

Teorias implícitas de professores universitários de cursos de formação docente sobre avaliação da aprendizagem

IRON PEDREIRA ALVES^I

JUAN IGNACIO POZO^{II}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v16i50.4300>

Resumo

O presente artigo objetiva analisar as concepções de professores universitários sobre a avaliação da aprendizagem, sob o referencial teórico das teorias implícitas sobre o ensino e a aprendizagem. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 32 professores que trabalham com formação docente no estado da Bahia. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas, de maneiras quantitativa e qualitativa, por meio da análise de conteúdo. As respostas foram categorizadas em Teorias Direta, Interpretativa e Construtiva, que representam um grau crescente de complexidade e adequação à produção teórica no campo da avaliação, sendo que a maioria das respostas se situou nas duas concepções mais elementares. Estes resultados convergem com os de outras pesquisas sobre teorias implícitas.

Palavras-chave: Teorias implícitas; Avaliação da aprendizagem; Concepções de ensino e aprendizagem; Docência universitária.

Submetido em: 19/05/2023

Aprovado em: 27/03/2024

^I Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana (BA), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-4972-1349>; e-mail: ipalves@uefs.br.

^{II} Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Madrid, Espanha; <http://orcid.org/0000-0002-5722-1379>; e-mail: nacho.pozo@uam.es.

Implicit theories in university professors of teacher training courses on learning evaluation

Abstract

This article aims to analyze the conceptions of university professors about the assessment of learning, under the theoretical framework of implicit theories about teaching and learning. To this end, semi-structured interviews were carried out with 32 teachers who work with teacher training in the state of Bahia. The interviews were recorded, transcribed and analyzed, in quantitative and qualitative ways, through content analysis. The responses were categorized into Direct, Interpretive and Constructive Theories, which represent an increasing degree of complexity and adequacy to theoretical production in the field of evaluation, with the majority of responses falling within the two most elementary conceptions. These results converge with those of other research on implicit theories.

Keywords: Implicit theories; Learning assessment; Conceptions of teaching and learning; University teaching.

Teorías implícitas de profesores universitarios de cursos de formación docente sobre la evaluación del aprendizaje

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las concepciones de profesores universitarios sobre la evaluación del aprendizaje, bajo el marco teórico de teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 32 docentes que actúan en la formación docente en el estado de Bahía. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas, de manera cuantitativa y cualitativa, mediante análisis de contenido. Las respuestas se categorizaron en Teorías Directas, Interpretativas y Constructivas, que representan un grado creciente de complejidad y adecuación a la producción teórica en el campo de la evaluación, situándose la mayoría de las respuestas dentro de las dos concepciones más elementales. Estos resultados convergen con los de otras investigaciones sobre teorías implícitas.

Palabras Clave: Teorías implícitas; Evaluación del aprendizaje; Concepciones de enseñanza y aprendizaje; Docencia universitaria.

Introdução

A docência universitária, na visão de Soares e Cunha (2010), exige o domínio, por parte dos docentes, de um conjunto de saberes que vão além do conhecimento disciplinar específico a ser ensinado aos estudantes. Estes saberes seriam, de acordo com as autoras, imprescindíveis para uma prática pedagógica que superasse a mera transmissão de conteúdos e garantisse, aos alunos, aprendizagens significativas. Dentre os saberes destacados pelas autoras, estão os relativos à avaliação da aprendizagem, etapa fundamental do processo educativo.

Soares e Cunha (2010) propõem que um conhecimento mais elaborado sobre a prática avaliativa possibilitaria aos docentes, entre outros aspectos, a adoção das estratégias que melhor informassem sobre a aprendizagem discente. Diversos estudos realizados com professores do Ensino Superior, entretanto, têm evidenciado que o instrumento avaliativo mais utilizado por estes docentes ainda é a prova escrita (Luz; Moreira, 2022; Irala; Mena, 2021; Souza, 2012), considerada pelos teóricos do campo (Luckesi, 2011; Cano García, 2015), um recurso cuja eficiência é limitada a determinados objetivos de aprendizagem.

As mudanças na prática educativa necessitam estar mais próximas aos avanços em seu correspondente campo teórico, como demonstraram, por exemplo, Santos, Oliveira, Rodrigues e Almeida (2022). Nesse sentido, ganham relevância as concepções que os docentes mantêm sobre a avaliação da aprendizagem, pois, de acordo com Postareff, Virtanen, Katajavuori e Lindblom-Ylänne (2012), as pesquisas têm demonstrado que essas concepções influenciam a prática desses docentes. Não obstante, nas palavras de Pozo (2006, p. 32):

Mudar a educação requer, entre muitas outras coisas, mudar as representações que professores e alunos possuem sobre o ensino e a aprendizagem. E para poder mudar essas representações é preciso, primeiro, conhecê-las, saber quais são, em que consistem, qual é a sua natureza representacional e quais são seus processos de mudança e suas relações com a própria prática.

Se é assim, isso nos levaria forçosamente a conhecer o que pensam os professores sobre o tema da avaliação como etapa fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Acessar esse conhecimento seria o primeiro passo para uma formação mais efetiva. A via de acesso escolhida foi a das Teorias Implícitas, que, de acordo com Echeverría (2020, p. 128), são "teorias procedimentais sobre o mundo,

que nos permitem interagir com ele e com os outros, com muito pouco custo cognitivo, já que não demandam recursos cognitivos nem reflexão".

Beraldo (2016), entretanto, ao analisar a produção sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior constante no Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), não encontrou nenhum trabalho relativo às Teorias Implícitas dos docentes sobre avaliação. Os autores do presente trabalho atualizaram a busca em 2023, incluindo, além da BDTD, o Google Acadêmico e o SCIELO, e tampouco encontraram publicações sobre o tema, o que justificaria a incursão.

Avaliação

Ainda que muito se tenha escrito sobre o tema da avaliação da aprendizagem, se pode afirmar de maneira resumida, concordando com Black e Wiliam (2018), que a avaliação é um procedimento que permite fazer inferências sobre a aprendizagem dos estudantes. Reforçando a importância da avaliação no âmbito pedagógico, parece haver um consenso entre muitos autores de que a maneira de avaliar dos professores influi no modo de aprender de seus alunos (Knight, 2008; Margalef García, 2014; Ibarra-Sáiz; Rodríguez-Gómez; Boud, 2021).

Outro aspecto a respeito das avaliações sobre o qual muitos autores estão, também, de acordo, é sobre suas funções. De acordo com este critério, se costuma classificar as avaliações em diagnóstica, formativa e somativa (Arredondo; Diago, 2010; Russell; Airasian, 2014), que, conforme o momento em que se realizam, podem ser chamadas de inicial, processual e final, respectivamente.

A avaliação diagnóstica tem como objetivo principal recolher dados sobre os conhecimentos ou competências dos alunos no início de um processo de ensino e aprendizagem. A avaliação formativa, por sua vez, tem a função de proporcionar tanto aos docentes quanto aos alunos informações sobre o processo de aprendizagem - seus êxitos ou fracassos - que permitam regulá-lo. Por último, mas não menos importante, está a avaliação somativa, que tem a função de comprovar os êxitos obtidos ao final de um determinado processo educativo.

De acordo com Knight (2008), quando se fala de avaliação, em geral, se refere à avaliação com função somativa, quer dizer, que resulte em uma nota, qualificação ou descrição que resuma o que alguém obteve. Em outras palavras, segundo este autor, os fins somativos contribuem para que estas avaliações sejam de alto risco,

sendo importante, neste caso, que “os julgamentos sejam fiáveis, e que sejam os mais objetivos, completos e dignos de confiança possível” (Knight, 2008, p. 185).

Para Cabaní e Carretero (2003), se partimos da ideia de que o desenho instrucional é um reflexo da concepção de aprendizagem adotada pelo professor, em uma perspectiva formativa esse desenho instrucional dará prioridade à regulação da aprendizagem. Desde essa perspectiva, diversos momentos do processo de ensino e aprendizagem seriam informativos e ajudariam a regular esse processo, sendo necessária uma quantidade mínima de instrumentos para avaliar. Estes seriam, portanto, os dois polos das concepções sobre avaliação e suas respectivas práticas: a avaliação como medida fixa de aquisição de conteúdos, de caráter mais pontual, somativo, e a avaliação que procura promover a autorregulação da aprendizagem. Entre esses dois extremos haveria um elo intermediário que buscaria transformar o aprendiz, sem transferir a este as estratégias necessárias para a autoavaliação. Sobre estas concepções, se aprofundará um pouco mais a seguir.

Concepções sobre avaliação como teorias implícitas

Para Rodrigo López, Rodríguez Pérez e Marrero (1993), se o sistema cognitivo humano não tivera outra finalidade que a de processar a informação, tal como faz o computador, então uma das principais tarefas desse sistema seria elaborar teorias precisas sobre a realidade. A urgência com que atua o nosso sistema cognitivo, entretanto, e a escassa informação disponível no momento da tomada de decisões faz com que a elaboração de teorias tenha como meta proporcionar valores de ancoragem para a ação. Essas teorias tenderiam, deste modo, a um caráter propositivo, o que significa determinar a origem das metas e intenções, sendo, portanto, fundamentais para interagir com o meio de maneira eficaz. Além disso, essas teorias seriam implícitas, quer dizer, muito pouco conscientes e, desse modo, não declaráveis.

Podem-se caracterizar as teorias implícitas, seguindo a Rodrigo López, Rodríguez Pérez e Marrero (1993), como representações individuais construídas a partir de experiências sociais e culturais. “Por experiências nos referimos a episódios pessoais de contato com uma pauta sociocultural definida por uma prática e um formato de interação social” (Rodrigo López; Rodríguez Pérez; Marrero, 1993, p. 52). Essas experiências podem ser diretas (interagindo com objetos ou compartilhando

com outros em situações cotidianas), vicárias (observando a experiência de outros) ou simbólicas (canalizadas por meio linguístico). Vale ressaltar que, conforme estes autores, as teorias implícitas não se transmitem, ao contrário, são construídas pessoalmente no seio de grupos sociais (Rodrigo López; Rodríguez Pérez; Marrero, 1993).

Echeverría, Scheuer, Martín Ortega e Mateo Sanz (2006) apresentam as teorias implícitas como um dos enfoques que estudam as concepções de ensino e aprendizagem. Segundo esses autores, as referidas teorias são entendidas "como um conjunto de princípios que restringem tanto a nossa maneira de enfrentar como de interpretar ou atender às distintas situações de ensino/aprendizagem que nós enfrentamos" (Echeverría; Scheuer; Martín Ortega; Mateo Sanz, 2006, p. 79).

Estas concepções são chamadas implícitas, pois, apesar de dirigir as ações que respondem às situações de nossa vida cotidiana, são realizadas sem passar por um processo explicitamente consciente. São, em verdade, resultados da experiência pessoal frente ao ambiente cultural da aprendizagem; algo que sentimos, vivemos e experimentamos, e, por isso, são difíceis de ser compartilhadas e modificadas. Serão utilizadas como referencial teórico no presente trabalho as teorias implícitas sobre o ensino e a aprendizagem descritas por Echeverría (2020), a saber: a Teoria Direta, a Interpretativa e Construtiva.

Professores que mantêm uma Teoria Direta partem do pressuposto epistemológico que o conhecimento é uma cópia da realidade. Sendo assim, o papel desses docentes seria apresentar os conhecimentos relativos às suas disciplinas da maneira mais clara e organizada possível, para que os estudantes pudessem vir a reproduzi-los nas avaliações. Se, entretanto, o aluno não consegue reproduzir o que seu professor lhe ensinou, o problema é deste aluno que não estudou ou repetiu o suficiente ou não tem o talento ou as condições necessárias para aprender (Echeverría, 2020).

A Teoria Interpretativa aparece como uma fase de transição entre as Teorias Direta e Construtiva. Ainda que existam diferenças entre as Teorias Direta e Interpretativa, ambas mantêm um pressuposto epistemológico comum de que é possível ter acesso a uma verdade absoluta. Não obstante, os partidários desta teoria interpretativa assumem que a aprendizagem é algo que consome tempo e demanda esforço deliberado, além de ser mediada por processos psicológicos complexos como a atenção, memória, motivação, inteligência, etc. A despeito

desta assunção, os professores orientados por essa teoria implícita creem que a aprendizagem deve ser regulada por eles e não pelos próprios aprendizes (Echeverría, 2020).

Finalmente, aqueles que se orientam pela Teoria Construtiva admitem – tal como os que mantêm uma Teoria Interpretativa – que processos psicológicos do sujeito aprendiz vão mediar a sua aprendizagem. A Teoria Construtiva, entretanto, diferencia-se das teorias anteriores principalmente pelos seus princípios epistemológicos, admitindo que podem existir diferentes níveis de questionamentos e verdades sobre um mesmo objeto de conhecimento e que sua apropriação implica necessariamente uma transformação do conteúdo que se aprende, bem como do próprio aprendiz. Como afirma Echeverría (2020, p. 139), “todo conhecimento é uma construção contextualizada e relativa”. Um professor de orientação construtiva busca sempre, por meio dos seus métodos de ensino, que os estudantes possam regular, eles mesmos, seus processos de aprendizagem (Echeverría, 2020).

As características gerais das três teorias implícitas descritas nos parágrafos anteriores orientariam a prática avaliativa dos docentes, conforme descrito a seguir. Para Martín (2009), os métodos avaliativos que são utilizados na universidade buscam uma suposta objetividade que pode levar a simplificar as situações importantes para a formação de competências, com consequências para o já referido efeito que têm as práticas avaliativas na forma de estudar dos alunos. “O realismo, enquanto remete à fantasia de que existe um conhecimento correto cuja aquisição é a grande meta da aprendizagem, subjaz a esta forma de conceber a avaliação” (Martín, 2009, p. 207). Esta concepção de avaliação, somativa, estaria vinculada à Teoria Direta, que como já foi discutido anteriormente, concebe o conhecimento como um espelho da realidade.

A avaliação formativa seria uma perspectiva mais desejável na prática pedagógica. Não obstante, como afirma Sanmartí (2009), sob um olhar mais tradicional, a avaliação formativa se centraria em identificar os erros do aluno, buscando refinar os métodos de verificação para obter informação mais precisa sobre o estudante. A regulação da aprendizagem, realizada desde “fora” pelos docentes, se basearia no reforço dos êxitos e nas correções dos erros, estimulando a realização de exercícios ou tarefas do mesmo tipo e premiando com boa nota quando os resultados são os esperados. Esta visão estaria de acordo com os princípios da Teoria Interpretativa.

A avaliação de orientação construtivista seria, para Martín (2009), a mais difícil de se realizar na prática educativa. Esta mesma autora define bem as características desta maneira de avaliar, que para nós está diretamente relacionada com a Teoria Construtiva:

A avaliação deve permitir aos estudantes ir tomando consciência de quando aprendem e quando não, e de que atividades são as que mais os ajudam a construir o conhecimento. Se trata, em última instância, de contribuir, por meio da avaliação, para o desenvolvimento da reflexão metacognitiva necessária para aprender a aprender e autorregular a aprendizagem ao longo da vida (Martín, 2009, p. 207).

Face ao exposto nas páginas precedentes, objetivou-se com esta investigação: 1 - conhecer quais concepções ou teorias sobre a avaliação prevalecem em professores universitários de cursos de formação docente; 2 - descrever e compreender em profundidade as concepções docentes por meio da análise de suas respostas.

Metodologia

Foram entrevistados 32 (trinta e dois) professores universitários de cursos de formação docente, que atuavam em universidades públicas e faculdades privadas do estado da Bahia. Dentre os participantes, 20 eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino; suas idades variavam entre 29 e 69 anos ($dp=9,16$) à época das entrevistas; o tempo mínimo de atuação no ensino superior foi de 2 anos e o máximo, de 32, sendo que 13 entrevistados tinham até dez anos de docência e 19 tinham mais que dez.

Com todos os participantes foram realizadas entrevistas em profundidade e semiestruturadas. Quer dizer, o entrevistador dispôs de um roteiro básico de perguntas que foram feitas a todos os entrevistados. Depois de cada resposta, entretanto, o entrevistador poderia acrescentar outras questões buscando aprofundar, esclarecer, organizar ou sintetizar o pensamento do entrevistado.

O roteiro original era composto de 27 perguntas sobre diversos temas relacionados à prática pedagógica dos docentes. Para os propósitos deste artigo, contudo, serão analisadas as respostas às seguintes questões: como são suas avaliações? Como seus alunos se comportam diante de suas avaliações? Em geral, como você caracteriza o desempenho de seus alunos? O que faz com que seus

alunos cometam erros? Eles têm consciência dos erros? Qual sua postura diante dos erros de seus alunos?

As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas em um editor de textos digital. Depois da transcrição, as repostas foram analisadas qualitativamente por meio da "análise de conteúdo" (Bardin, 2002). Cada excerto considerado significativo, chamado unidade de registro, de acordo com Bardin (2002), foi computado em um *software* apropriado para análise quantitativa (SPSS 40), e, por meio deste *software*, foi realizada a análise estatística.

Realizou-se, previamente, um estudo piloto para garantir que as perguntas seriam compreensíveis. A todos os entrevistados foi solicitada a assinatura de um documento de consentimento livre e esclarecido. Para a fase de análise, realizou-se um procedimento de concordância inter-juízes, para assegurar a adequação das classificações.

Crítérios de análise

Neste trabalho, utilizaram-se duas "direções" de análise para a categorização dos dados: a direção dedutiva e a indutiva. Além das categorias prévias, construídas a partir das características das três teorias implícitas (Echeverría, 2020), foram utilizados, para a categorização dedutiva dos excertos, os critérios específicos para o tema da avaliação, disponíveis na literatura e descritos no próximo parágrafo.

Para os docentes que pensam a avaliação a partir da Teoria Direta, o mais importante é assegurar o acesso a uma informação "objetiva", que garanta aprendizagens imprescindíveis. Para os que pensam orientados pela Teoria Interpretativa, é necessário valorizar os processos do aprendiz, mas deve-se eliminar suas interferências para que se obtenha um conhecimento que reflita a realidade. A avaliação serve para que o professor regule tais processos. Já para os que pensam de acordo com a Teoria Construtiva, a avaliação cumpre a função pedagógica de ajudar a promover as aprendizagens e a autorregulação (Martínez Uribe; Mateos Sanz; Villalón; Cervi; Pecharromán; Martín Ortega, 2006).

Depois de uma primeira seleção, de acordo com os critérios acima mencionados, os dados foram reagrupados por semelhanças e quatro novas subcategorias foram criadas de modo indutivo. Estas categorias estão organizadas no Quadro 1, exposto a seguir.

Quadro 1 - Critérios de agrupamento das respostas

Categorias prévias ➡ Subcategorias por indução ↓	Teoria Direta Assegura acesso à informação “objetiva”	Teoria Interpretativa Regula os processos discentes para garantir a aprendizagem	Teoria Construtiva Ajuda o aluno a desenvolver a autorregulação das aprendizagens
Função da avaliação	Somativa, há duas preocupações principais: A quantidade de avaliações e as notas.	Formativa, a avaliação seria uma oportunidade para que os alunos aprendam os conteúdos e demonstrem seus desempenhos.	Metacognitiva, a avaliação ajudaria os alunos a refletir sobre os próprios processos de aprendizagem.
Consciência dos erros	Os alunos podem ter, ou não, consciência dos erros, mas contam com outras chances para ser aprovados.	Os alunos só têm consciência dos erros quando o professor lhes mostra.	A consciência se constrói e os professores podem ajudar os alunos a construí-la.
Erros	Os erros são atribuídos ao pouco interesse, falta de esforço ou dificuldades.	Os erros são vistos como resultado do contexto no qual o aluno está inserido.	Os erros são vistos pelos professores como parte do processo de aprendizagem.
Feedback	Os erros são apontados e corrigidos, sem que haja um diálogo sobre eles ou a possibilidade de refazer a avaliação.	Há diálogo sobre os erros cometidos e a possibilidade de refazer a avaliação, mas ainda centrados na melhoria das notas.	Há diálogo sobre os erros cometidos e a possibilidade de refazer a avaliação, com o objetivo de levar os alunos a aprender.

Fonte: Os autores (2023).

Resultados

Na sequência, serão apresentados os principais resultados deste trabalho em duas sessões. Primeiramente, serão expostos os dados quantitativos e, em seguida, os dados qualitativos.

Dados Quantitativos

Identificou-se, entre o conjunto de respostas, um total de 158 unidades de registro (Bardin, 2002). As médias e os desvios padrões das respostas, agrupadas de acordo com as teorias implícitas correspondentes, estão representadas na Tabela 1:

Tabela 1 – Respostas categorizadas segundo as teorias implícitas

	M	DP
Direta	1.44	1.63
Interpretativa	2.50*	1.72
Construtiva	1.00*	1.61

*Nota: $p < 0,050$.

Fonte: Os autores (2023).

Os dados agrupados por Teorias Implícitas foram submetidos a uma Análise de Variância (ANOVA) de medidas repetidas. Esse teste “procura verificar se existem diferenças nas médias dos grupos. Ela faz isso, determinando a média geral e verificando o quão diferente cada média individual é da média geral” (Dancey; Reidy, 2013, p. 302). Como se pode ver na Tabela 1, não houve diferenças estatísticas significativas entre as respostas classificadas como Teoria Direta e Teoria Interpretativa. Tampouco houve diferenças entre as respostas classificadas como Teoria Direta e Teoria Construtiva. A diferença estatisticamente significativa, todavia, aparece entre as respostas agrupadas como Teoria Interpretativa e Teoria Construtiva ($p < 0,006$), sendo que as primeiras são mais frequentes que as últimas.

Estes dados não surpreendem, já que reforçam a tendência entre os docentes de dar respostas classificadas como Teoria Interpretativa, o que está de acordo com os achados de outros trabalhos na mesma linha (Alves; Pozo, 2020a).

Deve-se considerar, nestes primeiros dados, que não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre as respostas classificadas como Teoria Interpretativa e Teoria Direta. Diferentemente do que foi encontrado em outro trabalho (Alves; Pozo, 2020a), as respostas agrupadas nesta última categoria foram mais frequentes, eliminando a diferença. A explicação para esta maior concentração de respostas do tipo Teoria Direta pode estar na falta de formação específica para realizar uma avaliação de caráter mais formativo, declarada por professores de outro estudo (Margalef García, 2014).

Dados Qualitativos

Recuperando o que foi dito anteriormente, os dados qualitativos foram obtidos por meio de uma categorização indutiva (utilizando-se as categorias Direta, Interpretativa e Construtiva) e outra dedutiva, na qual emergiram, por semelhança, novas subcategorias. A seguir, serão apresentados os resultados deste processo de “mão dupla”.

Nas respostas aqui agrupadas (ver Quadro 1), os entrevistados discorreram sobre a função da avaliação, a consciência que os alunos têm dos seus próprios erros, a natureza dos erros e os *feedbacks* avaliativos. Foram obtidas, portanto, quatro subcategorias com suas respectivas intersecções com as teorias Direta, Interpretativa e Construtiva.

Teoria Direta - Em geral, as respostas aqui reunidas mostram que alguns professores estão mais preocupados com os conteúdos e resultados da aprendizagem que com seus respectivos processos. A ênfase nos estados – mais que nos processos – também aparece quando os docentes se referem à consciência dos erros, pouco interesse e dificuldades de seus discentes.

Avaliação somativa - Os professores têm duas principais preocupações: a quantidade de avaliações e as notas.

Como se pode inferir do título desta categoria e de sua definição, as respostas dos professores estão mais centradas naquilo que os autores (Arredondo; Diago, 2010; Russel; Airasian, 2014) dizem ser a função somativa da avaliação: “essas avaliações formais normalmente ocorrem ao final de um processo ou atividade de classe e buscam oferecer um resumo do que os alunos são capazes de fazer como resultado da instrução” (Russel; Airasian, 2014, p. 120). Essas respostas estão de acordo com os achados de Pereira e Flores (2016), cujos professores universitários entrevistados também afirmavam utilizar a avaliação formativa por exigência das suas respectivas instituições de ensino.

Ainda que na aprendizagem formal, e, principalmente, na educação superior, a função somativa da avaliação tenha a sua importância, não se pode esperar que um projeto de curso ou disciplina centrado nesta maneira de avaliar possa favorecer uma aprendizagem autônoma e autorregulada. Para a consecução destes últimos objetivos, seria necessária uma mudança conceitual por parte dos docentes com respostas aqui agrupadas.

A gente segue as normas da instituição. A instituição sempre trabalha com três avaliações e cada uma dessas avaliações tem peso... Três não! Quatro, na verdade. A gente sempre tem uma avaliação inicial, que tem que ser individual e escrita (Docente 17).

Eu faço avaliação levando em conta que, tem que ter uma nota dez, no semestre. E aí então eu divido as etapas do curso em pontos pequenos, para fazer o somatório de dez (Docente 20).

Consciência dos erros - A consciência que os alunos têm dos seus erros não é relevante para estes professores.

Os estudantes podem tê-la ou não, mas a ênfase das respostas está na postura dos alunos, que, de acordo com os entrevistados, sabem que a faculdade sempre lhes dará oportunidade de serem aprovados. Para estes docentes, seus alunos

podem ter consciência que cometem erros e, ainda assim, seguirem cometendo, pois sabem que sempre terão outra ocasião para refazer as provas.

Os erros que os alunos cometem podem ser uma etapa importante no processo de aprendizagem deles, bem como uma fonte de informação para que os docentes possam reorientar esse processo por meio do fornecimento de *feedbacks* (Metcalf, 2017). As respostas seguintes, entretanto, corroboram a descrição de Echeverría (2020), quando diz que professores que se baseiam na Teoria Direta veem o erro como uma falta de talento ou de esforço de seus alunos.

Têm, eles têm consciência desses erros! É como eu falei naquela questão, muitos já sabem os mecanismos de burlar e de fazer com que o professor muitas vezes dê uma segunda chance e por saber que já tem uma segunda chance eles não se esforçam mesmo, porque eles sabem que vão ter uma segunda chance, que no final das contas eles vão acabar passando (Docente 17).

Não! Mas, eu sempre estou falando isso. Eles não têm, porque falam que têm direitos (Docente 32).

Erros - Os professores atribuem os erros de seus alunos às características pessoais destes, tais como o pouco interesse ou esforço ou às dificuldades resultantes da escolaridade precária.

As respostas desta categoria são coerentes como o que foi encontrado por Alves e Pozo (2020b), que, ao analisarem as teorias implícitas de professores universitários sobre as dificuldades de seus alunos, encontraram uma frequência maior de respostas classificadas como Teoria Direta. Dentre estas respostas, houve ênfase em aspectos centrados nos alunos, tais como suas trajetórias educativas e seus contextos socioeconômicos. Essas concepções tendem a limitar a ação docente, visto que situam as causas das dificuldades docentes em fatores externos à universidade.

O que faz com que eles comentam erros? Desatenção, a falta do estudo, da leitura, muitas vezes a ausência em determinadas aulas que são importantes para a compreensão daquele conteúdo. Eu acho que passa também pela falta de, no meu caso partindo do público que eu tenho, dos alunos que eu tenho e da característica deles, eu percebo que essa dificuldade de encontrar tempo de estudar (Docente 17).

Eu acho que essas limitações que eu aponte da educação básica contribuem, contribuem muito. Eu acho que está para além da possibilidade do aluno, as pessoas oferecem o que têm. Ninguém pode oferecer o que não tem. Então, essas limitações que eu aponte,

que eu enxergo na educação básica acho que é um dos motivos pelos quais elas apresentam algum erro (Docente 28).

Feedback - Os erros são apontados e corrigidos, sem que haja um diálogo sobre eles ou a possibilidade de refazer a avaliação.

O *feedback* avaliativo – termo que pode ser traduzido por retroalimentação ou devolutiva - tem sido tratado na literatura como um elemento chave da avaliação formativa e que visa a promoção da autorregulação discente (Alves; Faria; Pereira, 2023). Embora Hattie e Timperley (2007) afirmem que os *feedbacks* sobre a tarefa (aqueles que se referem apenas aos resultados) sejam menos eficientes que os *feedbacks* voltados para os processos e para a autorregulação dos alunos, as respostas aqui agrupadas revelam que os seus autores realizam o primeiro tipo, corrigindo o que avaliam como incorreto, sem a abertura para o diálogo ou para refazer a avaliação.

Como eles não sabem responder, eles começam a generalizar, falar sobre o que não deve, pra mostrar que escreveu alguma coisa. Aí eu digo: isso aqui não corresponde, isso não existe... não existe. Eu coloco não existe isso, eu não corto com um X, eu coloco 'não existe'! (Docente 07).

A minha postura diante desses erros que eles cometem é corrigir esses erros que eles cometem. Essa é uma pergunta muito besta! Você quer saber se eu puno esses erros que eles cometem? Sim, se for numa prova eles são punidos, porque eles vão errar a questão. Essa é a questão da avaliação. Ah, o ideal seria que a avaliação voltasse e eles refizessem e eu desse uma nova nota para que todo mundo tirasse dez, conforme reza a bíblia atual do uso da análise do comportamento como suporte da atividade do professor. Eu ainda não cheguei lá. Digamos que o meu lado sádico ainda me dá prazer em punir os meus alunos quando eles erram na prova, principalmente se o assunto foi tratado em exaustão em sala de aula. Mas esse é um limite meu (Docente 28).

Teoria Interpretativa - O que há de comum entre as respostas aqui reunidas é que os entrevistados já se referem a processos – e não só a estados -, mas regulados desde fora, quer dizer, regulados pelos docentes e não pelos próprios aprendizes.

Avaliação Formativa - Os professores pensam a avaliação como uma oportunidade para que os alunos aprendam os conteúdos das disciplinas e demonstrem seus desempenhos.

Os docentes aqui agrupados parecem estar de acordo com o que afirmam Arredondo e Diago (2010, p. 38):

A avaliação formativa permite obter informações de todos os elementos que configuram o desenvolvimento do processo educativo de todos e de cada um dos alunos ao longo do curso, e permite reorientar, modificar, regular, reforçar, comprovar, etc., as aprendizagens, dependendo de cada caso particular.

A seguir, se poderá ler um exemplo desta maneira de pensar (e talvez de atuar frente) a avaliação da aprendizagem:

Então, nesse processo da metodologia ativa, nessa perspectiva da lógica dialética, a primeira coleta de dados ela pode ser frustrante. Aí você tem uma mão que te guia te sustenta e te empurra para frente. Eles estão aqui, você quer levar eles para onde? Então, você vai ter que pensar. Então, aqueles dados para mim são decepcionantes porque você constrói a ideia de que aquilo poderia ser bom, mas você também tem que confrontar que o outro está no novo e você sempre tem que estar consciente que é um resultado processual e você tem que promover ocasiões para eles avançarem (Docente 19).

Consciência dos erros - Os alunos só têm consciência dos erros quando os professores lhes mostram, ou melhor, lhes corrigem.

A correção exógena, aquela realizada pelo professor ou por um colega que saiba mais, pode levar ao acerto em um determinado momento, mas não ajuda o aluno a desenvolver o controle sobre a própria aprendizagem. "Convém considerar que somente quem comete os erros pode corrigi-los, pois a função do professor é propor ações que ajudem os alunos a se autorregular" (Sanmartí, 2009, p. 44).

Não, eles não têm consciência desse erro. Primeiro, porque acho que ninguém gosta de errar. Então, quando eles chegam a falar num debate alguma coisa errada, até mesmo conceitualmente e tudo, eles não têm consciência não. Acho que eles vão falando e aí o professor ou outro aluno vai, também, nesse debate, estar corrigindo ele (Docente 22).

Erros - Os erros são vistos como resultado do contexto no qual o aluno está inserido.

Diferente da categoria homônima classificada como Teoria Direta, nesta os professores não veem os erros apenas como algo intrínseco aos alunos. Os erros são vistos como resultantes de processos que são diretamente afetados pelo contexto e podem, por isso mesmo, ser corrigidos, se se corrige o respectivo contexto. Essa perspectiva já está mais próxima dos resultados de pesquisas revisadas por Metcalfe (2017), que indicam que acolher e corrigir os erros dos estudantes tem efeito positivo sobre a aprendizagem deles.

Uma dificuldade ainda de exercitar a reflexão daquilo que lê, discutir. Acho que talvez compartilhar com os colegas as dúvidas. Quando a gente conversa com alguém a gente pensa melhor, você socializar essas dúvidas, falta isso a eles, ficam muito isolados. Eu percebo, é o meu olhar de professor na hora ali na aula. Essas dificuldades, de reflexão, da familiaridade com os textos, da familiaridade também de se ambientar, se acostumar ou se ambientar ao ambiente universitário (Docente 5).

Feedback - Há diálogo sobre os erros cometidos e a possibilidade de refazer a avaliação, mas ainda centrados na melhoria das notas mais que na aprendizagem.

Nosso sistema educacional ainda é muito centrado na "nota" das avaliações como principal – e, talvez, único - indicador das aprendizagens discentes. Esse é um aspecto que interfere negativamente no processo de ensino e aprendizagem, pois, dentre outros problemas, limita o *feedback* fornecido aos alunos. A nota, como afirma Dehaene (2022, p. 283), "em si mesma, não diz nada sobre a razão por que cometemos o erro, ou sobre como poderíamos nos corrigir".

Eu resolvi experimentar essa avaliação dialogada. Para mim parece que causa menos sofrimento, mas eu não sei se já cheguei lá, se é que isso é possível. Eu proponho que eles se autoavaliem, de forma justificada, do ponto de vista da participação, da compreensão daquilo que foi proposto em relação ao objetivo da disciplina. Mas peço que eles se deem uma nota. E deixo claro que eu também o farei e que não significa que tanto a minha nota como a dele sejam o veredito, mas que a gente tenta dialogar. E parece que é uma forma mais, não sei se eu posso dizer mais justa, menos conflitiva, mas é o que parece ter funcionado (Docente 11).

Aí quando eu dou a nota e devolvo para eles, eles começam a ler e ficam curiosos. Aí eu começo a comentar e aquilo tudo gera uma sinergia em torno da avaliação. Agora mesmo, eu fiz uma avaliação da avaliação. As notas foram tão ruins, que eu coloquei as notas de lápis. E disse assim: - Olha, vamos fazer outra prova, agora vocês vão ter que estudar. Agora vamos tirar todas as dúvidas sobre os erros que vocês cometeram, vocês vão ler os textos de novo e a gente vai fazer outra prova, que eu não admito que vocês tomem uma nota tão baixa assim (Docente 16).

Teoria Construtiva - As respostas aqui categorizadas, assim como na Teoria Interpretativa, também se referem a processos. A diferença é que os docentes que mantêm uma concepção construtiva são partidários de que se deve ajudar os alunos a construir e regular seus próprios processos de aprendizagem.

Avaliação Metacognitiva - Os professores utilizam a avaliação para ajudar seus alunos a refletir sobre seus processos de aprendizagem.

Escolheu-se chamar esta categoria de "Avaliação Metacognitiva" pelo fato de, além de haver um pensamento formativo, no sentido de proporcionar um contexto de aprendizagem com as avaliações, os professores também buscam levar os alunos a refletir sobre estas aprendizagens. Ao produzirem os excertos aqui agrupados, os docentes parecem estar de acordo com Huertas Martínez (2009, p. 175), que afirma que "*há que se avaliar para a aprendizagem, para que o estudante possa seguir aprendendo, idealmente, quase que por si mesmo. Uma boa avaliação ensina quase mais que muitas atividades docentes*".

Então, a avaliação é o momento em que o aluno pode refletir, a gente pode pensar junto, quais são os desafios que eu tenho ainda para superar. Então, eu estou sempre trabalhando com meu aluno, que a avaliação não é o fim, ela é um meio, um meio da gente perceber como é que está nossa construção, porque o que importa mesmo é a construção daquilo que está sendo feito (Docente 6).

Consciência dos erros - Os professores entendem que a consciência se constrói e que eles podem ajudar seus alunos a construí-la.

A ideia principal das respostas situadas nesta categoria é que a consciência dos erros na avaliação é construída e que o docente pode facilitar essa construção. Essa concepção comunga com as ideias de Sanmartí (2009), para quem os estudantes exitosos não são os que não cometem erros, mas aqueles que conseguem identificá-los e corrigi-los. "Entretanto, nem todos desenvolveram essa capacidade, por isso, é tarefa dos professores promovê-la" (Sanmartí, 2009, p. 42).

Alguns têm quando você fala, alguns não. Eles estão tão dentro deles ainda, mas é um exercício que eu acho extremamente prazeroso, de olhar para isso. Inclusive os meus também, em sala de aula, quando eu estou atropelando as coisas, quando eu não compreendo a lógica que eles estão usando e eu adoro fazer isso. São 9:43, aí um já se cansa, um já vai embora; 10h começam a conversar e você tem que ter muito jogo de cintura, né?! (Docente 25)

Erros - Os erros são vistos pelos professores como parte do processo de aprendizagem.

Os professores que tiveram suas respostas classificadas aqui parecem haver compreendido que "é necessário romper com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação. Os acertos, os erros, as dificuldades e dúvidas que o aluno apresenta são evidências significativas de como ele está interagindo com o conhecimento" (Sousa, 1997, p. 127).

Erro para mim é uma coisa que precisa ser ressignificada. Não posso pensar em um processo de aprendizagem que não se comete erros, em que o erro é tido como um pecado, como um crime. Os erros são cometidos porque erramos num processo de aprendizagem. É uma construção e nessas construções cada um reelabora, ressignifica a partir de seus referentes, da forma como lida com o processo de estudar, por isso que há erros (Docente 6).

Feedback - Há diálogo sobre os erros cometidos e a possibilidade de refazer a avaliação, com o objetivo de levar os alunos a aprender.

Os professores que deram as respostas reunidas nesta categoria percebem a avaliação de uma maneira muito semelhante à defendida por Dolin, Bçack, Harlen e Tiberghien (2018, p. 59), que afirmam que “esse uso ‘construtivo’ da avaliação formativa depende da capacidade do professor (ou outro provedor de *feedback*) de realmente dar recomendações relevantes e eficazes para melhoria”. Na prática, isso significa que alguns docentes compreendem a avaliação não como uma ação apartada do processo de ensino e aprendizagem, mas como um conjunto de procedimentos que dão suporte ao desenvolvimento deste mesmo processo.

Retomar as discussões nessa atividade específica. Na minha turma de física eu fiz isso várias vezes, de retomar. Eles fizeram relatórios, eu fiz as correções, devolvi, discutimos, eles refizeram, me entregaram... Teve situações que foi necessário refazer, marquei aula, horário de aula específico para a gente sentar, tirar dúvida, trabalhar com estudo de caso para tentar dirimir ai essas dúvidas, então eu sempre retomo (Docente 10).

Conclusão

Este trabalho teve como objetivo analisar as teorias implícitas de professores universitários de cursos de formação docente sobre o processo de avaliação da aprendizagem, numa perspectiva tanto quantitativa como qualitativa. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas apenas entre as respostas classificadas como representantes da Teoria Interpretativa e da Teoria Construtiva. Pode-se afirmar, portanto, que as concepções sobre avaliação se concentram entre a Teoria Direta e a Teoria Interpretativa.

Os referidos resultados reforçam a tendência de trabalhos anteriores, nos quais a categoria de resposta significativamente mais frequente foi a Teoria Interpretativa (Alves; Pozo, 2020a) ou a Teoria Direta (Alves; Pozo, 2020b), sendo poucos os docentes que demonstram ter uma concepção mais complexa de aprendizagem, tal como se encontra na Teoria Construtiva. De acordo com Echeverría (2020), a maioria dos

docentes mantém mais de uma teoria implícita sobre ensino e aprendizagem. Na prática, portanto, os dados aqui apresentados indicam que os docentes entrevistados utilizam de maneira indistinta tanto a avaliação de caráter mais somativo como a de caráter mais formativo.

De acordo com a recente revisão realizada por Alves, Faria e Pereira (2023), entretanto, o entendimento daqueles que pesquisam e refletem sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior é que esta deve fomentar o desenvolvimento, por parte dos avaliados, da autorregulação da aprendizagem, por meio do provimento de *feedbacks* adequados a esse objetivo, da promoção da avaliação por pares e da autoavaliação, bem como da utilização das tecnologias digitais. Essa é uma perspectiva chamada por alguns autores de “avaliação para a aprendizagem” (em lugar de avaliação “da” aprendizagem) e que, face o referencial teórico adotado no presente trabalho, se assemelha bastante à Teoria Construtiva.

Voltando às contribuições de Soares e Cunha (2010), citadas no início deste trabalho, as autoras defendem que a docência universitária precisa ser encarada – não só pelos teóricos, mas, principalmente pelos docentes – como uma atividade complexa, que requer, portanto, formação específica para exercê-la de maneira competente. Essa formação proporcionaria os saberes necessários para um ensino mais interativo, que levasse em consideração as características dos aprendizes, com o intuito de ajudá-los a desenvolver a autonomia em relação à própria aprendizagem.

Outro ponto a se considerar é que Margalef García (2014) e Yan, Li, Panadero, Yang, Yang e Lao (2021) apontam a falta de formação (além das condições de trabalho) como uma das resistências que os professores relatam ter para a mudança em direção a uma avaliação de caráter mais formativo ou, inclusive, “metacognitivo”, para utilizar uma categoria que emergiu no presente trabalho. Zabalza (2013) também nos alerta sobre o fato de que a introdução de qualquer nova técnica de avaliação a ser adotada pelos docentes universitários irá requerer mais tempo que os sistemas convencionais aos que os professores costumam estar adaptados.

A mudança, ainda que seja difícil, é necessária, ao menos pelos motivos que nos aponta Knight (2008): o alcance limitado das avaliações somativas, já que as qualificações não se vinculam de maneira confiável e acessível a muitos resultados

de aprendizagem. De acordo com Cervi e Martín Ortega (2006, p. 432), "é muito mais seguro ser realista que construtivista", já que ser construtivista implica pôr em dúvida as próprias crenças, o que geraria um grau de incerteza que não é suportável por todos. O ruim desta constatação é que apresenta de maneira tão clara quanto dura as dificuldades de mudança em direção a uma avaliação mais formativa ou metacognitiva. O bom é que uma parte não desprezível dos professores já possuem pelo menos estas concepções mais complexas. Oxalá tenham também a prática.

Referências

ALVES, I. P.; FARIA, I.; PEREIRA, J. L. Avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem no ensino superior. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 9, p. 1-29, 2023.

ALVES, I. P.; POZO, J. I. Las teorías implícitas de profesores universitarios brasileños acerca de la motivación de sus alumnos para aprender. *Calidad en la educación*, Santiago de Chile, n. 53, p. 252-283, 2020a. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.871>. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652020000200252. Acesso em: 10 nov. 2022.

ALVES, I. P.; POZO, J. I. Teorias implícitas de professores universitários de cursos de formação docente sobre dificuldades de aprendizagem. *Revista Internacional de formação de profesores*, Itapetininga, v. 5, p. 1-26, 2020b.

ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación, 2010.

BARDIN, L. *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal, 2002.

BERALDO, F. R. C. L. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: o que revelam pesquisas brasileiras. In: BOLARÍN MARTINEZ, M.; PORTO CURRÁS, M.; GARCÍA HERNÁNDEZ, M. L. *Evaluación e identidad del alumnado en educación superior*. Murcia: Universidad de Murcia, 2016. p. 319-323.

BLACK, P.; WILLIAM, D. Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in education: Principles, policy & practice*, Londres, v. 25, n. 6, p. 551-575, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969594X.2018.1441807>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CABANÍ, M. L. P.; CARRETERO, R. La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios. In: MONEREO, C.; POZO, J. I. (eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis, 2003. p. 173-190.

CANO GARCÍA, E. *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla, 2015.

CERVI, J.; MARTÍN ORTEGA, E. Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. In: SCHEUER, N.; POZO, J. I.; ECHEVERRÍA, M. P. P.; MATEOS SANZ; MARTÍN ORTEGA, E.; CRUZ, M. (coords.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 2006. p. 419-434.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. *Estatística sem matemática para psicologia*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DEHAENE, S. *É assim que aprendemos: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...)*. São Paulo: Contexto, 2022.

DOLIN, J.; BLACK, P.; HARLEN, W.; TIBERGHIE, A. Exploring relations between formative and summative assessment. In: DOLIN, J.; EVANS, R. (eds.). *Transforming assessment: through an interplay between practice, research and policy*. Cham: Springer, 2018. p. 53-80. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-63248-3_3. Acesso em: 10 jan. 2021.

ECHEVERRÍA, M. P. P. Cómo conciben profesores y alumnos la educación musical: hacia un cambio de mentalidades. In: ECHEVERRÍA, M. P. P.; LÓPEZ ÍÑIGUEZ, G.; POZO, J. I.; PUERTO, J. A. T. (coords.). *Aprender y enseñar música: un enfoque centrado en los alumnos*. Madrid: Morata, 2020. p. 109-138.

ECHEVERRÍA, M. P. P.; SCHEUER, N.; MARTÍN ORTEGA, E.; MATEO SANZ, M. del M. Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. In: SCHEUER, N.; POZO, J. I.; ECHEVERRÍA, M. P. P.; MATEO SANZ, M.; MARTÍN ORTEGA, E.; CRUZ, M. (coords.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 2006. p. 55-94.

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. *Review of educational research*, Washington, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/003465430298487>. Acesso em: 1 nov. 2021.

HUERTAS MARTÍNEZ, J. A. Aprender a fijarse metas: nuevos estilos motivacionales. In: POZO, J. I.; ECHEVERRÍA, M. P. P. (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, 2009. p. 164-181.

IBARRA-SÁIZ, M. S.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G.; BOUD, D. The quality of assessment tasks as a determinant of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Bath, v. 46, n. 6, p. 943-955, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1828268>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2020.1828268>. Acesso em: 1 nov. 2021.

IRALA, V. B.; MENA, L. P. Avaliação discente na percepção de docentes da educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 32, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v32.7107>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/7107>. Acesso em: 1 nov. 2021.

KNIGHT, P. T. *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. 2. ed. Madrid: Narcea, 2008.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUZ, S. V.; MOREIRA, H. Avaliação no ensino superior: uma análise da prática. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 33, 2022. DOI:

<https://doi.org/10.18222/eae.v33.7326>. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/7326>. Acesso em: 4 jan. 2023.

MARGALEF GARCÍA, L. Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, Madrid, v. 17, n. 2, p. 35-55, 2014. DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11478. Disponível em:
<https://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/11478>. Acesso em: 4 jan. 2023.

MARTÍN ORTEGA, E. Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. In: POZO, J. I.; ECHEVERRÍA, M. P. P. (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, 2009. p. 199-216.

MARTÍNEZ URIBE, P.; MATEOS SANZ, M. M.; VILLALÓN, R.; CERVI, J.; PECHARROMÁN, A. M.; MARTÍN ORTEGA, E. Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. In: SCHEUER, N.; POZO, J. I.; ECHEVERRIA, M. P. P.; MATEOS SANZ; MARTÍN ORTEGA, E.; CRUZ, M. (coords.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 2006. p. 171-188.

METCALFE, J. Learning from errors. *Annual review of psychology*, Palo Alto, v. 68, p. 465-489, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044022>. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev-psych-010416-044022?url=>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PEREIRA, D. R.; FLORES, M. A. Conceptions and practices of assessment in higher education: a study of portuguese university teachers. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Madrid, v. 9, n. 1, p. 9-29, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2016.9.1.001>. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4010>. Acesso em: 20 nov. 2022.

POSTAREFF, L.; VIRTANEN, V.; KATAJAVUORI, N.; LINDBLOM-YLÄNNE, S. Academics' conceptions of assessment and their assessment practices. *Studies in Educational Evaluation*, Nova Iorque, v. 38, n. 3-4, p. 84-92, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.06.003>. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0191491X12000314>. Acesso em: 25 nov. 2022.

POZO, J. I. La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. In: SCHEUER, N.; POZO, J. I.; ECHEVERRIA, M. P. P.; MATEOS SANZ; MARTÍN ORTEGA, E.; CRUZ, M. (coords.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 2006, p. 29-54.

RODRIGO LÓPEZ, M. J.; RODRÍGUEZ PÉREZ, A.; MARRERO, J. (coords.) *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor, 1993.

RUSSEL, M. K.; AIRASIAN, P. W. *Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações*. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SANMARTÍ, N. *Avaliar para aprender*. Porto Alegre: Pensi, 2009.

SANTOS, S. E.; OLIVEIRA, M. M. F.; RODRIGUES, S. C.; ALMEIDA, S. C. D. Avaliação da aprendizagem na educação superior: cooperação e inovação. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 44, p. 580-602, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v14i44.3766>. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/3766>. Acesso em: 3 mar. 2023.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523211981.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2023.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J. G. (org.) *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. 6. ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-140.

SOUZA, A. M. L. A avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos. *Revista Exitus*, Santarém, v. 2, n. 1, p. 231-254, 2012. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/85>. Acesso em: 3 fev. 2021.

YAN, Z.; LI, Z.; PANADERO, E.; YANG, M.; YANG, L.; LAO, H. A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Londres, v. 28, n. 3, p. 228-260, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2021.1884042>. Acesso em: 25 nov. 2022.

ZABALZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2013.