, CUNHA, 2003); avaliações sobre a qualidade do sistema educacional brasileiro por meio de exames, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade (VERHINE, 2006); entre outros.

Entre as várias possibilidades de abordagem da avaliação, a análise das concepções de avaliação dos alunos tem sido uma

das opções de trabalho no campo educacional. No entanto, existem poucas pesquisas que levam em conta a avaliação do ponto de vista dos próprios estudantes. Considerando os diversos níveis de ensino, as pesquisas sobre as concepções de avaliação dos alunos são escassas (BROWN, HIRSCHFELD, 2005). Além disso, a literatura disponível sobre as concepções de avaliação dos alunos é geralmente focada no ensino médio ou no superior.

As concepções de avaliação dos alunos são especialmente importantes porque a avaliação tem papel essencial na qualidade do aprendizado e as crenças e atitudes dos estudantes em relação aos propósitos da avaliação parecem influenciar suas práticas e resultados (ENTWISTLE, ENTWISTLE, 1991). Dessa forma, a maioria das pesquisas descreve que os entendimentos dos alunos sobre a avaliação influenciam de maneira significativa a abordagem deles quanto ao aprendizado (STRUYVEN, DOCHY, JANSSENS, 2005).

A literatura da área também evidencia associações entre as concepções de avaliação e o desempenho acadêmico dos alunos (BROWN, HIRSCHFELD, 2007, 2008). Por exemplo, a teoria da aprendizagem autorregulada indica que alunos que se responsabilizam por suas próprias ações geralmente atingem melhores resultados na maioria das medidas educacionais. Já aqueles que não assumem tal responsabilidade apresentam piores resultados. E, ainda, estudantes que percebem a avaliação como uma força construtiva para a responsabilidade pessoal obtêm melhores notas, enquanto os que procuram responsabilizar escolas ou professores pelos resultados avaliativos, que não assumem a avaliação seriamente, ou que a ignoram, têm notas piores (BROWN, HIRSCHFELD, 2005).

Considerando a avaliação no ensino superior brasileiro, os alunos vêm sendo expostos a um contexto de diversas reformas e mudanças: novas legislações, novas práticas avaliativas, novos formatos de cursos e de Instituições de Ensino Superior (IES), novas exigências do mercado, entre outras. A chamada avaliação de sala de aula, que sempre fez parte da vida dos estudantes, vem passando por modificações, observando-se maior uso de avaliação formativa, implementação gradativa de novas práticas avaliativas (autoavaliação, portfólio) e maior ênfase no caráter transdisciplinar do conhecimento científico. A avaliação institucional também tem sido cada vez mais

incorporada à realidade das IES, em que os alunos têm o Enade como componente curricular obrigatório (devem demonstrar conhecimento em uma avaliação externa) e precisam acompanhar a avaliação da IES na qual estudam para saber o conceito dela. A avaliação da sua instituição (via credenciamento e recredenciamento) ou do seu curso (via autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento) também pode afetar sua vida. Esses são apenas alguns exemplos das complexas transformações que estão acontecendo. Todos esses processos de mudança da avaliação educacional são colocados em prática e vivenciados por diversos atores sociais: corpo discente e docente das IES, funcionários técnico-administrativos, reitores, sindicatos, parlamentares, representantes do governo, e sociedade civil. Contudo, o foco deste trabalho será o ponto de vista dos estudantes.

Tradicionalmente, os alunos universitários eram avaliados de maneira somativa, com provas no final das disciplinas. Com as transformações que vêm ocorrendo (principalmente o maior uso de avaliação formativa), os estudantes têm sido participantes mais ativos nas avaliações que acontecem em sala de aula. Isso envolve práticas avaliativas não tradicionais, como aquela feita pelos próprios colegas (pares) e a autoavaliação. Entretanto, a eficácia dessas práticas tidas como inovadoras está condicionada à forma como os alunos entendem e respondem à avaliação. Por isso, tornou-se importante investigar como os estudantes do ensino superior concebem e experienciam a avaliação no contexto atual. Assim, o objetivo desse trabalho é apresentar uma revisão da literatura realizada a partir de estudos sobre as concepções de alunos universitários brasileiros a respeito da avaliação.

Ressalta-se ainda que, embora esta pesquisa esteja centrada principalmente nas concepções dos alunos sobre práticas avaliativas de sala de aula, consideramos que tais práticas são consequência de um contexto mais amplo de reformas na avaliação: mudanças na legislação da avaliação educacional; atual forma de avaliação das IES brasileiras (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes); e reformas na área da avaliação e sua relação com os ensinos público e privado. O Sinaes, por exemplo, possui três componentes principais (avaliação institucional, avaliação dos cursos e avaliação do

desempenho dos estudantes) e acabou instaurando uma “cultura de avaliação” nas IES: criação de Comissão Própria de Avaliação, avaliação dos professores (inclusive pelos alunos), participação dos estudantes no Enade, avaliação do projeto pedagógico e da infraestrutura da IES, entre outros. Tudo isso acaba reverberando dentro da sala de aula.

Portanto, entender como os estudantes universitários estão percebendo a avaliação pode apontar caminhos para uma melhor compreensão das práticas avaliativas que têm sido utilizadas no ensino superior. Nesse sentido, apresenta-se a seguir uma revisão da literatura especificamente sobre as concepções de avaliação dos alunos.

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Foram identificados, na literatura, quatro grandes grupos de concepções dos alunos a respeito da avaliação: 1) ela melhora o ensino e a aprendizagem; 2) tem um impacto emocionalmente positivo nos alunos; 3) é irrelevante e os alunos respondem negativamente a ela; 4) torna os alunos responsáveis (responsabilização – *accountability*) (BROWN, 2008; BROWN, HIRSCHFELD, 2008). Os alunos parecem estar conscientes de todas essas quatro concepções e tendem a ter uma orientação direcionada a uma delas ou a uma combinação de várias. Nesse sentido, alguns trabalhos sobre o nível de ensino fundamental, em diferentes países, revelaram concepções variadas de avaliação (ATKINSON, 2003; REAY, WILLIAM, 1999). Da mesma forma, nos ensinos e superior, concepções múltiplas e conflitantes de avaliação ficaram evidentes (CAMARGO, 1997; MONI, VAN KRAAYENOORD, BAKER, 2002).

A concepção de melhora enfatiza a expectativa dos alunos de que a avaliação leva a uma aprendizagem melhor, mais eficaz (HARRIS, BROWN, HARNETT, 2009). Pajares e Graham (1998), por exemplo, relataram que alunos de oitava série esperavam um tipo de *feedback* diferente daquele que estavam recebendo dos professores. Eles queriam um *feedback* honesto, compreensível e construtivo sobre como melhorar. Em contraste, os professores ofereciam elogios e sentimentos positivos como respostas. Eles pareciam estar demasiadamente preocupados com o bem-estar psicológico dos estudantes e não estavam

oferecendo o tipo de *feedback* orientado para a melhora da aprendizagem que os alunos queriam. Dessa forma, existem evidências de que os alunos concebem a avaliação como tendo um propósito de melhora.

A concepção de que a avaliação tem um impacto emocionalmente positivo nos alunos enfatiza as respostas emocionais dos estudantes com relação a formatos diferentes de avaliação (BROWN et al., 2009). Existem evidências de que os alunos simplesmente preferem qualquer sistema de avaliação que eles estejam experienciando, independente dos méritos ou deficiências desse sistema (BLAIKIE, SCHONAU, STEERS, 2004). Ou seja, talvez os estudantes estejam apenas reproduzindo e adotando os valores, crenças e preferências dos seus professores (ZEIDNER, 1992). Deve-se ainda destacar que uma boa parte da literatura sobre esse assunto está centrada nas atitudes dos alunos com relação a tipos diferentes de avaliação (BROWN, 2008). Respostas emocionais positivas, como a motivação dos colegas de sala de aula e a avaliação como uma experiência agradável, estão incluídas nessa concepção de avaliação. Assim, estudos como esses demonstram que alguns alunos descrevem respostas emocionais positivas com relação à avaliação.

A concepção de irrelevância enfatiza a percepção de que a avaliação é negativa, ruim ou injusta. Existem evidências de que os alunos diferem quanto ao grau de percepção negativa da avaliação. A maioria percebe a avaliação de forma cada vez mais negativa à medida que vai avançando no sistema educacional (BROWN et al., 2009). Por exemplo, Moni, Van Kraayenoord e Baker (2002) relataram que as atitudes com relação à avaliação de 54 estudantes australianos do primeiro ano do ensino médio tornaram-se bem mais negativas, quando comparadas com o ensino fundamental, por dois motivos: o maior número de avaliações do ensino médio; e a percepção de uma subjetividade nas decisões de avaliação do professor. Já alunos do ensino superior perceberam a avaliação como arbitrária, irrelevante e inexata, sendo apenas um processo necessário para dar notas. As razões apontadas pelos alunos foram a percepção de subjetividade e a falta de profissionalismo na atribuição de notas nas tarefas ou exames (DUFFIELD, SPENCER, 2002; HAWE, 2002). Assim, os alunos mostram-se bem sensíveis quanto à avaliação que eles entendem como injusta, ruim ou irrelevante.

A concepção de responsabilização enfatiza a ideia de que a avaliação torna os alunos responsáveis pelo seu aprendizado, por meio de consequências como notas ou certificados (HARRIS, BROWN, HARNETT, 2009). Além disso, nessa concepção, a avaliação também pode estar relacionada com fatores externos ao indivíduo, tais como a escola, os pais ou o futuro profissional. Ou seja, também pode se relacionar com um locus de controle externo (BROWN, PETERSON, IRVING, 2009). A existência dessa concepção pode ser inferida pelas respostas que os alunos dão para avaliações que têm consequências importantes para eles (*high-stakes tests*). Wheelock, Bebell e Haney (2000), por exemplo, verificaram que alunos americanos da quarta, oitava e décima séries estavam conscientes de que os resultados dos testes tinham sérias consequências para eles, incluindo questões como retenção ou formatura (especialmente os estudantes do ensino médio). Reay e Wiliam (1999) relataram um estudo em que foi desenhada uma avaliação nacional para monitorar a qualidade e eficácia das escolas britânicas. Mesmo nessa situação, alunos do ensino fundamental trataram as notas baixas como uma medida deles mesmos, e não da escola ou do professor. Dessa forma, embora alguns alunos possam estar conscientes de que a avaliação pode melhorar o ensino/aprendizagem ou tornar as escolas responsáveis, estudos como esses fornecem evidências de que os alunos veem a avaliação como algo que os torna responsáveis pelo seu aprendizado (BROWN, 2008).

Como mencionado anteriormente, os alunos podem ter uma orientação direcionada a uma concepção ou a uma combinação de várias. Uma fonte importante para entender essa questão e determinar as características das concepções são as pesquisas sobre conceitos. Segundo Brown (2008), um aspecto central do debate nessa área é identificar se os nossos conceitos são sistemáticos, organizados e consistentes, ou se são desorganizados e inconsistentes. Acreditamos que a inconsistência dos conceitos é mais provável do que a consistência. Sambell e McDowell (1998), por exemplo, descreveram em três estudos de caso como a mesma atividade de avaliação foi percebida de maneiras opostas pelos alunos. Além disso, um mesmo aluno pode relatar que a avaliação serve para melhorar o aprendizado e que ela é injusta e algo a ser ignorado (concepções de avaliação que parecem ser opostas e conflitantes).

A própria natureza do fenômeno educacional experimentado por alunos e professores parece contribuir para isso. Para Clark e Peterson (1986), os professores teriam uma maneira de pensar inconsistente e incompleta porque a maioria dos problemas que enfrentam constitui grandes dilemas sem uma solução fácil e imediata. Ao pensarmos isso na realidade brasileira, a situação torna-se ainda mais saliente. Portanto, acreditamos que a noção de que as concepções são sistemáticas e organizadas pode não ser adequada para dar conta da complexidade do pensamento dos alunos e professores.

A QUESTÃO DA TERMINOLOGIA NOS ESTUDOS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Nas pesquisas sobre o que pensam alunos e professores, uma enorme variedade de termos tem sido usada para referir-se às representações mentais. Foram encontrados termos como: concepções, conceitos, crenças, imagens, metáforas, percepções, orientações, perspectivas, categorias, construtos, conhecimentos, culturas, repertórios, teorias, representações, entre outros. Essa variedade de formas pode ser identificada por vezes dentro de um mesmo texto. Além disso, alguns desses termos são utilizados como sinônimos em determinados trabalhos, o que acaba dificultando a comparação e compreensão de pesquisas das áreas educacional e psicológica. No entanto, os termos utilizados nas pesquisas sobre concepções de avaliação acabam chegando a um mesmo resultado: informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação ao fenômeno da avaliação. Existe um consenso entre pesquisadores que investigam concepções de que essas diferenças são mais semânticas do que substanciais (ETHELL, MCMENIMAN, 2002).

Dessa forma, um aspecto recorrente na área de ciências humanas se faz presente nos estudos sobre as concepções de avaliação: a questão da terminologia. Assim como outros termos da área de pesquisa social, o termo “concepção” carrega uma variedade de significados (Quadro 1). Além disso, como mencionado anteriormente, muitas outras palavras têm sido usadas para referir-se às concepções de alunos e professores.

QUADRO 1 - Definições de concepção

Representações mentais, sistemas complexos de explicação. (WHITE, 1994)

[...] rede complexa de ideias, conceitos, representações e, inclusive, preconceitos – em seu sentido valorativo. (PERDIGÃO, 2002, p. 268)

Psicologia: operação pela qual o espírito forma um conceito.

Psicologia: fase primeira do ato voluntário (concepção do objetivo). (RUSS, 1994, p. 45)

Operação para a qual o espírito constrói, sem necessariamente apelar para dados experimentais, um conceito ou ideia geral. É também chamada hoje em dia de conceitualização. Na psicologia clássica, é o primeiro momento do ato voluntário: aí o espírito concebe a meta a ser alcançada. (DUROZOL, ROUSSEL, 1996, p. 98)

A partir do quadro 1, destacam-se dois grandes sentidos da definição de concepção. Um primeiro mais geral, com definições como “sistemas complexos de explicação” e “rede complexa de ideias, conceitos, representações e preconceitos”. Assim, as concepções podem informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação a determinado fenômeno. O segundo sentido mais específico aparece nas definições como a “operação de construção de conceitos”. Dessa forma, nossas concepções envolveriam um processo de formação de conceitos. Para uma discussão mais aprofundada sobre a definição de concepção, ver Brown (2008) e Lopes (2007).

No presente estudo, o termo concepção é usado para referir-se a “sistemas complexos de explicação”, uma “rede complexa de ideias, conceitos, representações e preconceitos”.

AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS UNIVERSITÁRIOS: UMA REVISÃO DE ESTUDOS

Struyven, Dochy e Janssens (2005) realizaram uma extensa revisão da literatura com estudos que abordavam as percepções de alunos sobre avaliação no ensino superior. O método utilizado incluiu uma busca online de trabalhos nas bases de dados *Educational Resources Information Center* (ERIC), *Web of Science* e *PsychINFO*, para o período de 1980 a 2002. As palavras-chave “percepção do aluno” e “avaliação” foram combinadas, resultando em 508 artigos nas bases de dados ERIC e *PsychINFO* e 37 na *Web of Science*. Quando a pesquisa foi limitada com a palavra-chave adicional “ensino superior”, restaram 171 artigos nas bases ERIC e *PsychINFO* e dez na *Web of Science*. Considerando outros critérios de seleção, no final foram analisados 35 trabalhos.

Os critérios para a seleção incluíram pesquisas quantitativas e qualitativas. Um importante argumento apresentado pelos autores foi que as percepções dos alunos sobre a avaliação influenciam significativamente a abordagem deles em relação à aprendizagem e ao estudo. Os trabalhos revisados evidenciaram que as percepções dos alunos sobre avaliação e suas abordagens em relação à aprendizagem estão fortemente ligadas. Além disso, as percepções dos alunos sobre a avaliação também se mostraram fortemente associadas com o formato da avaliação e os métodos utilizados pelo professor (tradicionais ou alternativos) e com a percepção dos alunos sobre a justiça da avaliação. Todas essas influências podem ser tanto positivas quanto negativas. Portanto, essa revisão da literatura indicou que as percepções dos alunos e os julgamentos que eles fazem das características das avaliações (formato de avaliação, justiça) afetam tanto positiva quanto negativamente a abordagem dos estudantes em relação à aprendizagem e ao estudo no nível de ensino superior. Tal revisão, assim como outras internacionais, não incluiu pesquisas realizadas no Brasil. Assim, elaboramos uma revisão de estudos sobre as concepções de alunos universitários brasileiros sobre a avaliação para tornar disponíveis informações sobre essa temática também em âmbito nacional.

Vasconcellos, Oliveira e Berbel (2006), por exemplo, analisaram as concepções de avaliação de alunos e professores de diversos cursos de uma universidade pública. Essa pesquisa se iniciou com uma investigação junto aos alunos sobre as práticas avaliativas consideradas positivas e negativas vivenciadas por eles. No total, 428 estudantes pertencentes a 14 cursos de licenciaturas responderam um questionário – constituído por duas perguntas abertas –, que solicitava aos alunos que relatessem as experiências avaliativas que os tivessem marcado positiva ou negativamente. Posteriormente, foram selecionadas as experiências positivas. Em alguns casos, os estudantes indicaram também o nome dos professores responsáveis por essas práticas avaliativas positivas. No total, 48 docentes foram indicados. A amostra de professores foi formada por 41 licenciados e sete bacharéis. Utilizando um método qualitativo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes. A partir desse material, foi elaborada uma análise de conteúdo, extraindo das respostas às entrevistas elementos

convergentes para alguns focos tomados para reflexão. Nos resultados, os autores destacam três aspectos que representam temáticas para reflexões a respeito de práticas avaliativas:

- *experiências pessoais* – os docentes atuam também por motivos individuais e de acordo com suas experiências pregressas. Assim, os professores têm uma tendência para repetir práticas de avaliação passadas. Na realidade, experiências de avaliação que eles tenham vivido como estudantes tiveram papel significativo nas práticas de avaliação dos professores;
- *reflexões geradas pelo processo de autoavaliação* – a autoavaliação é apontada como um exercício que possibilita ao professor refletir sobre sua prática, revelando motivações e intenções. Os docentes monitoraram as reações dos alunos a várias práticas de avaliação e modificaram suas práticas levando em conta esse *feedback*;
- *valores e concepções que os docentes possuem* – embora muitos procedimentos de avaliação estejam disponíveis, os professores enfatizaram que o aspecto mais importante era a intenção do avaliador quanto ao uso de um tipo específico de avaliação. Qualquer que seja o tipo de prática selecionada tem que resultar em uma aprendizagem efetiva para os estudantes. Essa concepção orientada para a melhoria era o paradigma dominante para professores bem avaliados. No entanto, fica aparente que a ênfase neste estudo estava nas visões dos professores.

Assim, realizamos uma busca na literatura brasileira. Bancos de dados brasileiros (por exemplo, Scielo e Pepsic) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram pesquisados na internet. Combinamos os seguintes descritores usando tanto o singular quanto o plural: concepção, percepção, representação, crença, aluno, estudante e avaliação.

Também pesquisamos bancos de dados internacionais (*Academic Search Premier, Mental Measurements Yearbook, Professional Development Collection, PsycINFO, Psychology and Behavioral Sciences Collection, and Research Starter – Education*), adicionando a palavra Brasil (por exemplo, “concepção aluno” e “avaliação” e “Brasil”). Documentos relevantes foram buscados e selecionados. Além disso, às vezes encontramos somente os resumos

dos estudos. Assim, esses trabalhos não foram incluídos nessa revisão da literatura porque não atendiam ao nosso critério: fornecer informações suficientes para descrever e analisar os resultados da pesquisa.

Essa revisão da literatura sobre as concepções dos alunos do ensino superior a respeito da avaliação é classificada pelo número de concepções informado (poucas ou múltiplas concepções), além de apresentar estudos que discutem as perspectivas dos alunos sobre tipos de avaliação.

ESTUDOS COM POUCAS CONCEPÇÕES

A maioria dos estudos identificou somente uma ou duas concepções entre os alunos. Camargo (1997), por exemplo, usou análise do discurso para investigar as concepções de avaliação dos alunos analisando a prática da avaliação escolar no ensino superior. A autora, por meio de uma teoria da produção do discurso bakhtiniana e da teoria das representações sociais, explicitou as representações e os sentidos que os estudantes construíram mediante suas experiências em avaliação. Ela analisou relatos escritos de 390 universitários que cursaram a disciplina Avaliação e Medidas Educacionais de um curso de Pedagogia, formandos 1991 e 1994. Os resultados indicaram uma predominância de experiências negativas (80%) em relação à avaliação na história escolar dos alunos. No discurso dos estudantes apareceram frequentemente os seguintes aspectos: referências ao uso da avaliação como instrumento de disciplina e dominação; imposição externa de normas e ordens por parte do professor e ausência de adesão interna por parte do aluno; tolhimento à construção da identidade intelectual do aluno; e problemas na comunicação pedagógica. Os episódios positivos revelados nos relatos dos alunos mostraram: prática da avaliação com um caráter contínuo e processual; instrumentos de avaliação diversificados; exigência de habilidades intelectuais complexas e não a memorização; professor competente na didática e no conteúdo ministrado; e professor interessado na aprendizagem do aluno, que dá retorno sobre os trabalhos realizados e orienta a correção dos erros. Assim, a autora considera que o eixo organizador das representações

positivas da avaliação evidencia uma qualificação do aluno como um sujeito cognoscente e interativo. Tanto a concepção de irrelevância quanto a concepção de melhora ficaram aparentes nesse estudo.

Neves (2002) investigou as representações de avaliação da oralidade na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em uma universidade pública. A autora usou uma abordagem transdisciplinar, agregando contribuições teóricas da análise do discurso (por exemplo, Michel Foucault, Michel Pêcheux), linguística aplicada e psicanálise. A amostra consistiu em 15 estudantes e quatro professores, que responderam a um questionário aberto com 32 perguntas (por exemplo: *O que dizem os nativos falantes do inglês sobre o seu desempenho nessa língua? Você tem chances de usar a língua estrangeira fora da sala de aula? Como?*). Foram examinadas práticas avaliativas tradicionais na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em cursos de graduação, como fluência e pronúncia, competência comunicativa/proficiência, e avaliação dos colegas. As representações de avaliação de alunos e professores foram classificadas principalmente em duas categorias (formações discursivas): inclusiva e excludente. A primeira categoria caracteriza-se pela aceitação da falta e pela inclusão do progresso do aluno, além de associar a avaliação com procedimentos inclusivos, como a aceitação de erros. A segunda caracteriza-se por um imaginário de perfeição (o desempenho do aluno precisa ser perfeito) e associa a avaliação com procedimentos excludentes, como a retenção e padrões de desempenho. Assim, as concepções de melhora e de responsabilização apareceram nessa pesquisa.

Um estudo de caso na Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi realizado por Cacione e Souza (2005), com uma amostra composta por dez estudantes do terceiro e quarto ano do curso de licenciatura em música da UEL. As autoras utilizaram como procedimentos metodológicos questionários, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Os resultados foram classificados em três categorias: conceito de avaliação da aprendizagem; modalidades e funções da avaliação da aprendizagem; e técnicas e instrumentos utilizados para a avaliação da aprendizagem. A maioria dos alunos demonstrou possuir uma concepção de avaliação da aprendizagem ligada a ideias conservadoras. Também foram relatadas práticas avaliativas

que efetuam comparações entre sujeitos e que, muitas vezes, desconsideram outros objetivos traçados. Assim, os estudantes associaram a avaliação com instrumentos tradicionais, indicando que as técnicas e instrumentos avaliativos não são usados para acompanhar o processo ensino-aprendizagem, sendo empregados apenas para obter notas e possibilitar a promoção no final do ano. Uma minoria dos alunos indicou uma vivência ou proposta de prática avaliativa mais preocupada com o processo e não simplesmente com o produto. Entretanto, mesmo nesses casos, a percepção dos alunos indica uma inconsistência entre fundamentação teórica e prática. Portanto, as concepções de avaliação estavam profundamente ligadas à concepção de responsabilização (a avaliação para aprovar ou reter). Somente alguns estudantes relataram experiências relacionadas à avaliação formativa.

Pereira (2006) realizou um estudo de caso em um curso de Pedagogia de uma instituição pública federal do Estado de Minas Gerais. A autora utilizou, como procedimentos metodológicos, pesquisa documental (análise do Projeto Político Pedagógico do curso) e um questionário composto por 14 questões objetivas e seis abertas. Foram selecionados para a amostra somente alunos do final do curso (4º ano). No total, 57 estudantes responderam ao questionário. As perguntas abertas buscavam identificar como os alunos apreendem a avaliação da aprendizagem ensinada no curso de formação de professores. As questões envolviam os seguintes aspectos: caracterização de uma boa avaliação; aprendizados significativos teóricos e práticos sobre avaliação para a atuação profissional; procedimentos mais comuns de avaliação do curso; indicação da melhor e da pior forma de avaliação vivida no decorrer do curso; e tratamento dado pelos professores aos erros e acertos. Na análise dos resultados, a autora destaca que os alunos esperavam métodos de avaliação bastante diferentes daqueles que estavam sendo usados por seus professores. Os estudantes queriam mais do que as práticas de avaliação tradicionais e mostraram uma consciência crítica sobre questões teóricas e práticas. Dessa forma, a maioria dos sujeitos relatou a contradição entre a teoria e a prática avaliativa como um dos grandes problemas da formação. Portanto, eles perceberam uma distância entre as recomendações teóricas e as práticas

de ensino reais da universidade. Neste estudo, parece que a avaliação é concebida teoricamente como melhora. Porém, a prática revela uma ênfase na concepção de responsabilização.

Em estudo de caso do Curso de Farmácia (Habitação em Bioquímica) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Mezzaroba (2000) analisou as concepções de avaliação da aprendizagem de alunos e professores. A autora identificou as concepções e finalidades da avaliação, os critérios para elaboração e correção dos instrumentos de medidas mais utilizados nas disciplinas do ciclo profissionalizante e como os professores relacionam os objetivos de ensino e a avaliação da aprendizagem. Participaram da pesquisa 26 alunos da quinta série do curso e 26 docentes do Departamento de Patologia Aplicada, Legislação e Deontologia do Centro de Ciências da Saúde, que atuam em oito disciplinas de Farmácia e Bioquímica da UEL. Os instrumentos utilizados no trabalho foram questionários abertos aplicados a alunos e professores e entrevistas semiestruturadas. A análise qualitativa das informações obtidas foi feita por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin. A autora classificou os resultados encontrados nos questionários e entrevistas em diversas categorias. Considerando os alunos, a homogeneidade das respostas dadas permitiu o agrupamento em uma única categoria: verificar o aprendizado/desempenho do aluno, isto é, medir o conhecimento assimilado ou adquirido pelo aluno. Além disso, os estudantes demonstraram sentimentos negativos com relação à avaliação (medo, ansiedade, submissão e passividade). Três categorias demonstraram, em ordem de importância, a concepção de avaliação para os professores: mensurar ou quantificar o conhecimento do aluno; verificar o alcance dos objetivos de ensino; e mensurar ou verificar a metodologia de ensino ou o desempenho do docente. Tanto uma forte concepção de responsabilização quanto a concepção de irrelevância ficaram evidentes nessa pesquisa.

Pellisson (2007) investigou as percepções de alunos e professores sobre a avaliação de inglês como língua estrangeira, assim como as implicações dessas percepções para a prática pedagógica. A amostra consistiu em 75 estudantes e duas professoras de um curso de Letras de uma universidade privada. Foram utilizados entrevistas e questionários semiestruturados

com as professoras e os alunos que estavam cursando o início, meio e final do curso (3º, 5º e 8º períodos). Também realizaram-se observações de aulas com anotações de campo. Segundo a autora, a análise dos dados mostrou que existem muitas convergências entre as percepções das professoras e dos alunos. Por exemplo, ambos os grupos tiveram uma percepção da avaliação como algo processual, contínuo e formativo. No entanto, um exame da sala de aula mostrou que o que realmente é praticado é uma avaliação somativa baseada no produto. Na realidade, os alunos têm pouco contato com a temática da avaliação durante o curso, indicando que a graduação não propicia um conhecimento teórico com relação a esse tema. Além disso, estudantes demonstraram percepções negativas, conectando a avaliação com nervosismo, burocracia, controle, punição, poder, medo e pressão. Os resultados da pesquisa ainda apontam para uma deficiência na formação do futuro professor de inglês, inclusive quanto ao processo de avaliação. Nessa pesquisa, parece haver uma concepção de melhora (teórica) na percepção dos estudantes. No entanto, a prática revela uma ênfase nas concepções de responsabilização e irrelevância.

Gesser (1996) investigou as percepções de avaliação institucional de membros de uma instituição de ensino superior privada de Santa Catarina. A amostra foi composta por 63 pessoas, incluindo estudantes pertencentes a cinco cursos de graduação, professores, diretores e funcionários. Os procedimentos metodológicos adotados foram a análise ambiental e entrevistas individuais e grupais. Resultados de um estudo de conteúdo mostraram que as percepções de avaliação institucional eram frequentemente associadas à importância do clima institucional, controle, diagnóstico, processo de tomada de decisões, processo coletivo-democrático inovador e aspectos do ambiente institucional (por exemplo, o desejo de busca de uma melhor qualidade educacional). Este estudo parece indicar a concepção tanto de melhora quanto de responsabilização (institucional).

ESTUDOS COM CONCEPÇÕES MÚLTIPLAS

Foram encontrados poucos estudos que examinaram concepções múltiplas simultaneamente. Leite et al. (2006) aplicaram um

questionário aberto em uma universidade portuguesa e duas universidades públicas brasileiras para investigar as percepções dos alunos sobre avaliações administradas para estabelecer a qualidade da educação universitária. Participaram 466 estudantes de 55 cursos (amostra aleatória). Os alunos responderam a duas questões: Qual é a sua opinião sobre a avaliação das universidades? Você acha que a avaliação da universidade produz ou produzirá melhorias no seu curso? Após um processo rigoroso de codificação qualitativa, os autores identificaram sete temas principais: avaliação e professores, avaliação construtiva, controle das universidades e regulação pelo Estado, validação da avaliação e legitimidade, responsabilização (*accountability*), discrepância e comparação entre universidades, e segmentação/fragmentação da avaliação. Os alunos perceberam a avaliação como um exercício legítimo, resultante de uma decisão política, conduzindo a uma melhoria da qualidade das universidades. Eles também reconheceram que a avaliação está associada com comparações institucionais, mecanismos de controle, regulação, monitoramento e possibilidade de padronização. Além disso, os estudantes tiveram percepções múltiplas sobre a dimensão de ensino, considerando que a avaliação das universidades poderia ser uma fonte de *feedback* para os professores e poderia melhorar tanto os métodos de ensino quanto o sucesso acadêmico dos estudantes. Porém, os alunos também perceberam que a avaliação não produziu efeitos positivos no desempenho dos professores, especialmente sem um sistema de punição. Assim, essa pesquisa identifica claramente inter-relações complexas entre as concepções de melhora, responsabilização (da universidade) e irrelevância.

Vieira (2006) usou a teoria das Representações Sociais para investigar as representações de 178 estudantes de oito cursos de licenciaturas de uma universidade em Uberaba/MG sobre o portfólio como instrumento avaliativo. Um primeiro questionário, composto por 19 questões de escolha múltipla e uma pergunta aberta (*escreva cinco palavras que lhe vêm à mente ao ler a palavra em destaque: Portfólio*), buscou coletar principalmente dados demográficos sobre os alunos, como sexo, idade e nível socioeconômico. No caso da questão aberta, os alunos também eram instruídos a escolher a palavra mais importante e justificar a resposta. Um segundo questionário tinha nove questões de

múltipla escolha e três perguntas abertas (*a partir de sua experiência, explique o que é portfólio; se um conhecido seu, estudante de outra instituição, e que não conhece o portfólio, perguntar-lhe o que você acha desse instrumento de avaliação, o que responderia para ele?; caso você queira apontar mais alguma consideração sobre o portfólio, aproveite o espaço abaixo*). Esse instrumento tinha como objetivo identificar as representações sociais dos alunos sobre o portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem. Na análise dos dados, a autora identificou três grupos de representações:

- aprovação da avaliação realizada por meio do portfólio: a maioria dos estudantes aprova e considera esse instrumento uma maneira de minimizar avaliações punitivas e excludentes;
- desaprovação da avaliação realizada por meio do portfólio: uma minoria de alunos não acredita nessa forma de avaliar;
- aprovação do portfólio, mas com ressalvas: são alunos que, apesar de apoiarem o instrumento, apresentam algumas restrições.

Assim, os resultados da pesquisa apontam que os alunos compreendem as intenções do portfólio e aceitam seus propósitos. No entanto, a autora ainda destaca a necessidade de argumentar com os estudantes no sentido de favorecer a aceitação do portfólio. Ou seja: alguns alunos ainda precisam ser convencidos sobre a validade e utilidade desse instrumento avaliativo, inclusive sobre a possibilidade de utilização futura quando esses estudantes desenvolverem sua prática como docentes. Esses resultados sugerem que os alunos estavam atentos às concepções de responsabilização, irrelevância e melhora (embora alguns ainda precisassem ser persuadidos de que o portfólio é uma estratégia de avaliação legítima).

TIPOS DE ATIVIDADES AVALIATIVAS

Existem alguns estudos brasileiros com relação às percepções dos alunos sobre os tipos de atividades avaliativas. Pellisson (2007), por exemplo, realizou uma pesquisa com 75 estudantes de um curso de Letras de uma universidade privada. A autora

utilizou entrevistas e questionários para fazer diversas perguntas sobre avaliação, entre elas: *Dê exemplos de exercícios que o professor usa nas provas; e Quais os instrumentos de avaliação que seu professor usou neste semestre?* Nas provas, nenhum formato de questão dominou: produzir diálogos representou pouco mais da metade das respostas (51%), enquanto preencher lacunas (49%), interpretação de textos (47%) e questões de múltipla escolha ou dissertativa (45%) representaram cada uma quase a metade das respostas. No entanto, atividades avaliativas diferentes de provas eram poucas e infrequentes: produção de textos (20%), seminários (7%), resenhas (5%) e debates (3%). Essas atividades tendem a ser formais, mas já permitem algumas práticas mais interativas e informais.

Pereira (2006) também perguntou para 57 estudantes de Pedagogia de uma universidade pública de Minas Gerais sobre os procedimentos de avaliação mais comuns durante o curso. Três tipos de avaliação dominaram: trabalhos (em grupo, individuais, em sala, expositivos, escritos, resumos, fichamentos, esquemas e resenhas) (93%); provas (39%) e seminários (30%). Por outro lado, a autoavaliação recebeu a porcentagem mais baixa (1%). Portanto, as práticas avaliativas eram largamente formais, embora houvesse espaço para práticas informais.

Esses dois estudos referentes ao ensino superior mostraram uma ênfase comum em métodos de avaliação convencionais e baixo uso de avaliação interativo-informal, como a autoavaliação. Em contraste, em duas escolas de ensino fundamental do Estado do Maranhão, 14 professores responderam uma pergunta sobre os tipos de atividades avaliativas usadas com mais frequência com os alunos (MACHADO, 2006). Todos os professores informaram o uso de duas atividades avaliativas (trabalho em grupo e observação diária do desempenho dos alunos em sala de aula). Somente a metade dos professores relatou o uso de testes ou provas. Porém, as notas eram extraídas, em sua maioria, de testes e provas (práticas avaliativas convencionais). Já as práticas mais usadas de avaliação informal (trabalhos e observação) desempenhavam papel pequeno na elaboração das notas dos alunos.

Portanto, parece que as práticas avaliativas formais dominam a sala de aula e as práticas universitárias no Brasil. Atividades informais, embora possam ocorrer, parecem ter pouco peso na elaboração das notas.

UMA ANÁLISE SOBRE A REVISÃO DE ESTUDOS BRASILEIROS

Em relação à revisão da literatura sobre as concepções de avaliação de alunos universitários brasileiros, destacam-se alguns pontos importantes, apresentados a seguir.

- Mesmo que poucos estudos tenham conseguido captar e inter-relacionar concepções múltiplas de avaliação dos alunos, ficou evidente, a partir desta revisão, que uma gama extensa de concepções de avaliação foi identificada nas experiências e pensamentos de estudantes universitários brasileiros. Estão incluídas aqui a consciência de responsabilização do aluno, responsabilização da escola, melhora e irrelevância. Nos estudos, aparecem oito vezes a concepção de responsabilização; sete, a de melhora e cinco, a de irrelevância. Alertamos para o fato de que a concepção de melhora é citada, algumas vezes, como uma “situação ideal” ou um “posicionamento teórico” e não prático dos envolvidos no processo. Assim, a concepção dominante parece ser uma reação emocional negativa (irrelevância) com relação à responsabilização do aluno. De forma secundária, aparece também uma concepção de avaliação para melhora.
- Existem evidências de que formas tradicionais de práticas avaliativas (ex: provas) são mais fortemente associadas com o propósito de responsabilização, enquanto tipos de avaliação mais alternativos e informais (autoavaliação e avaliação feita pelos colegas) parecem estar relacionados com a concepção de melhora. Por fim, existem também evidências de que as práticas avaliativas formais dominam a sala de aula e as práticas universitárias no Brasil.
- Considerando especificamente a revisão da literatura que fizemos sobre as concepções de avaliação dos alunos, foi constatada uma carência de publicações de trabalhos da área em revistas científicas. Em primeiro lugar, ainda não existe uma cultura no Brasil quanto à publicação de trabalhos do tipo “estado da arte”, mesmo que, em grande parte, as dissertações de mestrado e as teses de doutorado apresentem revisões da literatura. Entendemos que a publicação desses estudos

facilitaria muito a divulgação da produção científica da área. Além disso, durante a realização dessa revisão, muitos trabalhos foram encontrados somente no formato de dissertações ou teses. Por fim, os sistemas de busca e armazenamento de trabalhos no Brasil ainda apresentam muitos problemas. Como às vezes encontramos somente os resumos dos estudos, esses trabalhos não foram incluídos na revisão da literatura. A existência de iniciativas como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações já representa um avanço. Mas, mesmo nesse caso, infelizmente nem todas as universidades disponibilizam ou atualizam seus dados nesse *site*. Destacamos ainda outras dificuldades adicionais, como o fato de algumas universidades não liberarem o acesso aos trabalhos na íntegra.

- Percebemos na revisão da literatura sobre as concepções de avaliação uma predominância de métodos de pesquisa qualitativos. Entendemos que isso reflete no Brasil não só a produção científica nesse campo de estudos, mas também toda a produção acadêmica. Além disso, as poucas pesquisas encontradas na revisão que apresentavam métodos quantitativos utilizavam apenas métodos de análise muito simples, como frequências/porcentagens, ou no máximo empregavam estatística descritiva, demonstrando um descompasso com a literatura internacional da área. Assim, apontamos como uma possível direção para as pesquisas sobre as concepções de avaliação de alunos no Brasil o uso de métodos mais robustos de análise de dados, principalmente de estatística multivariada (esse argumento também é válido para outras áreas da pesquisa educacional). Os pesquisadores deveriam dar mais atenção ao uso de técnicas como análise fatorial (exploratória e confirmatória), modelagem de equações estruturais, teoria de resposta ao item, modelos de análise hierárquica, entre outros métodos. Nesse sentido, destacamos que as pesquisas baseadas em abordagens quantitativas têm sido, em grande parte, ignoradas por estudiosos da área educacional. Alguns entendimentos equivocados podem contribuir para essa resistência

entre os pesquisadores. Segundo Gatti (2004), é comum encontrar a afirmação de que, até meados do século passado, predominavam no Brasil estudos de natureza quantitativa, que foram batizados inadequadamente de positivistas ou tecnicistas. Essa afirmação expressa o fato de que, durante décadas, o uso de métodos de pesquisa quantitativos foi visto por boa parte da comunidade acadêmica brasileira como um resquício do positivismo ou simplesmente uma metodologia acrítica e desprovida de profundidade. Ainda com relação à atual configuração do uso de métodos quantitativos na educação, Gatti (2004) realizou um criterioso levantamento sobre a produção brasileira nos últimos anos. A autora chegou às seguintes conclusões: atualmente, na pesquisa educacional, poucos estudos empregam metodologias quantitativas; o uso de bases de dados existentes sobre educação é muito pequeno (isso seria uma evidência da dificuldade dos educadores em lidar com esse tipo de dados); existe uma dificuldade de leitura crítica dos trabalhos que utilizam métodos quantitativos; o uso de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil nunca teve uma tradição sólida; entre os poucos estudos que utilizavam métodos quantitativos, a maioria empregava apenas análise descritiva de tabelas de frequências, alguns poucos correlações e raríssimos estudos empregavam análise multidimensional (chegamos a essa mesma conclusão na nossa revisão da literatura sobre as concepções de avaliação dos alunos); os estudos quantitativos na área de educação que usam técnicas de análise mais sofisticadas, na maioria das vezes, não são realizados por educadores, mas sim por profissionais com formação em outras áreas (isso pode ser considerado um indício de que a formação acadêmica na área da educação não tem contemplado os métodos quantitativos); no campo de estudos da avaliação educacional se encontra a maioria dos trabalhos quantitativos nos últimos anos, sendo nessa área que modelos de análise mais sofisticados vêm sendo usados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já indicado anteriormente, entender como os estudantes universitários estão percebendo a avaliação pode apontar caminhos para uma melhor compreensão das práticas avaliativas que têm sido utilizadas no ensino superior. Nesse sentido, estudos sobre as concepções de avaliação podem contribuir para a reflexão da prática pedagógica e serem inseridos em programas de formação de professores.

Concluimos apontando uma questão central para os educadores hoje: como os alunos estão percebendo a avaliação no contexto atual? Se não conseguirmos responder a essa questão, algumas reformas avaliativas podem não ter o resultado esperado. A eficácia das práticas avaliativas está condicionada pela forma como os estudantes entendem e, conseqüentemente, respondem à avaliação. Por fim, destacamos que conhecer as concepções de avaliação de professores e gestores é igualmente importante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATKINSON, P. *Assessment 5-14: what do pupils and parents think?* (Spotlight n. 87). Edinburg, UK: The SCRE Centre, University of Glasgow, 2003.

BLAIKIE, F.; SCHONAU, D.; STEERS, J. Preparing for portfolio assessment in art and design: a study of opinions and experiences of exiting secondary school students in Canada, England, and The Netherlands. *The International Journal of Art & Design Education*, v. 23, n. 3, p. 302-315, 2004.

BOCLIN, R. Avaliação de docentes do ensino superior: um estudo de caso. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362004000400004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 nov. 2007.

BORGES, M. N.; GONÇALVES, M. C. N. S.; Cunha, F. M. Teaching and learning conceptions in Engineering Education: an innovative approach on Mathematics. *European Journal of Engineering Education*, v. 28, n. 4, p. 523-534, dez. 2003.

BROWN, G. T. L.; HIRSCHFELD, G. H. F. *Secondary school students' conceptions of assessment*. Conceptions of Assessment and Feedback Project Report #4. Auckland: University of Auckland, 2005.

_____. _____. Students' conceptions of assessment and mathematics achievement: evidence for the power of self-regulation. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 7, p. 63-74, 2007.

_____. _____. Students' conceptions of assessment: links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, v. 15, n. 1, p. 3-17, 2008.

BROWN, G. T. L.; PETERSON, E. R.; IRVING, S. E. Self-regulatory beliefs about assessment predict mathematics achievement. In: MCINERNEY, D. M.; BROWN, G. T. L.; LIEM, G. A. D. (Eds.). *Student perspectives on assessment: what students can tell us about improving school outcomes*. Greenwich, CT: Information Age Press, 2009, p. 159-186.

BROWN, G. T. L. et al. Use of interactive-informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning & Instruction*, v. 19, n. 2, p. 97-111, 2009.

CACIONE, C.; SOUZA, N. A. Avaliação da aprendizagem: desvelando concepções de licenciandos em música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005. *Anais... ANPPOM*, 2005, p. 650-658.

CAMARGO, A. L. C. O Discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. *Rev. Fac. Educ.*, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997.

CLARK, C.; PETERSON, P. Teachers' thought processes. In: WITTROCK, M. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 1986. p. 255-296.

DORIA, C.; TUBINO, M. J. G. Avaliação da busca da cidadania pelo Projeto Olímpico da Mangueira. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 nov. 2007.

DUFFIELD, K. E.; SPENCER, J. A. A survey of medical students' views about the purposes and fairness of assessment. *Medical Education*, v. 36, p. 879-886, 2002.

DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. *Dicionário de filosofia*. Campinas: Papirus, 1996.

ENTWISTLE, N. J.; ENTWISTLE, A. Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications. *Higher Education*, 22, p. 205-227, 1991.

ETHELL, R. G.; MCMENIMAN, M. M. A critical first step in learning to teach: confronting the power and tenacity of student teachers' beliefs and preconceptions. In: SURGRUE, C.; DAY, C. (Eds.). *Developing teachers and teacher practice: international research perspectives*. London: Routledge/Falmer Press, 2002. p. 216-233.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jul. 2010.

GESSER, V. *Avaliação institucional da universidade: qual seu significado para os membros de uma instituição*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

HARRIS, L. R.; BROWN, G. T. L.; HARNETT, J. A. Assessment from students' perspectives: Using pupil drawings to examine their conceptions of

assessment. In: MCINERNEY, D. M.; BROWN, G. T. L.; LIEM, G. A. D. (Ed.). *Student perspectives on assessment: what students can tell us about improving school outcomes*. Greenwich, CT: Information Age Press, 2009, p. 53-83.

HAWE, E. M. Assessment in a pre-service teacher education programme: the rhetoric and the practice of standards-based assessment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, v. 30, n. 1, p. 93-106, 2002.

LEITE, D. et al. Students' perceptions on the influence of institutional evaluation on universities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 31, n. 6, p. 625-638, Dec. 2006.

LOPES, M. G. *Concepções de licenciandos sobre ensino e aprendizagem: análise de uma disciplina de Prática de Ensino de Ciências Biológicas*. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MACHADO, S. M. G. *Concepções e práticas – o dilema da avaliação da aprendizagem: um estudo de caso da prática avaliativa de professores da rede estadual de ensino do Maranhão*. 2006. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

MATOS, D. A. S. *A Percepção dos alunos do comportamento comunicativo do professor de ciências*. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MATOS, D. A. S.; CIRINO, S. D.; LEITE, W. L. Instrumentos de avaliação do ambiente de aprendizagem da sala de aula: uma revisão da literatura. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 117-130, jul. 2008.

MEZZARоба, L. Concepções de avaliação de professores e alunos de Farmácia e Bioquímica da Universidade Estadual de Londrina, Paraná. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 53-61, out./dez. 2000.

MONI, K. B.; VAN KRAAYENOORD, C. E.; BAKER, C. D. Students' perceptions of literacy assessment. *Assessment in Education*, v. 9, n. 3, p. 319-342, 2002.

NEVES, M. S. *Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário*. 2002. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.

PAJARES, M. F.; GRAHAM, L. Formalist thinking and language arts instruction: Teachers' and students' beliefs about truth and caring in the teaching conversation. *Teaching & Teacher Education*, v. 14, n. 8, p. 855-870, 1998.

PELLISSON, J. A. *Percepções de duas professoras de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos sobre avaliação: implicações para a formação do professor*. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PERDIGÃO, A. L. R. V. Concepções pessoais de futuros professores sobre processos de aprendizagem e de ensino. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. Cap. 11, p. 265-291.

PEREIRA, M. S. F. *Formação de professores e avaliação: um estudo da percepção dos alunos de um curso de pedagogia*. 2006. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

REAY, D.; WILLIAM, D. “I’ll be a nothing”: Structure, agency and the construction of identity through assessment. *British Educational Research Journal*, v. 25, n. 3, p. 343-354, 1999.

RUSS, J. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Scipione, 1994.

SAMBELL, K.; MCDOWELL, L. The Construction of the hidden curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 23, n. 4, p. 391-402, 1998.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, R. M. O Efeito de 248 escolas de nível médio no vestibular da UFMG nos anos de 1998, 1999 e 2000. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 24, p. 69-117, jul./dez. 2001.

SOUZA, D. B.; VASCONCELOS, M. C. C. Os Conselhos Municipais de Educação no Brasil: um balanço das referências nacionais (1996-2002). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100004 &lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 nov. 2007.

STRUYVEN, K.; DOCHY, F.; JANSSENS, S. Students’ perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 30, n. 4, p. 325-341, 2005.

VASCONCELOS, M. M. M.; OLIVEIRA, C. C.; BERBEL, N. A. N. O Professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva de estudantes. *Interface – Comunic., Saúde, Educ.*, Botucatu, v. 10, n. 20, p. 443-456, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832006000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 7 jan. 2008.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. Do Provão ao Enade: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362006000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 nov. 2007.

VIEIRA, V. M. O. *Representações sociais e avaliação educacional: o que revela o portfólio*. 2006. 261 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

WERLE, F. O. C. Gestão da educação municipal: composição dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362006000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 nov. 2007.

WHEELOCK, A.; Bebell, D.; HANEY, W. What can student drawings tell us about high-stakes testing in Massachusetts? *Teachers College Record*, ID Number: 10634, 2000.

WHITE, R. T. Conceptual and conceptional change. *Learning and Instruction*, v. 4, p. 117-121, 1994.

ZEIDNER, M. Key facets of classroom grading: a comparison of teacher and student perspectives. *Contemporary Educational Psychology*, v. 17, p. 224-243, 1992.

DANIEL ABUD SEABRA MATOS

Doutor em Educação

Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto

danielmatos@ichs.ufop.br

GAVIN THOMAS LUMSDEN BROWN

Doutor em Educação

Professor da Faculty of Education, University of Auckland

gt.brown@auckland.ac.nz

SÉRGIO DIAS CIRINO

Doutor em Psicologia

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

sergiocirino99@yahoo.com

Recebido em: OUTUBRO 2011

Aprovado para publicação em: MAIO 2012