UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO - PROF. JOSÉ DE SOUZA HERDY UNIGRANRIO

GUILHERME QUINTANILHA

AS ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO: UMA COMPARAÇÃO ENTRE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E A AÇÃO DOCENTE

RIO DE JANEIRO

GUILHERME QUINTANILHA

AS ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO: UMA COMPARAÇÃO ENTRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA E A AÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada à UNIGRANRIO como parte dos requisitos parciais para a obtenção do grau de mestre em Administração

Área de Concentração:

Gestão Organizacional

Orientador: Angilberto Sabino de Freitas

RIO DE JANEIRO

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE/BIBLIOTECA - UNIGRANRIO

Q7e Quintanilha, Guilherme.

As estratégias de avaliação da aprendizagem no curso de bacharelado em administração : uma comparação entre produção científica e a ação docente / Guilherme Quintanilha. – 2017.

90 f.; 31 cm.

Dissertação (mestrado em Administração) – Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", Escola de Ciências Sociais e Aplicadas, Rio de Janeiro, 2017.

"Orientador: Angilberto Sabino de Freitas". Bibliografia: f. 72-83.

1. Administração 2. Administração – Estudo e ensino. 3. Avaliação. 4. Universidades e faculdades particulares. I. Freitas, Angilberto Sabino de. II. Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy". III. Título.

CDD - 658

Guilherme Quintanilha Corrêa da Silva

"As estratégias de avaliação da aprendizagem no curso de bacharelado em administração: uma comparação entre produção científica e ação docente"

Dissertação apresentada à Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", como parte dos requisitos parciais para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Área de Concentração: Gestão em Estratégia, Governança e Conhecimento

Aprovado em 19 de ABIGIZ de 2017.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Angilberto Sabino de Freitas Universidade do Grande Río - UNIGRANRIO

Prof. Dr. Sergio Eduardo de P. V. Wanderley Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO

Prof. Dr. Ana Christina Celano Teixeira IBMEC

AGREDECIMENTOS

Ao professor e amigo Alexandre Nicolini, que me motivou a realizar o mestrado. Sem ele essa dissertação não seria possível.

A minha mãe Verônica, por sempre me apoiar em ser alguém melhor.

Ao meu irmão Luís Felipe, por estar ao meu lado.

Ao professor Angilberto, pelo apoio na reta final.

Aos professores do PPGA, pelos ensinamentos e orientações.

Aos companheiros da turma de 2015, por compartilharmos essa experiência acadêmica.

Aos membros do INTEGRA: Adriana, Gilcimar, Emiliane e Caliana pela companhia durante esses anos.

A Mariane, por alegrar meus dias.

E a Marilene, por estar sempre comigo, nos bons e maus momentos.

RESUMO

A avaliação é a prática de averiguar a adequação, eficácia e eficiência de ações e experiências e que quando utilizada na dimensão do ensino objetiva indicar se a aprendizagem ocorreu de fato, e é fundamental no ensino superior, já que é esperado um domínio exemplar dos conteúdos profissionais por parte do egresso. A avaliação da aprendizagem quando bem aplicada ajuda a melhorar a qualidade do ensino.

Assim, considerando a importância da avaliação para a construção da aprendizagem e os artigos científicos como ferramentas de divulgação do conhecimento, esse trabalho aqui apresentado busca entender como os professores dos cursos de Administração compreendem e realizam suas avaliações em sala de aula e se suas ações refletem o conteúdo publicado em periódicos e congressos.

O objetivo aqui proposto é analisar, a partir de uma *survey*, as estratégias avaliativas aplicadas no nível de graduação, especificamente no curso de Administração de uma IES particular. Os artigos científicos analisados também são destinados aos cursos de graduação em Administração.

Palavras chave: Estratégias de avaliação; Avaliação da aprendizagem; Avaliação em Administração

ABSTRACT

Evaluation is the practice of analising the suiting of actions and experiences and when applied

on the teaching dimension points out if the learning actually happened, and is fundamental on

college education, where is expected from the students high domain of the profession.

Evaluation of learning when correctly applied helps increase the quality of teaching.

So, considering the importance of evaluation to the construction of learning and scientific

papers as tools of scientific divulgation, this essay try to understand how bussiness teachers see

and perform their evaluations on class and if those actions reflect what it is been published on

congresses and periodicals.

The main goal here is to analyse, by using a survey, the evaluations strategies applyed to

graduations levels of bussiness schools in a private university. The papers are also about

bussiness schools.

Keywords: Evaluation strategies; Evaluation of learning; Bussiness evaluation

5

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPAD Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração
- **CONAES** Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior
- **EAD** Ensino a Distância
- **ENADE** Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- **EnANPAD** Encontro da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração
- **EnEPQ** Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade
- **FCEA** Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas
- **FEA** Faculdade de Economia e Administração
- IES Instituição de Ensino Superior
- INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- **SEMESP** Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior
- SINAES Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Gráfico d	los resultados da (Questão 251
----------------------	---------------------	-------------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Características para adequação dos instrumentos de avaliação diagnóstica	29
Quadro 2. Características da Avaliação Somativa	34
Quadro 3. Estrutura de uma survey	42
Quadro 4. Representação do Questionário	45
Quadro 5. Subcategorias da categoria "Estratégia de Avaliação"	46
Quadro 6. Subcategorias da categoria "Tema do Trabalho"	48
Quadro 7. Apresentação dos artigos	50
Quadro 8. Apresentação dos resultados do questionário	53
Quadro 9. Artigos selecionados com a temática "Avaliação da Aprendizagem"	55
Quadro 10. Resultados da pergunta 31 para os que discordaram	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de publicação de artigos sobre avaliação da aprendizagem por ano	56
Tabela 2. Publicação dos artigos por congressos e periódicos	57
Tabela 3. Estratégias de Avaliação abordadas nos artigos	59
Tabela 4. Dimensões da avaliação abordadas nos artigos	59
Tabela 5. Temas abordados pelos artigos	60

SUMÁRIO

1-	Intr	trodução	11	
1.	1	Problematização	11	
1.	2	Pergunta de Pesquisa		
1.	3	Objetivo Final		
1.	4	Objetivos Intermediários		
1.	5	Delimitação		
1.	6	Relevância		
2-	Refe	eferencial Teórico	19	
2.	1	A Avaliação do Ensino-Aprendizagem	19	
2.	2	Os Professores e a Avaliação	22	
2.	3	Os Tipos de Avaliação do Ensino-Aprendizagem	26	
	2.3.1	3.1 Avaliação Diagnóstica	26	
	2.3.2	3.2 Avaliação Formativa	29	
	2.3.3	3.3 Avaliação Somativa	32	
3-	Met	letodologia	37	
3.	1	Tipo de Pesquisa	37	
3.	2	Universo e Amostra	37	
3.	3	Sujeitos de Pesquisa e Seleção de Sujeitos	38	
3.	4	Tratamento dos Dados	39	
	3.4.1	4.1 Análise de Conteúdo	40	
	3.4.2	4.2 Survey	41	
	3.4.3	4.3 Apresentação do Questionário	42	
4-	Apr	presentação dos Dados	46	
4.	1	Artigos	46	
4.	2	Questionário	51	
5-	Aná	nálise dos Dados	54	
5.	1	Análise dos Artigos	54	
5.	2	Análise do Questionário	62	
6-	Con	onsiderações Finais	69	
7-	Bibl	ibliografia	72	
Q _	Ano	novos	8/	

1- Introdução

1.1 Problematização

No Brasil, o ensino de Administração apareceu no começo do século XX, quando em 1902 a Escola Álvares Penteado em São Paulo e a Academia do Comércio no Rio de Janeiro adicionaram o estudo de Administração em seus cursos (NICOLINI, 2003). Durante quase três décadas o ensino não era regulamentado, até que em 1931 o Ministério da Educação e Saúde Pública (hoje, apenas Ministério da Educação) é estabelecido pelo Governo Vargas, estruturando o ensino superior público e privado no Brasil (NICOLINI, 2003; COELHO, 2006).

Em 1931, a partir do Decreto-lei nº 20.158, foi criado o Curso Superior de Administração e Finanças (PINTO e MOTTER JR, 2012). O ensino de Administração ainda se confundia com o ensino de Ciências Econômicas, já que os processos de industrialização propagados pelo governo da época demandavam profissionais especializados para o comércio (CARNEIRO, 2015).

Em 1946 o governo de São Paulo instituiu, por Decreto-lei nº 15.601/46, a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas - FCEA (hoje conhecida como Faculdade de Economia e Administração - FEA) na Universidade de São Paulo (PELEIAS *et al*, 2007).

Com a profissão de Administrador regulamentada em 1965 pela Lei nº 4.769, foi somente em 1966 que o ensino de Administração se diferencia do ensino de Ciências Econômicas, quando o Conselho Federal de Educação estipula o conteúdo dos cursos por meio do currículo mínimo, o qual apresentava em detalhes as disciplinas que deveriam fazer parte dos bacharelados de Administração e serviam como reconhecimento e autorização (NICOLINI, 2002).

No início de 1970, o ensino superior brasileiro sofre uma grande expansão, em especial o ensino privado. O crescimento econômico trazido pelo chamado "Milagre Brasileiro" trouxe a prosperidade financeira das camadas médias da sociedade que começaram a buscar cursos superiores em uma demanda tão grande que apenas o setor privado pôde atender, fazendo uso de cursos de baixo custo e exigindo menor rigor acadêmico (DURHAM, 2003).

De acordo com Durham (2003), as instituições privadas se tornam um grande negócio sem aparentes compromissos reais com o ensino, visando apenas lucratividade seguindo a lógica de mercado e oferecendo apenas saciar a demanda por diplomas, em especial para os cursos de Formação de Professores, Economia e Administração.

Seguindo a alta procura por graduações, os cursos de Administração ofertados no país foram crescendo com o passar dos anos. Segundo Nicolini (2003), em 1967 haviam apenas 31 cursos, e em 1973 esse número cresce para 177 cursos. Em 1980 existiam 245 cursos e em 1990, 330 cursos pelo Brasil. Já em 1998 haviam 549 cursos.

De acordo com o Panorama do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2015) no ano de 2013, o curso de Administração era o segundo mais popular no país contando com 557.948 matriculados em cursos presenciais e 146.574 em cursos EAD apenas no ensino privado. Ainda em 2013, 86.455 alunos se formaram como administradores somente no estado do Rio de Janeiro.

Nicolini (2003) explica esse crescimento nas graduações em Administração com os mesmos argumentos apresentados por Durham (2003). Os cursos são abertos sem grandes investimentos financeiros já que não são necessários "laboratórios sofisticados e nem qualquer outro refinamento tecnológico". Motta, já em 1983, criticou essa realidade, dizendo que a grande maioria das escolas acaba fazendo uso de pessoal não qualificado, que não conseguem aprimorar suas habilidades devido à má remuneração e falta de incentivos.

Considerando a falta de originalidade nas propostas de ensino e a rigidez das leis regulamentadoras, temos como resultado cursos pouco expressivos que seguem cegamente o currículo mínimo e não dão destaque para a produção científica criando, nas palavras de Nicolini (2003), fábricas de administradores, que não alcançam resultados satisfatórios quanto ao ensino e fixação de conteúdo.

Logo, temos por um lado o grande quantitativo de alunos formados em Administração todos os anos e por outro, os muitos cursos que estão aquém do esperado como satisfatório. Esses fatores combinados podem resultar em uma quantidade considerável de profissionais pouco preparados para situações administrativas reais.

As Instituições de Ensino Superior (IES) são classificadas como "organizações do conhecimento" pois são especializadas em gerar e disseminar o conhecimento e como tal, é esperado entender como funcionam suas atividades de ensino (MARTINS *et al*, 2011; PIERCHER e PAUSITS, 2011).

No Brasil, a ferramenta utilizada para acompanhamento das ações de ensino nas IES é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº 10.861/04, cujos processos avaliativos são operacionalizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educação Superior (Conaes) (INEP, 2016).

O Sinaes qualifica as IES a partir de avaliação institucional, avaliação dos cursos e avaliação do desempenho dos estudantes com objetivo de garantir aspectos como ensino, pesquisa, responsabilidade social, entre outros.

O Sinaes exemplifica a principal metodologia de verificação e aceitação do ensino e aprendizagem: a avaliação.

A avaliação é a prática de averiguar a adequação, eficácia e eficiência de ações e experiências e que quando utilizada na dimensão do ensino objetiva indicar se a aprendizagem ocorreu de fato (MARTINS *et al*, 2011; FAVARÃO, 2012). Oliveira e Santos (2005) reforçam a ideia de que a avaliação é uma prática fundamental no ensino superior, já que é esperado um domínio exemplar dos conteúdos profissionais por parte do egresso.

No Decreto nº 19.890/31 o termo "avaliação" ainda não era utilizado, em que o aproveitamento do ensino era classificado por meio de atribuição de notas a partir de exames de acordo com o estabelecido pelo Ministério da Educação, e é somente onze anos mais tarde que a avaliação é considerada pelo Decreto-lei nº4.244/42¹ mesmo que ainda de forma arbitrária e inflexível (SOUSA, 2009).

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) entra em vigor pelo Decretolei n°4.024/61, e passa a dar liberdade para os professores responsáveis pelas turmas elaborarem suas avaliações². A mudança, porém, ainda manteve as avaliações presas às provas e testes escritos.

Essa visão somativa de como avaliação da aprendizagem deve acontecer – importância excessiva as notas e aos resultados quantitativos – se manteve durante décadas, apenas mudando com a LDB de 1971, que revoga a lei anterior. Nesse novo decreto de n°5.692/71, a avaliação

² Art. 39. (...) § 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

¹ Art. 30: A avaliação dos resultados em exercícios e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez.

passou a priorizar aspectos qualitativos sobre os quantitativos, ainda que a atribuição de notas seja a medida estipulada para avaliar esses aspectos³.

A nova reformulação da LDB, estabelecida em 1996 pelo Decreto de Lei nº 9.394/96, é a legislação vigente e traz uma nova concepção de avaliação do aprendizado.

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

A legislação de 1996 trouxe a mesma concepção sobre avaliação da legislação anterior, mas adicionou outros elementos que conferem as avaliações novas funções.

O ato de avaliar deve buscar a melhoria do ensino, estando sempre a serviço da aprendizagem (MARINHO et al, 2013) em um procedimento que busca favorecer os alunos na construção e desenvolvimento de seus conhecimentos, conscientizando tanto discentes quanto docentes sobre o andamento dos processos de ensino-aprendizagem (SUHR, 2008).

No contexto escolar e universitário, avaliar se dá através de numerosas estratégias, porém na grande maioria dos casos acontece por meio de provas e testes, que geram notas ao final do período avaliativo. Essas concepções já estabelecidas de como avaliar os alunos vêm levantando críticas com o passar dos anos (LUCKESI, 2000; SUHR, 2008; SORDI e LUDKE, 2009; LUCKESI, 2011; ALVES, 2013; MARINHO et al, 2013) e novas discussões sobre como

qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso

compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade. 1º. Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos

esta seja exigida.

³ Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos,

realizar avaliações surgem tentando mudar as metodologias e, principalmente, a maneira como enxergamos o tema (LUCKESI, 2000; LEITE *et al*, 2002).

Essas discussões focam, em especial, em como estratégias de avaliação são empregadas em sala de aula e quais são seus impactos sobre os sujeitos envolvidos — alunos e professores. (MORETTO, 2005, p. 17). Os teóricos educacionais buscam, nas palavras de Suhr, "estratégias de transformação da avaliação no ensino superior, de modo a torna-la mais significativa" (2008, p.80).

A maneira mais comum para o debate sobre o tema avaliação ser divulgado e propagado para a comunidade é através de trabalhos que são publicados em periódicos e apresentados em congressos (TENOPIR e KING, 2001).

A publicação científica está entre as funções mais importantes do mundo acadêmico. São considerados o principal meio pelo qual as informações sobre determinada área do conhecimento científico circulam (TENOPIR e KING, 2001), despertam o interesse de demais pesquisadores sobre um assunto ou pesquisa (CASTIEL *et al*, 2007) e, de forma geral, impulsionam a comunidade científica a continuar produzindo conhecimento (CURTY e BOCCATO, 2005).

Assim, considerando a importância da avaliação para a construção da aprendizagem e os artigos científicos como ferramentas de divulgação do conhecimento, esse trabalho aqui apresentado analisou como os professores dos cursos de Administração de uma universidade privada no estado do Rio de Janeiro compreendem e realizam suas avaliações em sala de aula e se suas ações refletem o conteúdo publicado em periódicos e congressos.

Essa dissertação compartilha seu núcleo principal com outros trabalhos já publicados que também se ocuparam em analisar a avaliação do ensino. Weber (2007) buscou conhecer novas práticas e parâmetros para inovar as estratégias de ensino, Batista (2007) analisou a maneira como os professores realizam suas avaliações e Sampaio (2013) quis entender como funcionam os processos avaliativos dos alunos. Vieira (2008) e Favarão (2012) pesquisaram não apenas como a avaliação acontece, mas também a visão dos professores sobre os significados e concepções de tais práticas. Vale notar que todos os pesquisadores realizaram suas pesquisas no âmbito do ensino fundamental e médio.

Seguindo para a dimensão de graduação, podemos citar os trabalhos de Bittencourt (2001) com uma proposta formativa de acompanhamento avaliativo contínuo dos alunos para cursos de Agronomia, Cristino (2001) com uma análise das práticas avaliativas no curso de Odontologia e Vieira (2002) que realizou um estudo sobre a realidade das avaliações em um curso de Pedagogia.

Os objetivos aqui propostos são: (i) analisar as publicações científicas sobre o tema de avaliação da aprendizagem destinados especificamente aos cursos de graduação em Administração; (ii) analisar, a partir de um questionário, as estratégias avaliativas aplicadas por docentes no nível de graduação, também em Administração.

É esperado que respostas do questionário indiquem como os docentes aprenderam sobre avaliação, o que eles entendem como importante sobre o tema e como eles utilizam, de fato, suas avaliações. Por fim, relacionar se os artigos publicados têm alguma relação com a realidade apontada pelos próprios professores, em uma comparação teórica e prática.

1.2 Pergunta de Pesquisa

O que vem sendo produzido nas pesquisas científicas sobre estratégias de avaliação de aprendizagem nos cursos de bacharelado em Administração e como essas estratégias estão sendo postas em prática pelos docentes?

1.3 Objetivo Final

Verificar, analisando trabalhos publicados em congressos e periódicos entre os anos de 2001 e 2016, o que vem sendo produzido no país em respeito às estratégias de avaliação de aprendizagem nos cursos de graduação em Administração e comparar por meio de aplicação de um questionário como os docentes de uma IES privada praticam essas estratégias.

1.4 Objetivos Intermediários

- Levantar e registrar as publicações sobre estratégias de avaliação da aprendizagem para cursos de Administração.
- Realizar uma *survey* com professores de Administração de uma IES privada sobre as estratégias de avaliação utilizadas em sala de aula.
- Comparar os resultados do levantamento dos artigos e da survey e verificar se existe relação entre eles.

1.5 Delimitação

Esse trabalho irá focar no ensino superior no âmbito da graduação em Administração no Brasil. Para isso, foi analisada a produção acadêmico-científica sobre estratégias de avaliação publicada em congressos e periódicos em um intervalo de dezesseis anos, 2001 a 2016.

Para os congressos, foram escolhidos apenas os vinculados à Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração (ANPAD). O primeiro congresso é o EnAPAD, fundado em 1977 e que ocorre anualmente, e o segundo é o EnEPQ, congresso inaugurado em 2007 e focado em assuntos relacionados a ensino e pesquisa.

Foram escolhidos apenas os congressos associados à ANPAD devido ao fato do EnAPAD ser o principal e mais relevante congresso de Administração no Brasil e pelo EnEPQ ser uma variante do mesmo.

Para os periódicos, foram escolhidos aqueles indexados no banco de dados SciELO. A escolha se deu devido ao SciELO possuir um grande número de periódicos disponíveis, contando com 41 títulos para a categoria de Ciências Sociais Aplicadas.

O site SPELL também foi inicialmente considerado como uma possível fonte de pesquisa. Porém, ao começarem as coletas de dados, o SPELL não se mostrou tão relevante em seu acervo para as palavras chave utilizadas na triagem dos artigos. Devido a isso, seu uso foi conscientemente descartado.

A escolha de iniciar o período em 2001 foi devido a criação da Divisão de Ensino e Pesquisa em Administração por parte da ANPAD nesse mesmo ano. Considerando a importância da ANPAD para o Administração como ciência, é esperado que a inauguração de uma divisão com a temática de ensino, inexistente até aquele ano, tenha despertado o interesse de pesquisadores sobre esse tema e, consequentemente, sobre avaliação.

Também foi realizada uma pesquisa com professores de Administração por meio de *survey*. O questionário foi passado por meio eletrônico para docentes que atuam em uma universidade privada no nível de graduação. A única limitação para participar do questionário era estar trabalhando ativamente como docente.

1.6 Relevância

Com a grande quantidade de alunos que se formam todos os anos nos cursos de Administração no Brasil, surge a preocupação sobre como ocorre a avaliação em sala de aula, dados os

impactos que as práticas de tais profissionais colocados no mercado podem representar para o país. Funcionários pouco treinados, gestores que tomam decisões equivocadas, organizações altamente burocráticas são problemas que podem ser amenizados com conhecimento teórico fundamentado e adquirido por meio de uma aprendizagem melhor estruturada.

O mapeamento sobre os artigos relativos a avaliação em Administração ajudará a demonstrar o interesse dos pesquisadores sobre o assunto nos últimos anos, fornecendo informações para futuras pesquisas no tema. Identificar se as descobertas apresentadas nos trabalhado científicos estão a par com a realidade prática ajudará a visualizar como as discussões sobre avaliação estão circulando entre os pesquisadores e entre os professores.

Ao analisar como os docentes realizam suas avaliações e qual o significado esses processos têm para eles ajudará outros professores a refletirem sobre suas próprias práticas atuais, sobre como suas avaliações são realizadas e como elas podem ser melhoradas ou modificadas.

Entender como os processos avaliativos são feitos torna-se primordial, uma vez que tanto em larga escala (nível institucional) como em escala individual (sala de aula), são tais processos avaliativos que efetivamente aferem e possibilitam que cursos permaneçam chancelando a entrada dos egressos no ambiente profissional produtivo da sociedade. O estudo poderá auxiliar gestores e coordenadores de cursos superiores a revisarem as estratégias de avaliação utilizadas nas IES.

2- Referencial Teórico

Esse capítulo tem o objetivo de explorar alguns tópicos sobre o tema de avaliação. Abrindo as discussões, serão abordadas algumas definições de variados autores sobre o conceito da avaliação e suas implicações para a educação. Em seguida, como acontece o processo de aprendizagem dos professores sobre as estratégias avaliativas e como a realidade docente afeta a aplicação das mesmas. Por fim, serão apresentadas as três principais categorias avaliativas.

2.1 A Avaliação do Ensino-Aprendizagem

Há certas características no ambiente escolar e universitário que são naturalmente reconhecidas como naturais: a sala de aula com um professor, os alunos ouvindo aos ensinamentos sentados em suas carteiras, atividades para fixar o conteúdo e avaliações para verificar o aprendizado. A avaliação, em especial, já foi culturalmente estabelecida por alunos, pais e professores como a última etapa do processo de ensino-aprendizagem (GARCIA, 2009) e está presente desde os níveis mais básicos da educação até os níveis mais altos e especializados.

Entender o que é avaliar e qual sua importância para a aprendizagem dos alunos (e também professores) é um tema muito tratado. De fato, as discussões sobre avaliação têm se mostrado um assunto de interesse entre teóricos, com debates principalmente nas áreas de educação e psicologia (BURIASCO, 2000; SANTOS e SANTOS, 2005).

O conceito de avaliar tem o significado de atribuir um valor ou qualidade a algo, realizando uma coleta, análise e síntese de dados e informações que permitam um posicionamento a respeito do objeto que está sendo avaliado, seja um posicionamento positivo ou negativo (LUCKESI, 2011, p. 52)

A avaliação da aprendizagem que compreendemos hoje começou em 1930 com Ralph Tyler, educador americano que cunhou essa expressão para melhorar a eficiência das práticas pedagógicas, e para isso propôs um sistema de ensino que buscava ensinar conteúdos e diagnosticar a aprendizagem, que a partir daí poderia seguir por dois caminhos: caso a aprendizagem tivesse sido satisfatória, o processo seguiria em frente; caso não tivesse alcançado resultados satisfatórios, repetiriam as orientações até alcançar o objetivo final, que é a aprendizagem (LUCKESI, 2011, p. 28).

Santos e Santos (2012, p. 71-72) definem avaliação como um procedimento analítico constante que está presente em todo processo construtivo, seja de habilidades, conhecimentos ou

competências. Quando utilizada no contexto educacional serve para investigar, orientar e acompanhar as atividades didáticas (SANTOS e SANTOS, 2012, p. 77).

Apesar da prática mostrar que a avaliação da disciplina é mais utilizada para verificar as estratégias de ensino dos professores e sua forma de agir, a avaliação das disciplinas deve medir e avaliar o nível em que se consegue promover o crescimento cognitivo e afetivo dos estudantes, a absorção de conhecimentos, de habilidades e de competências.

(NASCIMENTO et al, 2002)

Não apenas ajuda na construção dos saberes acadêmicos, mas também age como uma ferramenta de autocrítica e de auto avaliação.

Compreendo e exponho a avaliação da aprendizagem como um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida.

(LUCKESI, 2000.)

Uma avaliação bem construída desempenha um papel de acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem: orienta os alunos sobre o que eles aprenderam e o que falta aprenderem; orienta os professores a adequar seus processos de ensino, utilizando erros e acertos como um parâmetro sobre o que foi ensinado e o que foi absorvido de fato pelo estudante; e também orienta as coordenações de instituições de ensino a definir futuras ações pedagógicas (OLIVEIRA e SANTOS, 2005; SUHR, 2008).

Sousa (2000), por sua vez, classifica a avaliação em cinco dimensões – (i) sala de aula, com os processos de ensino-aprendizagem popularmente conhecidos; (ii) institucional, com análises da instituição e indicadores de efetividade da mesma; (iii) programas e projetos educacionais, com estratégias de aperfeiçoamento de algum sistema de ensino; (iv) currículos, com análises dos objetivos e conteúdos propostos por determinado curso; e (v) sistemas, com o objetivo de subsidiar políticas educacionais. É na primeira dimensão que esse projeto foca sua pesquisa.

A avaliação de aprendizagem do aluno dentro de sala de aula sempre foi (e ainda é) o principal foco de análise dos estudiosos sobre avaliação e representava quase toda a literatura sobre o tema até 1960 (SOUZA, 2012).

Pelos resultados mostrados no trabalho de Forner e Trevisol (2012), a avaliação tem um significado diferente para cada grupo. Professores, alunos e pais entendem a avaliação de acordo com significados e funções específicas.

Ainda segundo Forner e Trevisol (2012), os pais enxergam as avaliações como um diagnóstico da aprendizagem, em que os resultados demonstram se seus filhos conseguiram alcançar as metas definidas como satisfatórias para a aprendizagem; para os professores, deveria ser um processo de contínuo acompanhamento dos alunos, porém é imposto como um componente curricular e limita uma metodologia importante que deveria acontecer de forma mais natural; já para os alunos é apenas uma ferramenta para atribuição de notas e não tem nenhuma outra função na aprendizagem além de ser a última barreira na aprovação-reprovação ao final do ano letivo.

Ao analisarmos esses resultados, é visível perceber a mudança de significado sofrido pela avaliação, em que o foco de importância passou a ser quantificar e validar o aprendizado, em especial, com o uso de notas. Essa visão, por parte dos sujeitos envolvidos, faz com que o processo de avaliar perca sua potência, pois sua real natureza se perde em meio a processos desestimulantes (SORDI e LUDKE, 2009).

As avaliações passaram a ser instrumentos que são usados apenas como parâmetros para dar notas aos alunos. Esse novo uso leva a críticas severas, como a de Suhr (2008):

Quando realizada desse modo, a avaliação em nada contribui para o desenvolvimento do aluno, pois serve apenas para corresponder a uma exigência dos sistemas de ensino. Esse desvio da função avaliativa tem levado algumas pessoas a afirmarem que ela deveria ser banida, pois só serviria para classificar os estudantes e desgastar os professores, que utilizam longas horas na elaboração e correção delas e afirmam que na verdade não são significativas.

(SUHR, 2008, p. 22).

Entretanto, Moretto (2005, p. 96) adverte que simplesmente acabar com provas escritas não traria melhoras à aprendizagem e uma alternativa mais efetiva seria adaptar os instrumentos avaliativos a uma nova perspectiva pedagógica.

Luckesi (2011, p. 54) ressalta como o processo de avaliar os alunos deveria fugir da "verificação" e utilizar atribuição de qualidades aos resultados. Para fugir das classificações

somativas, continua o autor (2011, p. 55), a avaliação precisa analisar qualitativamente elementos de conduta dos alunos – mudanças cognitivas, afetivas e psicomotoras – que apontem um aprendizado real e, a partir desses resultados, reorientar o estudante ou permitir que ele avance para a próxima etapa. Nesse contexto, o objetivo não é a reprovação, mas o direcionamento do processo de aprendizagem, assim como o modelo teorizado por Ralph Tyler.

Na atual realidade educacional, a maioria dos professores exercita a avaliação padrão e tradicional apenas para verificar a absorção dos ensinamentos (ou a memorização) sem tentar orientar seus alunos através de suas avaliações sobre a importância dos saberes daquela disciplina para a formação acadêmica e profissional dos estudantes, seguindo uma lógica em que os professores avaliam por serem obrigados pelas IES e os alunos são avaliados para conseguirem boas notas e serem aprovados (CHAVES, 2004).

Os envolvidos nos processos precisam encarar as avaliações não como uma barreira, mas como um auxílio à aprendizagem. Cabe ao professor conseguir transformar os significados atribuídos por seus alunos às avaliações. Cabe ao aluno entender que a avaliação é utilizada como uma ferramenta de auxílio e não como ferramenta de punição. Professor e aluno precisam desenvolver um compromisso com a aprendizagem.

2.2 Os Professores e a Avaliação

Quando o aluno alcança o nível de graduação é esperado dele um comprometimento maior para com suas tarefas acadêmicas. O estudante, a partir daquele momento, se torna o principal responsável por seu aprendizado, transformando o professor em um transmissor de informações e atribuidor de notas (SILVA, 2011).

Os professores universitários, em sua maioria, contam com um histórico profissional bem estruturado, resultado de muitos anos atuando no mercado de trabalho e que os possibilita entregar uma experiência de aula que vai além da mera teoria de sala de aula. Toda essa experiência prática, entretanto, não os prepara para a realidade docente (CHAVES, 2004).

Para tornar-se professor, é obrigatório a formação em cursos específicos que preparam o indivíduo para suas tarefas docentes, tal qual é esperado de qualquer outra profissão. Porém, essa obrigatoriedade não alcança o ensino superior⁴, onde a formação e treinamento acontecem nas disciplinas de Metodologias de Ensino Superior ou Estágio Supervisionado, presentes nas

22

⁴ Art. 65. A formação docente, **exceto para a educação superior**, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. Grifo nosso.

grades de programas de mestrado e doutorado, com carga horária média de 60 horas (FERENC e MIZUKAMI, 2005).

Ainda assim, quando é exigido a preparação de conteúdos avaliativos, os docentes não possuem os conhecimentos teóricos e pedagógicos para embasar e auxiliar suas atividades de avaliação, contando apenas com seus anos de experiência como alunos e professores (SILVA, 2011; BARBOSA, 2012).

Mesmo a formação de mestre, requisito para a docência no ensino superior de acordo com o artigo 66 da Lei nº 9.394/96⁵, não desenvolve as práticas necessárias para a elaboração de estratégias de avaliação.

A formação de professores tem se mostrado insuficiente e incapaz de desencadear mudanças práticas e conceituais na realidade docente tanto na formação inicial quanto na continuada, pela falta de aprofundamento teórico e conhecimento específico dos professores sobre a avaliação da aprendizagem e seus intervenientes epistemológicos, técnicos, políticos, sociais e éticos, que tendem a impulsionar ou tolher o desenvolvimento dos estudantes.

(TAVARES, 2008, p. 30-31).

A preparação dos professores universitários acontece de maneira menos rigorosa, sem exigência de conhecimentos pedagógicos básicos nem formação específica, em que as disciplinas formadoras agem oferecendo referências e orientações ao invés de treinamento profissional, o que evidencia a falta de políticas voltadas para formação de professores de nível superior (FERNADES e MIZUKAMI, 2005).

Vale lembrar que a própria LDB estipula que apenas um terço dos professores atuantes em cursos de graduação precisam ser diplomados como mestres e/ou doutores⁶. Isso abre espaço para professores ministrarem disciplinas mesmo sem o mais básico conhecimento sobre o magistério.

Os docentes esperam que seus alunos aprendam os conteúdos de suas disciplinas, afinal esse é trabalho como educador. O entrave surge quando não existem conhecimento suficiente sobre algumas características chave do processo de aprendizagem e de avaliação, como a heterogeneidade dos estudantes, os ritmos de aprendizagem e outros elementos diferenciadores

⁶ Art. 52. (...) II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

⁵ Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

que afetam a capacidade do professor em desenvolver as estratégias mais adequadas (MASETTO, 2012, p. 169).

Barbosa (2011, 2012) realizou uma pesquisa com professores em formação e os resultados mostraram o sentimento de despreparo e insegurança desses docentes para avaliar seus alunos e como as aulas recebidas durante o período de formação não abordavam a temática de avaliação. A principal queixa dos professores é a falta de relação entre o conteúdo teórico aprendido e a real prática em sala de aula, o que dificulta escapar dos modelos tradicionais de avaliação.

A construção dos saberes didáticos sobre avaliação dos professores, em sua maioria, é feita a partir de suas experiências e convivências com o cotidiano escolar e universitário. Os docentes aprendem os fundamentos para avaliar os alunos de suas próprias vivências e desenvolvem e adaptam suas estratégias avaliativas partindo de suas práticas em sala de aula e interagindo com outros professores, compartilhando informações e processos ao longo dos anos de magistério (GARCIA, 2009; VILLARDI e VERGARA, 2013).

A colaboração entre professores é um aspecto usual em escolas e universidades. Professores dão apoio e suporte aos colegas, e em circunstâncias de dificuldade acabam por utilizar estratégias de aula originalmente aplicadas por outros professores (SILVA e SILVA, 2015). Ainda que essas ações sejam benéficas para o ambiente organizacional, os professores acabam por propagarem conhecimentos avaliativos baseados em experiências replicadas e recontadas, sem aprofundamento científico.

O desconhecimento por parte dos professores sobre o que realmente é avaliação, em conjunto com a internalização de "vícios avaliativos" instituídos ao longo dos anos de prática docente, cria nos profissionais da educação a ideia de que avaliar é simplesmente medir os resultados do aluno, perdendo nesse processo o real valor de avaliar a aprendizagem (SORDI e LUDKE, 2009).

Na prática docente, seja pela cultura escolar, pelas experiências pessoais ou pela tradição dos cursos universitários, a avaliação traz consigo a ideia de nota, de poder, de aprovação ou reprovação, de autoridade, de classificação de alunos para os mais diversos fins. (MASETTO, 2012, p. 169)

Avaliar a aprendizagem, para Moretto (2005, p.93), se torna uma tarefa árdua para muitos professores por não conseguirem transformar suas estratégias de processos de cobrança de conteúdos pautados em memorização para processos que auxiliem os alunos em seus desenvolvimentos acadêmicos.

Os docentes, então, buscam focar suas avaliações apenas nas metodologias quantitativas, baseadas na nota e *ranking* e não fazendo uso de estratégias de cunho qualitativo e diagnóstico, que seriam os mais indicados para o desenvolvimento dos estudantes, porém trabalhosos e complexos (BARBOSA e MARTINS, 2011).

Tentar modificar essa cultura estabelecida entre os professores não é tarefa fácil, uma vez que o ato de avaliar é total responsabilidade dos docentes, como muito pouco (ou nenhum) controle por parte da equipe gestora dos cursos (SORDI e LUDKE, 2009).

Esta mentalidade se incorpora de tal forma que começa a se naturalizar a ideia de que o trabalho pedagógico pertence apenas ao professor, não cabendo nenhum tipo de controle social sobre como se desenrola, mesmo quando este ocorre de forma disjuntiva com o projeto da escola. Isso interdita a proposição de ações restauradoras quando este trabalho não revela eficácia social e subtrai das crianças o direito de aprender. (SORDI e LUDKE, 2009)

Já que o controle da avalição é de responsabilidade do professor, cabe a ele aferir nos alunos os aspectos que julga serem adequados à sala de aula e atribuir a esses conceitos subjetivos notas que influenciem os resultados das avaliações, comportamento esse que por muitas vezes indica a falta de entendimento dos critérios que são considerados na hora de quantificar os resultados das avaliações dos alunos (CHAVES, 2004).

O ato de avaliar ainda traz o peso de outras cobranças e dificuldades, fatores que pressionam os professores a optarem por provas e testes focadas em notas. Os professores são exigidos pelas instituições de ensino a apresentarem uma mensuração do aprendizado de todos os seus alunos, que por vezes é feita de maneira quantitativa e de seguirem o conteúdo curricular dentro do tempo estabelecido nas ementas; somado a isso, temos a realidade profissional docente, em que professores lecionam em diversas turmas (e até mesmo diversas IES) e para um grande número de alunos (BARBOSA e MARTINS, 2011).

Conseguir elaborar avaliações que abracem as características ideais apresentadas na seção anterior se mostra um verdadeiro desafio quando não existe um treinamento especializado para

o tema, quando as instituições cobram resultados rápidos e pautados em números, quando os professores não conseguem quebrar os paradigmas aprendidos durante anos sobre como avaliar e quando a própria prática de dar aulas exige um tempo excessivo de planejamento e de correções.

O objetivo dessa seção não é apresentar uma visão pessimista sobre as qualificações dos professores universitários nem tentar fazer uma crítica sobre como as avaliações são realizadas nas universidades. Tento simplesmente mostrar que, na maior parte dos casos, o tema de avaliação da aprendizagem está em segundo, ou até mesmo terceiro plano e não recebe a devida atenção. Antes dos docentes conseguirem mudar seus métodos e alcançarem uma dimensão mais estruturada de avaliação, a formação e atuação profissional desses indivíduos se beneficiariam de uma reformulação que dê a devida atenção às práticas avaliativas.

Nas palavras de Rausch *et al* (2012) "existe uma marca negativa entre alunos ao ouvirem falar sobre avaliação (...) que pode ser modificada à medida que a formação docente dos professores seja direcionada à inclusão de novos modelos que deixem de considerar erros dos alunos como deficiência, mas sim como uma oportunidade, um novo desafio".

2.3 Os Tipos de Avaliação do Ensino-Aprendizagem

Para avaliarem os alunos, os professores têm diversas estratégias a disposição – provas escritas, provas orais, seminários, estudos de caso, portfólios, dissertações, análise de filmes, encenações teatrais, estudos de campo, apenas para citar algumas.

Dentre essas estratégias disponíveis, comumente existe a classificação em três dimensões de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

2.3.1 Avaliação Diagnóstica

Certa vez, ouvi uma analogia que criava a ideia de que o processo de aprendizagem funciona como uma rede de pesca. Assim como uma rede real é composta por fios trançados, a "rede mental" é composta por uma trança de "fios de conhecimento". As informações são passadas aos alunos como a correnteza de um rio e apenas alguns elementos, assim como os peixes, ficam presos nos fios da rede. Isso acontece porque a falta de conhecimento, ou a falta de "fios", torna os espaços vazios da rede maiores e as informações passam através desses espaços sem serem retidos pela mente. Cada novo conhecimento adiciona um fio ao trançado da rede, diminuindo os espaços vazios e capturando cada vez mais novos elementos, novos peixes.

A avaliação diagnóstica funciona como uma maneira de averiguar o atual estado da "rede mental" de um aluno. Com ela, o professor consegue descobrir que conhecimentos seus alunos já têm e quais conhecimentos lhes faltam.

A avaliação diagnóstica tem como característica identificar as competências e conhecimentos, prévios e atuais, de um aluno sem o intuito de atribuir nota e a partir dos resultados adequar as estratégias e práticas de ensino para nível ao qual o estudante se encontra (OLIVEIRA *et al*, 2008; CAMARGO, 2010). Busca as causas e as fontes das dificuldades do aluno para preparar os professores em suas ações docentes (SANTOS e SANTOS, 2012, p. 83).

É importante se ater ao "sem intuito de atribuir nota", pois a finalidade da avaliação diagnóstica, também chamada de avaliação inicial, é apenas conhecer os alunos. O professor irá aprender sobre o progresso de seus alunos e julgar se eles estão preparados para começarem uma nova unidade curricular. Se os alunos já têm o conhecimento necessário para aquela disciplina, o professor segue em frente; caso os alunos não o tenham, o próximo passo é trabalhar para desenvolver esse conhecimento (LUCKESI, 2011, p. 116).

A recomendação é que essa avaliação seja realizada antes da primeira aplicação de conteúdo. O objetivo do professor é entender o que seus alunos aprenderam e em que nível cada aluno se encontra, já que cada indivíduo tem um estilo de aprendizagem diferente (SCHMITT e DOMINGUES, 2016) e funciona a seu próprio tempo. Isso auxilia o docente a melhor adaptar suas estratégias.

É importante reconhecer que os indivíduos aprendem em formas diferentes, havendo um modo de aprendizagem mais favorável para cada indivíduo, sendo necessário, por isso, a oferta de uma variedade de atividades de aprendizagem. Desta forma, nenhum aluno será privado da aprendizagem.

(CARMO et al, 2004)

Esse diagnóstico revela não somente os conhecimentos do aluno, mas também suas experiências pessoais, suas expectativas quanto à disciplina estudada, sua maneira de raciocinar e suas atitudes, além de identificar dificuldades que ultrapassam o âmbito acadêmico, como problemas emocionais e comportamentais (CAMARGO, 2010).

A aprendizagem de fato só ocorre quando está contextualizada ao aluno e se for significativa para ele, portanto conhecer quem são e como são os estudantes é importante para a qualidade

dos resultados e saber a respeito do universo sociocultural do aluno é um dos caminhos para contextualizar as práticas (ALVES, 2013, p. 91).

Esses elementos motivacionais e afetivos são parte integrante do diagnóstico realizada, já que auxiliam na elaboração de propostas para atividades de ensino, em busca do nivelamento dos alunos (ALVARENGA, 2002, p. 13).

Com esse tipo de avaliação é possível fazer uma análise individual de cada aluno por meio de diversos instrumentos (AFONSO, 2009, p. 35), e, por se tratar de uma avaliação das capacidades do estudante e não avaliação dos conteúdos curriculares, ela pode acontecer de maneira desligada ao processo de ensino (ROSADO e SILVA, 1999).

Desligada no sentido o qual estamos acostumados a entender a avaliação. Desligada no sentido de os resultados permitirem ou negarem a aprovação em uma disciplina. Segundo Luckesi (2011, p. 116), o uso da avaliação diagnóstica ainda requer um comprometimento pedagógico e não pode existir de forma solta e isolada, devendo manter sua condição existencial de auxiliar a aprendizagem.

Os instrumentos utilizados para realizar os diagnósticos podem ser os mais usuais, como provas e questionários, até métodos mais complexos, como uso de portfólios, observação e entrevistas. O que esses instrumentos têm em comum é a necessidade de serem bem elaborados e a existência de um diálogo entre professor e alunos que permita, ao mesmo tempo, uma análise externa por parte do avaliador e uma autoanálise por parte do analisado (ALVARENGA, 2002, p. 15).

Luckesi (2011, p. 117) aponta as características ideais para a construção de instrumentos diagnóstico adequados:

Quadro 1. Características para adequação dos instrumentos de avaliação diagnóstica

Medir resultados de aprendizagem claramente definidos, que estivessem em harmonia com os objetivos instrucionais.

Medir uma amostra adequada dos resultados de aprendizagem e o conteúdo da matéria incluída na instrução.

Conter os tipos de itens que são mais adequados para medir os resultados de aprendizagem desejados.

Ser planejados para se ajustar aos usos particulares a serem feitos dos resultados.

Ser construídos tão fidedignos quanto possível e, em consequência, ser interpretados com cautela.

Ser utilizados para melhorar a aprendizagem do estudante e do sistema de ensino.

Fonte: Luckesi, 2011.

Ao diagnosticar o aluno, os dados levantados necessitam ser lidos com rigor científico e ajudam não apenas o professor, mas também as instituições de ensino.

A avaliação diagnóstica realizada com os alunos possibilita ao sistema de ensino verificar como está atingindo os seus objetivos, portanto a avaliação possibilita a auto compreensão. O professor, na medida em que está atento ao andamento do aluno, poderá através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo deficiente e que desvios está tendo.

(SANTOS e VARELA, 2007)

2.3.2 Avaliação Formativa

No capítulo 2.1 foram apresentadas duas propostas semelhantes de avaliar a aprendizagem dos alunos: a Tyler e a de Luckesi. Ambas tratam a avaliação como um processo de acompanhamento realizada pelos professores, em que alunos são avaliados por critérios que não necessariamente seguem os "padrões" de uma avaliação. O indivíduo aprende e é avaliado ao longo de um intervalo de tempo e apenas é aprovado caso o professor julgue ter havido um aproveitamento adequado dos ensinamentos.

A avaliação formativa se caracteriza como uma avaliação orientada pelo professor, enquanto o aluno identifica suas dificuldades e avança na aprendizagem, sendo corrigido e guiado pelo docente em um processo constante de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA *et al*, 2008; OLIVEIRA e SENGER, 2014). Por adaptar o ensino de acordo com as habilidades e

necessidades de um indivíduo, consegue estimular o aprendizado ao tornar o aluno um participante ativo do processo (GONÇALVES e ARANHA, 2011).

A criação de conhecimento acontece de maneira dinâmica e permanentemente transformadora, valorizando as interações do indivíduo com o ambiente que o cerca, combinado os estímulos externos com seu repertório interno, direcionando a aprendizagem para a aquisição de informações, habilidades e experiências (BERNDT e IGARI, 2004).

Ela é concebida numa orientação mais interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos não apenas de *feedbacks* externos, mas também de autor regulação das aprendizagens. Ou seja, trata-se de uma avaliação de caráter cognitivista, construtivista e/ou sociocultural da aprendizagem, na qual interessa, não só recolher informações sobre os resultados do que foi aprendido, mas também, e do ponto de vista interno, que o aluno compreenda a forma pela qual se situa em face dos processos e ensino-aprendizagem e como processa mentalmente a informação.

(MARINHO et al, 2013)

Também não está presa a atribuição de notas para avaliar, diz Camargo (2010), e está mais focada em aperfeiçoar e orientar a aprendizagem favorecendo aquele que aprende, sem outro tipo de preocupação, sem precisar se prender a padrões metodológicos, com ênfase não em respostas certas ou erradas, mas em como o estudante chegou a essas respostas.

Se diferencia da avaliação diagnóstica, pois, enquanto a primeira considera as dificuldades do aluno como um problema a ser resolvido, a formativa entende as dificuldades como elementos naturais e inerentes ao processo de ensino-aprendizagem (OLIVERIA e SENGER, 2014).

Essa avaliação se importa mais com os processos do ensino-aprendizagem do que com os resultados propriamente ditos e, além da função de conscientizar os alunos quanto sua aprendizagem e torna-los parte integrante no método, permite aos professores se auto avaliarem e reorientarem seus métodos de ensino, práticas e currículo (VIEIRA, 2013).

A característica continuada da avaliação formativa desempenha funções estimuladoras aos avaliados, pois estes conseguem sentir a evolução natural de seus saberes ao mesmo tempo em que se desprendem das noções negativas de punição e tortura, entendimentos comuns sobre processos de avaliação (OLIVEIRA *et al*, 2008; CAMARGO, 2010).

Assim, a avaliação formativa é uma prática ininterrupta durante um extenso período de construção cognitiva. Essa característica única destaca a avaliação formativa em relação as outras duas, porém também cria limitações ímpares.

Por se tratar de um longo processo de acompanhamento, a avaliação formativa pode se tornar uma ferramenta de controle excessivo dos alunos (AFONSO, 2009, p. 39). O professor corre o risco de se tornar demasiadamente crítico e exigente, já que ele também está intimamente ligado a como acontece a aprendizagem, oprimindo a evolução de seus discípulos.

Outras dificuldades já foram abordadas anteriormente. A implementação de estratégias formativas é dificultada pela falta de preparo, de conhecimento teórico e de iniciativa dos professores em realizar avalições desse tipo. A própria natureza da avaliação formativa exige um planejamento a longo prazo e o comprometimento do avaliador em estar presente e atento as situações inerentes a essa prática (CASEIRO e GEBRAN, 2008).

O extenso número de alunos em sala de aula inviabiliza o acompanhamento individual necessário para cada sujeito e, consequentemente, a implementação de estratégias formativas em ambientes usuais de ensino. A dificuldade em adaptar as avaliações considerando valores, culturas e formas de aprendizagem diferentes se torna ainda maior com a quantidade de estudantes em uma classe que conta com apenas um professor (MARINHO *et al*, 2014).

Somado a isso, as instituições de ensino são legalmente exigidas a avaliarem seus estudantes (CHAVES, 2004; SOUSA, 2009), o que acaba por limitar o uso de técnicas avaliativas.

De fato, o ideal seria a inexistência do sistema de notas. A aprovação ou reprovação do educando deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o consequente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções. Entretanto, diante da intensa utilização de notas e conceitos na prática escolar e da própria legislação educacional que determina o uso de uma forma de registro dos resultados da aprendizagem, não há como, de imediato eliminar as notas e conceitos da vida escolar.

(LUCKESI, 2011, p. 56)

Mesmo assim, não são poucos os autores que defendem o uso da avaliação formativa (CARVALHO e MARTINEZ, 2005; MENDES, 2005; OLIVEIRA *et* al, 2007; CASEIRO e GEBRAN, 2008; LUCKESI, 2011; MORAES, 2011, 2014). Para Camargo (2010), a escolha

por continuar utilizando estratégias formativas é sua característica de simultaneamente ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar.

2.3.3 Avaliação Somativa

Quando pensamos em como realizar uma avaliação, usualmente os exames escritos são a primeira coisa que vem à mente. A concepção sobre o que é uma avaliação está tão consolidada no ambiente escolar e universitário que até mesmo o nome da prática assumiu o nome do instrumento: prova.

Uma avaliação, seja escolar ou universitária, passa pelas mesmas etapas – aplicação dos conteúdos, aplicação da avaliação somativa da aprendizagem em períodos estabelecidos, qualificação de acordo com os resultados, aprovação ou reprovação. Todo ciclo funciona quase como um ritual que não pode ser quebrado (LUCKESI, 2011, p. 103).

O tipo mais comum de avaliação, a somativa é aquela que busca classificar o nível de aprendizagem, usualmente ao final de um período, por meio de notas que seguem critérios que tenham sido impostos ou negociados e, geralmente, sua aprovação significa a passagem para um novo grau, série ou período (SANTOS, 2006; OLIVEIRA *et al*, 2008).

No modelo escolar baseado em composições hierárquicas de níveis, a promoção para o próximo nível na estrutura curricular utiliza de avaliações somativas como uma maneira de comprovar se os estudantes conseguiram alcançar as condições de aproveitamentos que foram previamente estabelecidos como satisfatórios e esperados (CAMARGO, 2010).

Dos métodos possíveis de avaliação em sala de aula, os que fazem uso de dimensões somativas foram os que mais se propagaram no ensino superior, que é menos aberto ao uso de avaliações que fujam do padrão normativo (ANASTASIOU e ALVES, 2010) e são classificados por Alves (2013, p. 68) como avaliações quantitativas, classificatórias, seletivas e excludentes que são centradas na autoridade do professor.

Alguns autores conferem às avaliações somativas atributos de controle sobre os alunos. Alves e Cabral (2015) mostram em um artigo como professores sofriam pressões e abusos de poder quando ainda eram alunos, com as avaliações sendo impostas a eles como ameaças, isso vinte a trinta anos antes da pesquisa. Já Luckesi (2011, p. 36) continua apontando esse mal-uso das avaliações como "instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos".

Outras críticas feitas a essas estratégias recaem na cristalização do entendimento dos alunos para a importância da memorização do conteúdo e busca por boas notas ao invés da aprendizagem (ANASTASIOU e ALVES, 2010).

A nota é ponto mais central no contexto somativo. Os alunos se interessam em saber como as notas poderão ser obtidas já no começo dos períodos e passam o resto do ano letivo contabilizando e observando (LUCKESI, 2011, p. 36). Até mesmo os professores se preocupam com as notas, ainda que de maneira diferente dos alunos. Alguns as enxergam como contrárias ao ensino, provocando ansiedade e nervosismo, já outros consideram seu uso como necessário para o julgamento do aprendizado e fundamental para o aperfeiçoamento dos alunos (LOWMAN, 2004, p. 236)

Para a escola, a prova é uma forma de manter a ordem, o respeito, a disciplina e a autoridade, de obrigar os alunos a estudarem, como também é uma alternativa de assegurar que informações necessárias estão sendo apropriados e demonstradas pelos educandos. Para os alunos a prova é, visivelmente, a maneira de ver como está sua condição de promoção ou reprovação, bem como de identificar suas facilidades e dificuldades de aprendizagem.

(MORAES, 2011)

A escolha por atividades escritas que seguem as bases somativas - ao final do período de aprendizagem, focadas em notas, com o objetivo de aprovar ou reprovar - recai sob a cultura avaliativa que é disseminada no âmbito escolar, onde estudantes e professores estão condicionados e limitados em suas percepções a respeito de outras estratégias que poderiam ser utilizadas (GARCIA, 2009). Os alunos são avaliados durante seus períodos escolares e universitários dentro de uma única ótica e quando se tornam professores, só conhecem uma maneira de avaliar o aprendizado.

Barbosa e Martins (2011) alegam que ao elaborarem suas avaliações (provas), os docentes não conseguem ir além do somativo, logo suas questões exigem apenas memorização em lugar de raciocínio e reflexão dos estudantes, estabelecendo a falácia de que a nota deve prevalecer o que acaba impulsionando a cola.

A escolha do conteúdo é outro ponto delicado. Ao selecionar o que vai cair nas provas o professor tem total liberdade de decisão, o que não é em si um problema, mas ele pode solicitar

conteúdos que não foram vistos em sala, usualmente como castigo aos alunos por indisciplina (VIEIRA, 2008).

Essas tensões com a avaliação tomam uma escala mais crítica no ensino superior, onde, de acordo com Chaves (2005), a avaliação assume um caráter contraditório e incoerente ao seu papel de contribuir com a aprendizagem, afastando o aluno da universidade ao invés de mantêlo nela.

Alves (2013, p. 67-68) mostra alguns dos problemas da avaliação somativa, que ele classifica de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 2: Características da avaliação somativa.

Quantitativa	Focada na memorização de informações e
	não no desenvolvimento de conhecimento
	e habilidades.
Descontínua	Não faz parte de todo o processo de ensino-
	aprendizagem. O ensino é "parado" para
	quantificar os resultados.
Pontual	Focada em identificar o que foi
	memorizado até aquele momento.
Ritualística	Preparação especial para realização: dia
	marcado, proibir comunicação durante o
	processo, fiscalização.
Homogênea	Todos avaliados de acordo com um padrão,
	ignorando características individuais.
Classificatória	O aluno é aprovado ou reprovado de
	acordo com pontos obtidos (nota).
Descolada do processo de ensino-	Não está preocupada em acompanhar o
aprendizagem	processo de ensino-aprendizagem, nem
	questiona a qualidade do ensino.
Estática	Os resultados são apenas classificatórios e
	não buscam mudanças nos resultados.

Centrada na autoridade do professor	O professor decide o que, como e quando
	ocorre a avaliação. Pode ser usada como
	punição.
Seletiva e excludente	Reprova alunos que não alcançam a
	medida estabelecida e considerada como o
	nível adequado de compreensão.
Passividade do aluno no processo de	O aluno não participa do processo, o
avaliação	processo é imposto a ele.

Fonte: Adaptado de Alves (2013).

Embora fortemente caracterizada como classificatória, a avaliação somativa não pode ser confundida apenas como classificação e deve incorporar medidas qualitativas e quantitativas (OLIVEIRA *et al*, 2007). Apenas aplicar as provas para registrar notas estaria unicamente cumprindo as exigências burocráticas do ensino bimestral (SUHR, 2008, p. 25).

Como qualquer instrumento, as estratégias de avaliação somativas têm aspectos positivos e negativos e a prevalência de um ou outro depende de como elas são postas em ação, e para superar a infâmia precisão ir além de constatar e medir, buscando sempre se porem a serviço da aprendizagem (MORAES, 2011).

Nuhs e Tomio (2011) têm uma visão positiva quanto ao uso de provas para realizar avaliações:

A prova escrita precisa ser desmitificada como um instrumento de avaliação ultrapassado ou para coerção disciplinar de um aluno para estudar e repensá-la como uma forma de avaliação que pode ser fundamental numa perspectiva que considere o aluno um sujeito ativo na elaboração de seu conhecimento e, assim, a sua preparação e os objetivos previstos precisam estar em consonância com as novas exigências para o ensino e as pesquisas sobre aprendizagem.

Suhr (2008, p. 25) também se mostra confiante nos benefícios que as provas como conhecemos podem oferecer, uma vez que sejam revisadas e adaptadas. Para ela, embora a avaliação funcione em sua essência formativamente, são os instrumentos avaliativos que fornecem aos professores dados e elementos que permitem analisar e refletir sobre suas práticas de aula e, assim, melhorarem suas ações de ensino.

Para esses autores, as provas se beneficiariam de traços formativos em suas elaborações, contextualizando e correlacionando os conteúdos de sala com os conteúdos do dia-a-dia,

incentivando o interesse, aumento a autoestima e confiança dos alunos em resolverem seus problemas.

As dimensões de avaliação são distintas entre si, ainda que de certa forma compartilhem alguns atributos. Tanto diagnóstica quanto formativa buscam conhecer os alunos, somativa e formativa podem fazer uso de conceitos que estejam fora do currículo acadêmico para motivar os estudantes.

Para sintetizar as três dimensões de maneira mais prática:

- Diagnóstica: avaliar a posição do aluno a respeito de conhecimentos anteriores que servem como base para ensinamentos futuros, buscando identificar dificuldades e sana-las.
- Formativa: avaliar o aprendizado do aluno a partir de acompanhamento constante, identificando as dificuldades ao mesmo tempo que novos conteúdos são ensinados.
- Somativa: avaliar o progresso do aluno no final de um período de ensino, qualificando por meio de notas ou conceitos que julgam se o aprendizado aconteceu ou não.

Com isso concluímos o referencial teórico. O capítulo seguinte irá explorar as características metodológicas da pesquisa.

3- Metodologia

Com esta seção do trabalho estão apresentadas as metodologias utilizadas pelo autor para ajudar a operacionalizar a pergunta de pesquisa. Aqui serão comentados como os sujeitos pesquisados foram selecionados e quais os critérios para tal, como os dados foram analisados e como o questionário foi estruturado.

3.1 Tipo de Pesquisa

Esse estudo tem a natureza qualitativa e quantitativa. Para a classificação do tipo de pesquisa foi utilizada como base a taxionomia desenvolvida por Vergara (2004), que as qualifica utilizando critérios quanto aos fins e quanto aos meios.

Quanto aos fins, a pesquisa é de caráter descritiva pois busca expor características de um fenômeno e de uma população. Aqui, a produção científica sobre avaliação do ensino (fenômeno) e as ações dos professores em respeito às suas avaliações (população).

Quanto aos meios, a pesquisa é caráter bibliográfico de fontes primárias e de campo. É bibliográfica por utilizar material publicado e disponível para o público geral, e de fontes primárias pelos conteúdos publicados terem sido analisados em suas formas originais, sem edições, alterações ou interpretações de terceiros.

Por fim, é classificada como pesquisa de campo por fazer uso de investigação empírica realizada com atores que permitam uma visualização da realidade estudada. Em outras palavras, por fazer uso de questionário aplicado a professores.

3.2 Universo e Amostra

O universo utilizado nessa pesquisa consiste em (i) artigos que foram publicados na área de Administração ao longo de um período de 16 anos e (ii) professores de Administração para o ensino superior.

Para a amostra dos artigos, foram considerados os trabalhos publicados em dois congressos da ANPAD, a saber, EnANPAD e EnEPQ, e em periódicos disponíveis no SciELO que tiveram como tema principal a avaliação do ensino nos cursos de Administração para o nível de graduação.

Com a amostra dos professores, foram considerados aqueles que estavam ativos na docência durante o período da pesquisa e que ministrassem disciplinas em cursos de graduação em Administração dentro da IES pesquisada.

A seleção das amostras ocorreu por tipicidade e acessibilidade. Por tipicidade para selecionar os artigos, já que esse tipo de seleção considera os elementos mais representativos do universo estudado. Para a escolha dos respondentes do questionário, foi utilizada a seleção por acessibilidade configurando a amostra como não-probabilística.

3.3 Sujeitos de Pesquisa e Seleção de Sujeitos

Os sujeitos selecionados são os artigos, divulgados entre os anos de 2001 e 2016, que tiveram como tema a avaliação do ensino de Administração e que foram publicados em congressos da ANPAD sobre Administração e em periódicos que tenham suas publicações disponíveis em sites. Também temos como sujeitos os professores que responderam ao questionário enviado a eles.

Os artigos publicados nos congressos EnANPAD e EnEPQ foram selecionados a partir dos anais da ANPAD, disponíveis na internet e em *CD-ROM*. Começando por 2001, os títulos e resumos de todos os trabalhos aceitos foram analisados para selecionar aqueles que se adequavam ao tema dessa pesquisa.

Os artigos publicados em periódicos e disponíveis no SciELO foram selecionados de maneira diferente. Devido ao grande volume de arquivos disponíveis no *site*, foi realizada uma busca por palavras-chave. As palavras utilizadas para a triagem foram as seguintes:

Avaliação, avaliação do ensino, avaliação da aprendizagem, ensino superior, Administração, ensino de Administração.

As palavras-chave foram combinadas para resultar uma busca mais precisa, e os resultados foram analisados seguindo o mesmo padrão anterior, com leitura dos títulos e dos resumos.

No levantamento inicial, 44 artigos foram selecionados como adequados: 25 nos congressos da ANPAD e 19 em periódicos. Porém, três artigos publicados em periódicos foram excluídos por estarem fora do período estipulado. Assim, o número final de artigos selecionados foi de 41, com 25 artigos da ANPAD e 16 de periódicos.

Para a seleção dos sujeitos respondentes do questionário, foram escolhidos professores de uma universidade privada no estado do Rio de Janeiro. Contando com ajuda do coordenador do curso de Administração dessa universidade, os professores atuantes em todos os *campi* foram convidados a responderem a *survey* enviada por meio eletrônico.

O questionário foi disparado para 120 professores e esteve disponível para ser respondido durante o período de 05 de dezembro de 2016 a 6 de janeiro de 2017.

O número mínimo de respondentes para que a pesquisa seja viável foi calculado seguindo uma distribuição normal. Para isso, seguimos a fórmula de proporção amostral finita:

$$n = \frac{N \cdot \hat{p} \cdot \hat{q} \cdot (Z_{\alpha/2})^2}{\hat{p} \cdot \hat{q} \cdot (Z_{\alpha/2})^2 + (N-1) \cdot E^2}$$

Onde:

n= Tamanho mínimo da amostra:

N= Tamanho do universo = 120 professores;

 $Z\alpha/2$ Grau de confiança da amostra. Trabalhamos com 90% de confiança, logo $Z\alpha/2$ 1,645;

E= Margem de erro aceita. Trabalhamos com uma margem de erro de 10%, logo E= 0,1;

p̂= Proporção populacional de sucessos.

q= Proporção populacional de não sucessos.

No caso de \hat{p} e \hat{q} desconhecidos, como no caso dessa pesquisa, tanto \hat{p} quanto \hat{q} podem ser substituídos por 0,5 (LARSON e FARBER, 2015, p. 302).

Realizando a análise estatística, chegamos ao número mínimo de respondentes necessário para o questionário: 44 sujeitos.

Ao final do tempo estipulado, 46 respostas foram contabilizadas, representando uma taxa de respostas de 38,4%.

3.4 Tratamento dos Dados

Uma vez selecionados como condizentes ao tema da pesquisa, os artigos foram incluídos em um banco de dados desenvolvido pelo autor por meio do programa Microsoft Excel para facilitar a análise dos mesmos.

A *survey* foi desenvolvida com o uso dos Formulários Google, que automaticamente elabora gráficos que demonstram as respostas gerais para cada pergunta do questionário conforme o mesmo é respondido. Também permite analisar cada pergunta individualmente para maior precisão nas respostas.

Para a análise, os dados foram tratados de duas maneiras: interpretação, reflexão e categorização dos artigos por meio de análise de conteúdo por parte do autor, e a partir dos resultados da *survey*.

3.4.1 Análise de Conteúdo

Com os artigos levantados, a metodologia escolhida foi a análise de conteúdo. Esse é um método de análise textual que não apenas considera descrições numéricas de características, mas também distinções qualitativas, culminando em uma técnica híbrida de análise de dados (BAUER e GASKELL, 2002).

A leitura integral dos artigos selecionados permite encontrar características similares entre dois ou mais documentos, características essas que possibilitam a classificação por meio de códigos e categorias e permitem atribuir sentidos aos textos.

Quando considerados como fonte de dados, os textos nada mais são do que dados brutos que não dizem muito até serem trabalhados e cabe aos pesquisadores interpretarem seus conteúdos para decodifica-los em significados, identificar o que está sendo dito. Por isso, o uso de análise de conteúdo, que pode ser classificada como uma técnica mais refinada, vem crescendo cada vez mais em estudos de cunho qualitativo em áreas como Psicologia, Sociologia e Administração (MOZZATO e GRZYBOVSKI, 2011; SILVA e FOSSÁ, 2013)

Silva e Fossá (2013) atribuem três etapas a análise de conteúdo:

A primeira é chamada pré-análise, em que o material é escolhido, organizado e sistematizado de maneira que os dados estejam de acordo com o escopo da pesquisa. Nessa fase acontecem as primeiras leituras, ainda de maneira superficial, para conhecer os textos e analisar suas representatividades e pertinência.

A segunda etapa é a da exploração do material. Nessa etapa começam as primeiras classificações e codificações e o pesquisador conhece mais a fundo os textos. A partir das codificações o conteúdo dos textos começa a se transformar em informações úteis para o pesquisador.

Na terceira etapa está a interpretação, etapa em que começa o tratamento dos resultados. A comparação de categorias, semelhanças e diferenças entre os textos resulta nas conclusões da pesquisa realizada.

3.4.2 *Survey*

Para coletar as respostas dos professores, o método escolhido foi o de *survey*, que "é o método de recolher informações de um conjunto de indivíduos" (SCHEURUEN, 2004). A escolha desse método ao invés de entrevistas é devido ao fato do questionário permitir que mais sujeitos participem da pesquisa, aumentando assim o quantitativo de dados e proporcionando um resultado mais próximo da realidade da população pesquisada.

Glasow (2005) descreve *survey* com três características distintas: (i) permite descrever quantitativamente alguns aspectos de certa população, (ii) trabalha com dados subjetivos por pesquisar pessoas, e (iii) por utilizar uma porção populacional consideravelmente grande, possibilita que os resultados encontrados sejam generalizados de volta àquela própria população.

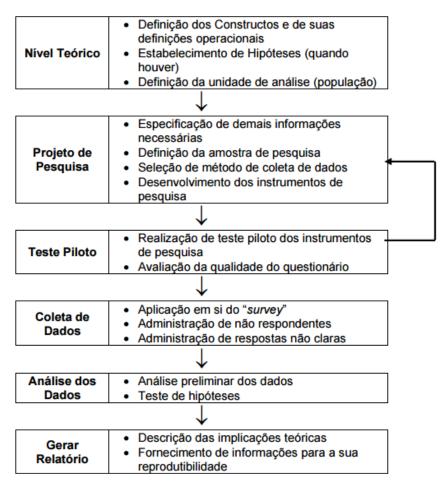
O questionário foi distribuído aos participantes via *e-mail*. Questionários disponibilizados eletronicamente se tornaram a maneira mais comum de realizar *surveys* devido a diversos aspectos facilitadores.

Está estabelecido que *surveys* eletrônicas são baratas, com tempo de resposta curto e que alcançam um nível de resposta satisfatório comparado a questionários enviados por correio "clássico". Adicionalmente, a natureza e qualidade das respostas não são afetadas. Alguns autores ainda sugerem que *surveys on-line* possibilitam informações mais completas.

(GANASSALI, 2008) – Traduzido pelo autor.

A construção de uma *survey* requer rigor metodológico e o respeito ao uso de sua estrutura conceitual para a coleta adequada das informações (PEREIRA, 2007). Essa estrutura está apresentada no quadro 3 a seguir:

Quadro 3. Estrutura de uma survey



Fonte: Pereira (2007)

3.4.3 Apresentação do Questionário

Para tentar compreender como os professores realizam as avaliações de seus alunos e o que esses docentes consideram como essenciais (ou não) para os processos de avaliação, o questionário foi estruturado em três seções, cada uma focada em uma categoria.

Na primeira seção estão as perguntas direcionadas a importância da avaliação. O objetivo é entender quais os elementos mais importantes para os professores na hora de elaborar e aplicar suas estratégias avaliativas.

Na segunda seção se encontram as perguntas voltadas para a prática realizada pelos docentes. Nessa categoria, o objetivo é entender como os respondentes se comportam quando aplicam e corrigem suas avaliações.

Na terceira seção estão as perguntas que englobam o treinamento dos professores a respeito de avaliações. Essa categoria busca analisar como os docentes aprendem sobre avaliação, onde eles aprendem e sobre o que eles aprendem.

Abrindo o questionário estão duas perguntas que têm como propósito conhecer seus respondentes. Essas perguntas são sobre a formação acadêmica e a quantidade de anos como docente. Outras características pessoais como gênero e idade não foram levantadas, pois é de entendimento do autor que tais elementos não afetam as atitudes docentes. O gênero dos professores não tem impacto sobre suas escolhas de avaliações e saber a quanto tempo o professor leciona é mais relevante do que saber sua idade.

As duas primeiras seções avaliam a realidade dos respondentes seguindo a dicotomia teoria *versus* prática. O intuito era conseguir visualizar se o discurso dos professores segue as ações diárias dos mesmos.

Seguindo para as três dimensões de avaliação, diagnóstica, formativa e somativa, o questionário também buscou descobrir em qual tipo os professores mais se encaixam. Para tal, as perguntas foram elaboradas seguindo uma Escala Likert de cinco pontos. Cada pergunta individual foi distribuída seguindo a escala de "Concordo totalmente", "Concordo", "Neutro", "Discordo", e "Discordo totalmente".

Ainda considerando a escala de respostas, cada um desses pontos recebeu uma classificação para as três dimensões de avaliação segundo a pergunta que estava sendo feita. Assim, cada pergunta classificaria o professor como do tipo diagnóstico, formativo ou somativo de acordo com a resposta dada.

Essa classificação não foi aplicada na seção sobre treinamento, já que as perguntas não permitiam tal estratégia de análise.

Em conclusão, o questionário permite criar uma análise em diversos pontos: no nível de importância da avaliação, no nível de prática de avaliação, no nível de treinamento sobre avaliação e também em relação a dimensão de avaliação dos professores.

As perguntas foram desenvolvidas tendo como base a literatura sobre o tema da pesquisa, buscando criar um questionário que alcançasse os três tipos de avaliação enquanto se mantinha dentro das categorias de teoria, prática e treinamento. A escolha por um questionário não muito extenso foi proposital, buscando diminuir o número de não-respondentes

Após as perguntas terem sido elaboradas, elas foram enviadas a um grupo de professores para validação do questionário e pré-teste. Esse grupo de controle foi composto de nove professores, todos mestres e com experiência na docência variando de cinco a quinze anos. Os sujeitos do pré-teste foram escolhidos por estarem participando de maneira ativa em estudos sobre ensino e avaliação, o que os torna qualificados para avaliar o questionário.

Para a validação, poucas foram as mudanças. As principais alterações foram tornar as perguntas mais simples de compreender, ajustando alguns termos e mudando o texto. Além disso, algumas perguntas foram adicionadas e outras poucas foram removidas por não condizerem com a pesquisa ou estarem muito semelhantes.

O pré-teste ocorreu sem complicações e foi respondido no período de 11 de novembro a 14 de novembro de 2016.

Após o pré-teste ter sido aceito, o questionário foi enviado aos sujeitos reais da pesquisa, começando no dia 05 de dezembro de 2016. As primeiras respostas chegaram de maneira escassa (quinze respostas), e duas semanas após o primeiro *e-mail* um novo contato foi feito, pedindo que os professores respondessem à *survey*. Com essa segunda leva, o número de respostas aumentou consideravelmente (quarenta e uma respostas) mas ainda estava abaixo do necessário para validar a pesquisa. Assim, um último contato na primeira semana de janeiro solicitando por aqueles que ainda não tinham respondido foi realizado. A terceira convocação trouxe os últimos respondentes necessários, fechando o questionário no dia 06 de janeiro de 2017 com 46 respostas.

Na página seguinte se encontra uma representação gráfica do questionário que faz uso de cores para auxiliar a compreensão.

Quadro 4. Representação do Questionário

Importância	Prática	Treinamento	Diagnóstico		Formativo		Somativo
Dooling on the day	Boolitar avaliações antos da primoira aplicação do contoudo (primoira auto é importanto	300000000000000000000000000000000000000	opposed to the lambda		5	dispordo	disposed disposed total monto
Verificar o nível de conheci	Verificar o nível de conhecimento do aluno em relação aos demais alunos é importante	ais alunos é importante	talmente	concordo		discordo	discordo discordo totalmente
Verificar o nível de conheci	mento do aluno sobre conteudos de	Verificar o nível de conhecimento do aluno sobre conteudos de disciplinas anteriores antes de iniciar uma no	talmente	concordo		discordo	discordo discordo totalmente
Realizar acompanhamento	Realizar acompanhamento avaliativo individual para cada aluno é importante	é importante		concordo	neutro	discordo	discordo discordo totalmente
Utilizar dúvidas e dificuldac	es dos alunos como tópicos a serem	Utilizar dúvidas e dificuldades dos alunos como tópicos a serem trabalhados nas avaliações é importante	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo discordo totalmente
Utilizar critérios como parti	Utilizar critérios como participação, reflexão, produtividade são importantes para avaliar o aluno	importantes para avaliar o aluno	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo totalmente
A nota é um aspecto import	A nota é um aspecto importante no processo de avaliar o aluno		concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo totalmente
A prova escrita pode ser sub	A prova escrita pode ser substituída por outra metodologia de avaliação	valiação	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo totalmente
Oferecer feedback/coment	Oferecer feedback/comentários aos alunos após uma avaliação é importante	é importante	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo totalmente
Verificar o nível de conheci	Verificar o nível de conhecimento de um aluno ajuda no processo de avaliar o mesmo	so de avaliar o mesmo	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo totalmente
A prova escrita é a metodol	A prova escrita é a metodologia mais efetiva de avaliar o aluno		concordo totalmente	concordo	neutro		discordo totalmente
A prova escrita é uma meto	A prova escrita é uma metodologia adequada para aprovar ou reprovar um aluno	provar um aluno	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo totalmente
O resultado das avaliações i	O resultado das avaliações interferem ou modificam minhas metodologias de aula	todologias de aula	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo totalmente
Utilizar critérios como parti	cipação, reflexão, produtividade dos	Utilizar critérios como participação, reflexão, produtividade dos alunos têm grande impacto no resultado fina	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo discordo totalmente
As avaliações contribuem para o aprendizado do aluno	ara o aprendizado do aluno		concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo discordo totalmente
As provas escritas são minh	As provas escritas são minhas principais metodologias de avaliação	ção	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo discordo totalmente
Eu avalio meus alunos no in	ício dos períodos para verificar seus	Eu avalio meus alunos no início dos períodos para verificar seus conhecimentos em relação a disciplina	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo discordo totalmente
Eu sempre utilizo outras me	Eu sempre utilizo outras metodologias de avaliação, além de provas e testes escritos	ovas e testes escritos	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo discordo totalmente
Eu sempre procuro analisar	Eu sempre procuro analisar o quanto os alunos evoluiram no período entre duas avaliações	ríodo entre duas avaliações	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo discordo totalmente
	íes, a distribuição e o peso das notas	Ao elaborar minhas avaliações, a distribuição e o peso das notas por questão é o principal elemento	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo totalmente
	Eu realizo vista de prova/revisão de prova junto com os alunos		concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo totalmente
Eu adapto minhas avaliações para diferentes turmas	s para diferentes turmas		concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo totalmente
	es de maneira que seja imparcial a to	Eu elaboro minhas avaliações de maneira que seja imparcial a todos os alunos, sem haver mudanças para dete	concordo totalmente	concordo	neutro		discordo totalmente
	Eu procuro verificar se todos os alunos estão no mesmo nível em relação a disciplina	n relação a disciplina	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo totalmente
	Minhas avaliações acontecem em uma data pré-determinada junto com os alunos	nto com os alunos	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo totalmente
Eu avalio meus alunos apenas nos períodos de prova	as nos períodos de prova		concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo totalmente
	s dos alunos nas avaliações sigam o r	É esperado que as respostas dos alunos nas avaliações sigam o mesmo padrão considerado o correto pelo pro	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo totalmente
	Uma vez atribuídas, as notas não podem ser mudadas, salvo em erros de correção	erros de correção	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo totalmente
	sos, formação docente, mestrado) r	Minha formação formal (cursos, formação docente, mestrado) me preparou para elaborar e aplicar avaliações	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo discordo totalmente
	experiências como aluno, observação	Minha formação informal (experiências como aluno, observação, tentativa e erro) me preparou para elaborar	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo discordo totalmente
	Eu já participei de cursos, palestras ou treinamentos sobre como elaborar avaliações	o elaborar avaliações	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo discordo totalmente
	Eu estou sempre buscando novos conhecimentos teóricos sobre métodos de avaliação	e métodos de avaliação	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo discordo totalmente
	Eu estou sempre buscando novos conhecimentos práticos sobre métodos de avaliação	métodos de avaliação	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo discordo totalmente
	á ofereceu subsídios para treinar, de	Minha instituição oferece/já ofereceu subsídios para treinar, desenvolver ou aprender novas metodologias d	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo totalmente
	Eu tenho conhecimento sobre metodologias diagnósticas de avaliação	aliação	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo totalmente
Eu tenho conhecimento sok	Eu tenho conhecimento sobre metodologias formativas de avaliação	iação	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo totalmente
	Eu tenho conhecimento sobre metodologias somativas de avaliação	ação	concordo totalmente	concordo	neutro	discordo	discordo discordo totalmente

4- Apresentação dos Dados

Nesta seção serão apresentados os dados antes de começarmos a análise. Primeiro está apresentado o resultado do levantamento dos artigos, demonstrado em uma tabela e comentado. Em seguida, a apresentação das perguntas do questionário, também comentadas para melhor entendimento.

4.1 Artigos

Após terem sidos selecionados, os artigos de congresso e periódicos foram lidos e analisados seguindo a técnica de análise de conteúdo, conforme foi estabelecido no capítulo de metodologia.

A leitura dos textos buscou principalmente identificar se o tema principal abordado no artigo era avaliação da aprendizagem e, em seguida, em qual das três dimensões de avaliação ele melhor se encaixa.

Após a exploração dos textos, eles foram organizados em uma tabela que identificou certas categorias. Na primeira categoria estão os tipos de estratégias de avaliação que os artigos tratam. Nessa categoria estão indicados a maneira que a avaliação acontece, como por exemplo o uso de provas ou seminários. As subcategorias que surgiram para a categoria de Estratégias de Avaliação estão apresentadas no quadro 5.

Quadro 5. Subcategorias da categoria "Estratégia de Avaliação"

Subcategoria	Definição
Aprendizagem Baseada em Problemas	Problema apresentado aos alunos, que devem
(PBL)	sugerir soluções fazendo uso de seus
	conhecimentos teóricos e práticos
	(ESCRIVÃO FILHO e RIBEIRO, 2008).
Dramatização	Interpretação e atuação de textos clássicos
	voltados ao ensino de administração (RUAS,
	2004).
Jogos de Negócios	Uso de casos reais, ou baseados em casos
	reais, sobre situações empresariais para
	apresentar aos alunos a relação teoria-prática
	(STAHL e LOPES, 2004).

Orientar o aluno, esclarecer dúvidas e
explicar questões (WROBEL et al, 2009).
Uso de avaliações escritas que apresentem
seus resultados por meio de notas, seguindo a
lógica somativa de avaliar.
Uso de softwares para comunicação e
interação em cursos EAD (MONDADORI et
al, 2008).
Avaliação baseada nos conceitos formativos.
Diagnóstico, planejamento, ação, avaliação,
feedback (RAUSCH et al, 2012).
Apresentação oral sobre determinada área do
conhecimento.
Taxonomia com o objetivo de apoiar
educadores nos processos de elaboração de
currículos e avaliações de estudantes,
focando no Domínio Cognitivo, Afetivo e
Psicomotor, elaborada por Bloom et al em
1972 (SILVA e NICOLINI; 2015).
Através da leitura do caso apresentado,
analisar e tomar decisões, desenvolvendo
assim habilidades administrativas (GOMES,
2006).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na segunda categoria estão indicadas as dimensões de avaliação, a saber diagnóstica, formativa e somativa. Como essas dimensões já foram previamente apresentadas em seções anteriores, elas não serão novamente definidas.

A terceira categoria indica o tema central do artigo, qual o objetivo que os autores quiseram alcançar com o uso das estratégias apresentadas. As subcategorias foram elaboradas pelo autor considerando semelhanças entre os artigos e, como consequência, três emergiram, como representado no quadro 6.

Quadro 6. Subcategorias da categoria "Tema do Trabalho"

Subcategoria	Definição
	Trata do uso de estratégias de avaliação para
Avaliação dos Cursos	avaliar o aprendizado dos alunos e, a partir
	desses resultados, avaliar os cursos.
	Trata da sugestão de uso de estratégias de
	avaliação pouco difundidas, inovadoras ou
Uso dos Métodos	novas. Pode incluir relatos de experiências ou
	apresentação teórica dessas estratégias.
	Trata da revisão e avaliação das estratégias
Verificação dos Métodos	utilizadas para avaliar a aprendizagem. Pode
	considerar pesquisas sobre a percepções de
	alunos e professores sobre a eficácia das
	estratégias.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Importante notar que dos artigos selecionados, 23 deles não se enquadravam ao tema dessa dissertação e por isso não estão categorizados, constando ao invés disso em uma categoria única denominada "Não se enquadra".

Durante a leitura integral desses artigos desenquadrados foi identificado que seus temas principais não eram a avaliação da aprendizagem. Grande parte desses textos faziam uso do termo "avaliação" o que explica como eles sobreviveram à triagem inicial, mas ao investigar mais a fundo seus conteúdos podíamos ver outros usos desse conceito.

Muitos dos trabalhos possuíam como tema avaliação dos programas de ensino ou avaliação de cursos e disciplinas. Esses trabalhos faziam uso de variadas técnicas para avaliar os cursos seguindo uma ótica de gestão, operacionalização, estruturas, qualidade, etc. Avaliar como acontecia a aprendizagem não constava no interesse dos autores, ou era apenas uma etapa em uma longa estrutura de averiguação.

Apesar disso, dois artigos que tinham o propósito de avaliar os cursos entraram na seleção final. A diferença entre esses dois e aqueles que foram excluídos é a maneira como a avaliação ocorre. Em ambos artigos, os autores apresentam o uso da avaliação da aprendizagem dos alunos como um meio de avaliar os cursos. Os resultados dos estudantes, comprovados a partir dos testes

realizados, ofereceriam evidências suficiente da qualidade dos programas ao qual esses estudantes pertencem.

Mesmo que avaliação da aprendizagem não seja o principal objetivo contido nesses dois trabalhos, ainda foram considerados como pertinentes à pesquisa, já que utilizam estratégias avaliativas como uma ferramenta de análise.

No outro conjunto de artigos excluídos se encontram aqueles com temática de ensino, e que representam uma escolha delicada.

Nessa gama de artigos o foco recai na avaliação do ensino e seus métodos. Entender como os professores ensinam os alunos, a opinião dos alunos em relação a como acontece o ensino em sala, inovações nas metodologias didáticas e pedagógicas e construção de ambientes virtuais para o ensino de EAD são alguns dos temas presentes. Todos buscando sempre entender como ocorre o ensino, mas nunca buscando entender como ocorre a aprendizagem.

Embora avaliação da aprendizagem faça parte do processo de ensinar formalmente, artigos que tratam especificamente sobre ensino têm um contexto diferenciado, com outras preocupações, outras abordagens, diferentes bibliografias e referenciais. Ao focarem apenas no ensino, a avaliação não consegue receber o devido enfoque, requisito necessário para essa pesquisa.

No quadro 7 estão os artigos levantados, categorizados de acordo com os critérios apresentados.

Quadro 7. Apresentação dos artigos

				C		
	0.00.00	Não se enguadra	2016	Ouais são as Dimensões Privilegia		Avaliação
)	avionomia de Bloom	2015	A Avaliação da Aprendizagem nel:	SII VA: NICOI INI	EnEBO
Verifiação dos Métodos			2015	Avaliação da Aprendizagem: Um E	SILVA; RAMOS	Administração: Ensino e Pesquisa
Uso dos Métodos	Formativa	Aprendizagem Baseada	2015	A Avaliação de Estudantes e Profe	GUEDES; ANDRADE; NICOLINI	Administração: Ensino e Pesquisa
		Não se enquadra	2015	Avaliação do Ensino Sobre Gestão	FARIA; PEREIRA; PELEIAS; PREARO; PEREIRA	Revista Alcançe
		Não se enquadra	2014	Avaliação do Ensino de Empreend	ROCHA; FREITAS	RAC
Verifiação dos Métodos	Somativa		2014	Avaliação da Percepção de Discen	PADUA JUNIOR; CASTILHO FILHO; STEINER I	Administração: Ensino e Pesquisa
Formativa Uso dos Métodos	Formativa	Prova	2013	Avaliação da Aprendizagem na Ed	SILVA; THEISS; RAUSCH	RACE
Uso dos Métodos	Diagnóstic		2013	Proposição de uma Sistemática de	NASCIMENTO E SILVA; SIMOES; SOARES; PE	Revista de Administração UFSM
Verifiação dos Métodos	Somativa		2012	Análise do Conteúdo das Provas d	SANTOS; AFONSO	EnANPAD
		Não se enquadra	2012	O ENADE Avalia o Administrador c	SALUME; BRAGA; LATINI; CHEQUER; GONÇA	EnANPAD
Formativa Uso dos Métodos	Formativa	Avaliação Processual	2012	Avaliação Formativa no Processo t	RAUSCH; SILVA; THEISS	EnANPAD
		Não se enquadra	2012	Os Níveis Cognitivos da Taxonomi	MONTEIRO; TEIXEIRA; PORTO	EnANPAD
		Não se enquadra	2011	Análise de Fatores que Afetam o l	SOUTO-MAIOR; BORBA; KNUPP; CROLL	EnANPAD
		Não se enquadra	2010	Ensino de Empreendedorismo nos	ROCHA; BACCHI	EnANPAD
		Não se enquadra	2010	Interdisciplinaridade e Complexic	AMBONI; ANDRADE; LIMA; MULLER	EnANPAD
		Não se enquadra	2010	Percepção da avaliação: um retrat	VENTURINI; PEREIRA; MORALES; FLECK; BAT	RAP
		Não se enquadra	2010	O Novo Sistema de Avaliação e Ac	MARQUES	Revista Universo Contábil
Uso dos Métodos	Formativa	Orientação	2009	Orientação Acadêmica: entre a Te	WROBEL; CARNEIRO; PALMA; AGUIAR	EnANPAD
		Não se enquadra	2008	Evidências Empíricas da Aplicação	SOARES; ARAUJO; LEAL	EnANPAD
		Não se enquadra	2008	O Ensino da Teoria da Contabilida	MIRANDA; MORAES; NAKAO	EnANPAD
Uso dos Métodos	Formativa	Prova/Forúns/Chat	2008	Contribuições Teórico-Empíricas p	MONDADORI; SCHROEDER; RUAS	EnANPAD
		_	2008	A qualidade do ensino sob o viés	IGARASHI; ENSSLIN; ENSSLIN; PALADINI	Revista Administração São Paulo
Uso dos Métodos	Formativa	Aprendizagem Baseada	2008	Inovando no Ensino de Administra	ESCRIVÃO FILHO; RIBEIRO	Cade mos EBAPE
		Não se enquadra	2007	Formação, Certificação e Educação	SOUZA; DIEHL	EnANPAD
		Não se enquadra	2007	O Empreendedorismo e o Ensino	SOUZA NETO; ALMEIDA; NUNES; STEFFANEI	EnANPAD
		Não se enquadra	2007	Avaliação de Programas de Pós-gr	FISCHER; MELO; SCHOMMER; BOLLOSA; ARA	EnANPAD
		Não se enquadra	2007	Proposta de uma Metodologia de	TINOCO	EnANPAD
		Não se enquadra	2006	Pedagogia Crítica no Ensino da Ad	PAULA; RODRIGUES	EnANPAD
		Não se enquadra	2006	Ensino On-line na Graduação de A	CARVALHO NETO; ZWICKER; CAMPANHOL	EnANPAD
		Não se enquadra	2005	O Ensino da Administração sob a C	CAMPOS; MESQUITA	EnANPAD
Formativa Uso dos Métodos	Formativa	Dramatização	2004	Literatura, Dramatização e Ensino	RUAS	EnANPAD
Formativa Uso dos Métodos	Formativa	Jogos de Negócio	2004	Estratégias de Avaliação para Jogo	STAHL; LOPES	Enanpad
		Não se enquadra	2004	Análise, Avaliação e Otimização d	RAMOS; SILVA; BILICH	EnANPAD
Verifiação dos Métodos	Somativa/	Prova/Seminários/Estud Somativa/ Verifiação dos Métodos	2004	Avaliação do Discente na Sala de A	CARMO; ANDIA FILHO; MARQUES JUNIOR; (EnANPAD
		Não se enquadra	2004	A Aprendizagem Vivencial do Doc	BERNT; IGARI	EnANPAD
Formativa Uso dos Métodos	Formativa	Aprendizagem Baseada	2003	Aplicação da Metodologia da Prob	PEIXOTO; ALVES	EnANPAD
Verifiação dos Métodos			2002	Sete casos de avaliação de discipli	NASCIMENTO; PUTVINSKIS; TAKEI	Enanpad
Avaliação dos Cursos	Somativa	Prova	2002	Provão: o desafio da qualidade e a	KRAEMER	CRCSC&voce
Avaliação dos Cursos	Somativa	Prova	2001	O uso da avaliação do desempenh	LARÁN; COSTA	Revista Administração São Paulo
		Não se enquadra	2001	Avaliação educacional e políticasp	СОТТА	Revista do Serviço Público
Tema Trabalhado	Dimensão	Estratégia de Avaliação	Ano	Título	Autor	Publicação

4.2 Questionário

As respostas foram recolhidas pelo próprio *software* utilizado para elaborar e depois distribuir o questionário empregado na pesquisa, o Formulários Google. Conforme novas respostas eram enviadas, gráficos eram automaticamente criados para cada questão, contabilizando o número de respondentes e facilitando as futuras análises e comparações.

Os resultados podiam ser avaliados individualmente, com cada formulário respondido pelos sujeitos, ou em totalidade, com a porcentagem total de cada alternativa para dada pergunta. Analisar a porcentagem total foi o método escolhido como mais afetivo, já que as perguntas foram respondidas anonimamente e não faziam uso de características pessoais.

No gráfico 1 está o exemplo de um desses gráficos:

Anos de magistério (46 respostas)

Menos de um
1-5 anos
6-10 anos
11-15 anos
Mais de quinze anos

Gráfico 1. Gráfico dos resultados da Questão 2

Relembrando que ao final do período estipulado para a *survey*, 46 professores enviaram suas respostas. Os números foram os seguintes:

Na primeira pergunta – "Formação acadêmica mais recente" - professores com apenas graduação foram 21,7% (10 indivíduos); com MBA foram 28,3% (13 indivíduos); mestrado acadêmico contabilizou a maior parcela, com 39,1% (18 indivíduos); o doutorado contou com 8,7% (4 indivíduos); e o pós-doutorado teve apenas um respondente, correspondendo a 2,2%.

A segunda pergunta – "Anos de magistério" – mostrou 10,9% dos respondentes com menos de um ano de docência (5 indivíduos); 23,9% dos professores entre 1 a cinco anos e também entre 6 a 10 anos (11 indivíduos para cada); com experiência entre 11 a 15 anos foram 17,4% (8

indivíduos); e com mais de quinze anos de docência foram outros 11 professores, contabilizando mais uma vez 23,9%.

Para as perguntas seguintes, a fim de evitar uma longa descrição dos resultados de cada uma delas faremos uso do mesmo quadro utilizado na apresentação do questionário anteriormente. Dessa vez, as alternativas serão substituídas pelo resultado total de cada, de maneira que no lugar da Escala Likert estarão os resultados em porcentagem de respostas e entre parênteses o número de indivíduos que responderam à aquela alternativa.

A escala continua organizada sempre, da esquerda para a direita, como "Concordo totalmente", "Concordo", "Neutro", "Discordo", e "Discordo totalmente". As respostas com maior porcentagem foram destacadas, para fins de comparação.

No quadro 8 estão apresentados esses resultados.

Quadro 8. Apresentação dos resultados do questionário

Importância	Prática	Treinamento	Diagnóstico		Formativo		Somativo
Realizar avaliações antes da r	Realizar avaliações antes da primeira aplicação de conteudo/primeira aula é importante	a é importante	19,6% (9)	37% (17)	23,9% (11)	17,4% (8)	2,2% (1)
Verificar o nível de conhecim	Verificar o nível de conhecimento do aluno em relação aos demais alunos é importante	é importante	30,4% (14)	45,7% (21)	15,2% (7)	8,7% (4)	0%
Verificar o nível de conhecim	Verificar o nível de conhecimento do aluno sobre conteudos de disciplinas anteriores antes de iniciar uma nova disc	s anteriores antes de iniciar uma nova disc	34,8% (16)	58,7% (27)	2,2% (1)	4,3% (2)	0%
Realizar acompanhamento av	Realizar acompanhamento avaliativo individual para cada aluno é importante	ante	26,1% (12)	54,3% (25)	8,7% (4)	6,5% (3)	4,3%(2)
Utilizar dúvidas e dificuldade	Utilizar dúvidas e dificuldades dos alunos como tópicos a serem trabalhados nas avaliações é importante	los nas avaliações é importante	41,3% (19)	37% (17)	13% (6)	6,5% (3)	2,2% (1)
Utilizar critérios como partici	Utilizar critérios como participação, reflexão, produtividade são importantes para avaliar o aluno	tes para avaliar o aluno	41,3% (19)	52,2% (24)	6,5% (3)	0%	0%
A nota é um aspecto importa	A nota é um aspecto importante no processo de avaliar o aluno		13% (6)	58,7% (27)	8,7% (4)	17,4% (8)	2,2% (1)
A prova escrita pode ser subs	A prova escrita pode ser substituída por outra metodologia de avaliação		32,6% (15)	52,2% (24)	10,9% (5)	4,3% (2)	0%
Oferecer feedback/comentái	Oferecer feedback/comentários aos alunos após uma avaliação é importante	nte	78,3% (36)	19,6% (9)	2,2% (1)	0%	0%
Verificar o nível de conhecim	Verificar o nível de conhecimento de um aluno ajuda no processo de avaliar o mesmo	iar o mesmo	47,8% (22)	45,7% (21)	4,3% (2)	2,2% (1)	0%
A prova escrita é a metodolo	A prova escrita é a metodologia mais efetiva de avaliar o aluno		4,3% (2)	13% (6)	13% (6)	54,3% (25)	15,2% (7)
A prova escrita é uma metod	A prova escrita é uma metodologia adequada para aprovar ou reprovar um aluno	n aluno	4,3% (2)	19,6% (9)	23,9 % (11)	41,3% (19)	10,9% (5)
O resultado das avaliações in	O resultado das avaliações interferem ou modificam minhas metodologias de aula	is de aula	34,8% (16)	50% (23)	13% (6)	2,2% (1)	0%
Utilizar critérios como partici	Jtilizar critérios como participação, reflexão, produtividade dos alunos têm grande impacto no resultado final da av	m grande impacto no resultado final da av		45,7% (21)	6,5% (3)	2,2% (1)	0%
As provas escritas são minhas principais metodologias	As provas escritas são minhas principais metodologias de avaliação		8 7% (4)	39 1% (18)	10 9% (5)	34 8% (16)	6 6% (3)
Eu avalio meus alunos no iníc	Eu avalio meus alunos no início dos períodos para verificar seus conhecimentos em relação a disciplina	entos em relação a disciplina	15,2% (7)	45,7% (21)	19,6% (9)	19,6% (9)	0%
Eu sempre utilizo outras met	Eu sempre utilizo outras metodologias de avaliação, além de provas e testes escritos	tes escritos	52,2% (24)	39,1% (18)	8,7% (4)	0%	0%
Eu sempre procuro analisar o	Eu sempre procuro analisar o quanto os alunos evoluiram no período entre duas avaliações	e duas avaliações	39,1% (18)	56,5% (26)	4,3% (2)	0%	0%
Ao elaborar minhas avaliaçõe	Ao elaborar minhas avaliações, a distribuição e o peso das notas por questão é o principal elemento	tão é o principal elemento	10,9% (5)	43,5% (20)	28,3% (13)	17,4% (8)	0%
Eu realizo vista de prova/revi	Eu realizo vista de prova/revisão de prova junto com os alunos		52,2% (24)	45,7% (21)	0%	2,2% (1)	0%
Eu adapto minhas avaliações para diferentes turmas	para diferentes turmas		37% (17)	47,8% (22)	4,3% (2)	10,9% (5)	0%
Eu elaboro minhas avaliações	Eu elaboro minhas avaliações de maneira que seja imparcial a todos os alunos, sem haver mudanças para determina	unos, sem haver mudanças para determina	52,2% (24)	41,3% (19)	2,2% (1)	4,3% (2)	0%
Eu procuro verificar se todos	Eu procuro verificar se todos os alunos estão no mesmo nível em relação a disciplina	a disciplina	21,7% (10)	65,2% (30)	4,3% (2)	8,7% (4)	0%
Minhas avaliações acontecen	Minhas avaliações acontecem em uma data pré-determinada junto com os alunos	s alunos	37% (17)	41,3% (19)	13% (6)	2,2% (1)	6,5% (3)
Eu avalio meus alunos apenas nos períodos de prova	s nos períodos de prova		2,2% (1)	10,9% (5)	10,9% (5)	56,5% (26)	19,6% (9)
É esperado que as respostas	É esperado que as respostas dos alunos nas avaliações sigam o mesmo padrão considerado o correto pelo professor	drão considerado o correto pelo professor	8,7% (4)	21,7% (10)	21,7% (10)	30,4% (14)	17,4% (8)
Uma vez atribuídas, as notas	Uma vez atribuídas, as notas não podem ser mudadas, salvo em erros de correção	orreção	15,2% (7)	32,6% (15)	10,9% (5)	23,9% (11)	17,4% (8)
Minha formação formal (curs	Minha formação formal (cursos, formação docente, mestrado) me preparou para elaborar e aplicar avaliações	ou para elaborar e aplicar avaliações	17,4% (8)	43,5% (20)	8,7% (4)	30,4% (14)	0%
Minha formação informal (ex	Minha formação informal (experiências como aluno, observação, tentativa e erro) me preparou para elaborar e apli	a e erro) me preparou para elaborar e apli	19,6% (9)	60,9% (28)	13% (6)	6,5% (3)	0%
Eu já participei de cursos, pal	Eu já participei de cursos, palestras ou treinamentos sobre como elaborar avaliações	avaliações	45,7% (21)	43,5% (20)	4,3% (2)	2,2% (1)	4,3% (2)
Eu estou sempre buscando n	Eu estou sempre buscando novos conhecimentos teóricos sobre métodos de avaliação	de avaliação	52,2% (24)	34,8% (16)	13% (6)	0%	0%
Eu estou sempre buscando n	Eu estou sempre buscando novos conhecimentos práticos sobre métodos de avaliação	de avaliação	50% (23)	32,6% (15)	17,4% (8)	0%	0%
Minha instituição oferece/já	Minha instituição oferece/já ofereceu subsídios para treinar, desenvolver ou aprender novas metodologias de avali	ou aprender novas metodologias de avali	41,3% (19)	37% (17)	15,2% (7)	4,3% (2)	2,2% (1)
Eu tenho conhecimento sobr	Eu tenho conhecimento sobre metodologias diagnósticas de avaliação		19,6% (9)	41,3% (19)	19,6% (9)	19,6% (9)	0%
Eu tenho conhecimento sobr	Eu tenho conhecimento sobre metodologias formativas de avaliação		26,1% (12)	32,6% (15)	26,1% (12)	15,2% (7)	0%
Eu tenho conhecimento sobr	Eu tenho conhecimento sobre metodologias somativas de avaliação		28,3% (13)	34,8% (16)	21,7% (10)	15,2% (7)	0%

5- Análise dos Dados

Aqui começam as demonstrações dos dados já trabalhados. São apresentados o que os artigos informaram ao autor desta dissertação, o que os professores responderam na *survey* e que realidade podemos sugerir a partir desses resultados.

Seguindo a mesma lógica estrutural do texto, primeiro serão apresentadas as análises oriundas dos artigos de congressos e periódicos e, em seguida, as análises da *survey*.

5.1 Análise dos Artigos

Como foi dito na introdução, as pesquisas científicas e seus achados são difundidos para a comunidade acadêmica, prioritariamente, por meio de artigos publicados em congressos e periódicos. A importância desses meios de comunicação é inegável para alunos, pesquisadores, professores, técnicos e ou até mesmo curiosos sobre determinado assunto.

Com a avaliação da aprendizagem sendo um tema já a muito estudado (BURIASCO, 2000) era esperado que as avaliações da aprendizagem nos cursos de Administração tivessem um volume considerável de trabalhos publicados, levando em conta o fato desse mesmo curso estar tão presente nas universidades brasileiras. A realidade se mostrou o oposto, entretanto.

Os estudos sobre a temática de avaliação de aprendizagem são sim numerosos. No entanto, esses trabalhos estão muito direcionados para as dimensões de ensino, pedagogia e psicologia. Como foi dito por Buriasco (2000) e Santos e Santos (2005), cursos que trabalham diretamente com esses assuntos têm uma presença muito mais forte em periódicos e congressos.

Quando pesquisados na dimensão dos cursos de Administração, os artigos sobre avaliação se tornam escassos. A grande maioria tem como tema principal avaliar a atuação de empresas públicas ou privadas (o que é natural para a Administração como ciência) e os poucos que avaliam outros aspectos referentes aos cursos de graduação prezam o ensino ou as ações das IES.

Para melhor entendimento das análises que serão apresentadas, o quadro 9 a seguir contém apenas os artigos que se enquadraram na temática dessa dissertação.

Quadro 9. Artigos selecionados com a temática "Avaliação da Aprendizagem"

Verifiação dos Métodos	Diagnóstica	Taxionomia de Bloom	2015	A Avaliação da Aprendiza	SILVA; NICOLINI	EnEPQ
Verifiação dos Métodos	Somativa	Prova/Seminários	2015	Avaliação da Aprendizag	SILVA; RAMOS	Administração: Ensino e
Uso dos Métodos	Formativa	Aprendizagem Baseada em Problemas	2015	A Avaliação de Estudante	GUEDES; ANDRADE; NICO A Avaliação de Estudanto	Administração: Ensino e
Verifiação dos Métodos	Somativa	Prova	2014	Avaliação da Percepção d	PADUA JUNIOR; CASTILH	Administração: Ensino e
Uso do	Diagnóstica/Formativa Uso dos Métodos	Prova	2013	Avaliação da Aprendizag	SILVA; THEISS; RAUSCH	RACE
Uso dos Métodos	Diagnóstica/Somativa	Prova	2013	Revista de Administração NASCIMENTO E SILVA; SI Proposição de uma Siste	NASCIMENTO E SILVA; SI	Revista de Administração
Verifiação dos Métodos	Somativa	Prova	2012	Análise do Conteúdo das	SANTOS; AFONSO	EnANPAD
Uso dos Métodos	Diagnóstica/Formativa	Avaliação Processual	2012	Avaliação Formativa no F	RAUSCH; SILVA; THEISS	EnANPAD
Uso dos Métodos	Formativa	Orientação	2009	Orientação Acadêmica: e	WROBEL; CARNEIRO; PAL	EnANPAD
Uso dos Métodos	Formativa	Prova/Forúns/Chat	2008	Contribuições Teórico-Er	MONDADORI; SCHROEDE	EnANPAD
Uso dos Métodos	Formativa	Aprendizagem Baseada em Problemas	2008	ESCRIVÃO FILHO; RIBEIR Inovando no Ensino de A	ESCRIVÃO FILHO; RIBEIRO	Cadernos EBAPE
Verifiação dos Métodos	Somativa/Formativa	Prova/Seminários/Estudos de Caso	2004	CARMO; ANDIA FILHO; M Avaliação do Discente na	CARMO; ANDIA FILHO; N	EnANPAD
Uso dos Métodos	Formativa	Dramatização	2004	Literatura, Dramatização	RUAS	EnANPAD
Uso dos Métodos	Formativa	Jogos de Negócio	2004	Estratégias de Avaliação	STAHL; LOPES	EnANPAD
Uso dos Métodos	Formativa	Aprendizagem Baseada em Problemas	2003	Aplicação da Metodologi	PEIXOTO; ALVES	EnANPAD
Verifiação dos Métodos	Somativa	Prova	2002	Sete casos de avaliação d	NASCIMENTO; PUTVINSK	EnANPAD
Avaliação dos Cursos	Somativa	Prova	2002	Provão: o desafio da qua	KRAEMER	CRCSC&voce
Avaliação dos Cursos	Somativa	Prova	2001	O uso da avaliação do de	LARÁN; COSTA	Revista Administração Sã
Tema Trabalhado	Dimensão	Estratégia de Avaliação	Ano	Título	Autor	Publicação

Comecemos com o número de trabalhos que se encaixam no tema pesquisado. Ao longo dos dezesseis anos designados como o intervalo para o levantamento, apenas quarenta e um (41) artigos se mostraram relevantes, e após análise apenas dezoito (18) estavam realmente dentro do tema de avaliação da aprendizagem na graduação de administradores. São dezoito artigos para dezesseis anos, o que representaria algo em torno de um artigo por ano. Essa estatística, porém, ainda seria irreal com os dados.

Ao analisarmos os anos de publicação na tabela 1, vemos uma irregularidade na distribuição. Enquanto alguns anos tiveram uma ou duas publicações, em outros anos nenhum trabalho foi publicado com a temática pesquisada.

Tabela 1. Número de publicação de artigos sobre avaliação da aprendizagem por ano

Ano	Artigos
2001	1
2002	2
2003	1
2004	3
2005	0
2006	0
2007	0
2008	2
2009	1
2010	0
2011	0
2012	2
2013	2
2014	1
2015	3
2016	0
Total	18

Era esperado que a inauguração da Divisão de Ensino e Pesquisa em 2001 alavancasse as pesquisas sobre avaliação, mas os dados mostraram que mesmo mais de uma década depois, o número de artigos publicados se manteve mínimo. Apenas em 2004 o quantitativo de publicações atingiu seu ápice, que ainda assim é de apenas três (3) artigos.

É difícil apontar o motivo do porquê tão poucos pesquisadores de Administração se interessam pelo tema de avaliação da aprendizagem. A falta de artigos sobre essa temática, porém, é um achado interessante. Isso mostra que as pesquisas sobre avaliação em cursos de Administração

ainda não estão a par com as mesmas pesquisas de outros cursos, estão de fato muito atrás. Consequentemente, aqueles interessados em revisar as estratégias avaliativas que estão sendo utilizadas precisarão adaptar trabalhos aplicados às áreas de Educação e Pedagogia para a Administração. Esse pequeno número de artigos sugere que a Administração continua focada no âmbito empresarial e ainda não considera com tanta ênfase a avaliação de seus alunos, ainda que o tema ensino seja bastante ativo como é mostrado pelos EnANPADs.

Falo do ensino, pois ensino e aprendizagem são temáticas que agem em conjunto. Os EnANPADs têm sua própria categoria para os trabalhos sobre ensino e os EnEPQs são congressos dedicados exclusivamente a esse tema. Mas o crescimento dos estudos sobre avaliação de aprendizagem não acompanhou o crescimento dos estudos sobre ensino.

Dos congressos pesquisados, o EnANPAD publicou praticamente todos os artigos levantados. Publicados de maneira esporádica durante o período, teve três (3) publicações no mesmo ano, na edição de 2004. Quanto ao EnEPQ, apenas um (1) dos artigos aceitos para publicação durante as cinco edições do congresso foi sobre avaliação da aprendizagem.

Tabela 2. Publicação dos artigos por congressos e periódicos

Publicação	Ano	Quantidade
Revista de Administração USP	2001	1
EnANPAD	2002	1
CRCSC&você	2002	1
EnANPAD	2003	1
EnANPAD	2004	3
EnANPAD	2008	1
Cadernos EBAPE	2008	1
EnANPAD	2009	1
EnANPAD	2012	2
Revista de Administração UFSM	2013	1
RACE	2013	1
Administração: Ensino e Pesquisa	2014	1
Administração: Ensino e Pesquisa	2015	2
EnEPQ	2015	1

Mesmo os periódicos, que são mais numerosos e consequentemente publicam juntos mais artigos do que os congressos da ANPAD, não mostraram resultados superiores, mantendo-se com o número de publicações semelhantes. Os resultados dos periódicos são ainda mais

escassos se considerarmos a quantidade de revistas disponíveis. A base SciELO conta com 41 periódicos voltados para Administração e Ciências Sociais Aplicadas, cada um com edições bimestrais, quadrimestrais ou semestrais. Temos anualmente um número considerável de trabalhos publicados por essas revistas, que por vezes têm maior conceito entre os pesquisadores e a comunidade científica em geral. Dentro de um intervalo de mais de uma década e meia, sete (7) artigos foram publicados com o enquadramento do tema pesquisado.

Seguindo para o conteúdo desses artigos, a maior parte deles têm as provas escritas como principal assunto. Foram 10 artigos, totalizando 56% dos trabalhos e demonstrando que quando se trata de avaliação, as metodologias somativas são as mais discutidas. Entre esses trabalhos, cinco, 50% dos que falam sobre esse tipo de avaliação, eram sobre verificar como as provas estavam sendo aplicadas. Apenas três artigos nessa categoria apresentavam novas maneiras de realizar a avaliação por meio de provas escritas. Com isso, podemos teorizar que enquanto os pesquisadores se preocupam em como os estudantes são avaliados e o conteúdo das provas aplicadas, poucos são os estudos que se dispõe a apresentarem alternativas para tal.

A aprendizagem baseada em problemas (PBL) foi o segundo assunto mais estudado, ainda que não totalmente direcionados para a avaliação. Os artigos sobre PBL abordam o ciclo ensino-aprendizagem, com a avaliação sendo parte integrante no processo. O ponto positivo desse método é a apresentação de estratégias diferenciadas e muitas vezes inéditas, tanto para alunos quanto professores, para realizar a avaliação.

Os artigos restantes trataram de variadas estratégias, não compartilhando seus conteúdos entre si, com a exceção de dois artigos que discutiram sobre o uso de seminários. Na tabela 3 a seguir estão as estratégias de avaliação identificadas em cada artigo, lembrando que certos trabalhos fizeram uso de mais de uma estratégia em seus estudos.

Tabela 3. Estratégias de Avaliação abordadas nos artigos

Estratégia de Avaliação	Quantidade
Prova	10
PBL	3
Jogos de Negócios	1
Dramatização	1
Orientação	1
Avaliação Processual	1
Taxionomia de Bloom	1
Seminário	2
Estudo de Caso	1
Fórum/Chat	1

Para as dimensões de avaliação, o uso de estratégias formativas foi o mais presente com dez entradas. Essa informação corrobora com os textos do referencial teórico, onde os autores são mais positivos quanto ao uso de técnicas formativas e incitam sua aderência ao cotidiano escolar e universitário. Oito artigos eram sobre a dimensão somativa, com cinco deles sobre verificação do método e dois sobre o uso dessas estratégias para avaliar os cursos. Quatro artigos se classificaram com a dimensão diagnóstica, com dois deles compartilhando a dimensão formativa e um compartilhando a dimensão somativa.

Tabela 4. Dimensões da avaliação abordadas nos artigos

Dimensão da Avaliação	Quantidade
Diagnóstica	4
Formativa	10
Somativa	8

Quando analisamos o tema dos trabalhos, a categoria "Uso dos Métodos" que engloba maneiras diferentes e/ou inovadoras para realizar as avaliações foi a mais recorrente. Tivemos dez artigos que buscavam mudar as avaliações dos alunos fazendo uso de estratégias diversas, como o uso de dramatização, jogos de negócios, PBL, orientação e avaliação processual, além de provas escritas que fogem do entendimento pré-estabelecido sobre as mesmas.

A segunda categoria mais presente foi a de "Verificação dos Métodos" com seis trabalhos publicados. Esses artigos eram em sua maioria de dimensão somativa (com apenas um entre eles com dimensão diagnóstica e um segundo abordando duas dimensões, somativa e formativa)

e objetivavam analisar o conteúdo de provas, analisar a maneira como as avaliações ocorrem e também a opinião daqueles a quem essas avaliações são aplicadas, os alunos. Esses trabalhos não tentavam apresentar alternativas ou sugestões de mudanças, e apenas se propuseram a avaliar a avaliação das graduações.

Na última categoria, os dois artigos restantes quiseram avaliar os cursos de Administração por meio das avaliações dos alunos que frequentaram aquela graduação. Ambos artigos fizeram uso de provas escritas para alcançarem esse objetivo, com um analisando por uma escala nacional a partir do extinto Exame Nacional de Cursos (hoje correspondente ao ENADE) e o outro com uma análise individual realizando sua pesquisa em apenas uma IES. As provas foram mais uma vez a estratégia escolhida pelos autores.

Tabela 5. Temas abordados pelos artigos

Tema	Quantidade
Avaliação dos Cursos	2
Uso dos Métodos	10
Verificação dos Métodos	6

Ao analisarmos o conteúdo dos textos podemos notar que boa parte dos autores, cinco entre dez artigos, abordaram a avaliação como parte do processo de ensino quando escreveram sobre métodos diferenciados de avaliação, nos trabalhos que se classificaram sob a categoria "Uso dos Métodos". Ao apresentarem suas sugestões sobre o ensino-aprendizagem em Administração, os autores escolheram apresentar todo o processo que os alunos irão percorrer, desde a elaboração desses métodos, seus benefícios, como aplica-los e como avaliar os estudantes a partir dos mesmos. A vantagem aqui se mostra exatamente por termos um "manual" sobre como ensinar e como avaliar seguindo uma estratégia que foge do usual que é utilizado em salas. Também ajuda a sanar algumas das dificuldades que os professores têm sobre como elaborar as avaliações.

A outra metade de artigos na categoria "Uso dos Métodos" focaram exclusivamente na parte avaliativa. Um dos artigos apresentou novas maneiras de avaliar as atividades de jogos de negócios, que segundo os autores é uma prática que traz aos alunos um pouco da realidade empresarial vivenciada pelos administradores. Também houveram trabalhos que consideraram a realidade educacional, em que a tecnologia e os cursos de EAD são uma parcela crescente, com estratégias avaliativas adaptadas especialmente para essa modalidade de ensino.

O uso de estratégias formativas teve o maior destaque dentro do "Uso dos Métodos". Apenas um trabalho não fez uso dessa dimensão, escolhendo usar métodos diagnósticos e somativos de avaliação. Curioso notar que um dos trabalhos sugeriu o uso de provas escritas seguindo uma lógica formativa de avaliação. Os mesmos autores desse artigo apresentaram em trabalho anterior o uso de avaliação processual, onde os alunos são avaliados durante muitas etapas ao longo do período bases dos métodos formativos, após uma análise diagnóstica. Em seu segundo artigo, o mesmo que utiliza provas escritas de maneira formativa, as provas — elementos somativos por sua natureza - foram introduzidas ao método de avaliar processualmente. Assim, o artigo "Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior: Relato de uma Experiência" é o único que consegue apresentar um uso completo das três dimensões de avaliação.

Esse artigo foi o mais embasado nos referenciais sobre avaliação da aprendizagem e a experiência relatada foi construída desde de seu princípio seguindo os preceitos do tema. Ao final do semestre, a turma que serviu de teste para a pesquisa obteve, de acordo com os próprios autores, resultados positivos que confirmam as teorias descritas nos livros.

Um assunto de bastante interesse parece ser em analisar os conteúdos que compõe as avaliações escritas. Apenas um artigo sobre "Verificação dos métodos" não estudou o uso das provas em IES, optando ao invés em diagnosticar a que elementos os professores dão preferência na hora de elaborar suas avaliações. Os trabalhos restantes se mostraram homogêneos quanto a seus conteúdos, buscando entender o que é utilizado nas salas de aula, que conteúdos estão presentes nos testes e as opiniões dos estudantes sobre a eficácia e eficiência das provas.

O conteúdo de provas foi motivo de estudo dos dois artigos que esperavam realizar uma análise dos cursos de graduação a partir das notas obtidas pelos alunos. Esses dois trabalhos quase conversam com os que analisaram os conteúdos mostrados no parágrafo anterior, mas conseguiram se diferenciar por levantarem propostas futuras a partir de seus achados, enquanto os demais trabalhos apenas se propuseram em apresentar seus resultados.

De modo geral, os poucos artigos que tratam sobre avaliação em Administração podem ser classificados em dois grupos: um grupo que busca conhecer e documentar as atuais estratégias avaliativas que estão sendo usadas (ou estavam na época de cada trabalho) e um grupo que tenta apresentar novas maneiras de realizar essas avaliações.

5.2 Análise do Questionário

Como as questões foram ordenadas em três blocos, a análise será feita considerando cada bloco e o que as respostas podem significar. Primeiro serão as respostas referentes a importância da avaliação, seguido pelas respostas sobre a prática e finalizando com as respostas sobre o treinamento dos professores sobre avaliações. Os resultados podem ser acompanhados seguindo as informações no quadro 8, página 53.

Nas três primeiras perguntas a maioria dos professores considerou como importante realizar algum tipo de acompanhamento prévio dos conhecimentos trazidos pelos alunos. A maior parte deles, inclusive, responderam que concordam com a importância de aplicar algum tipo de avaliação diagnóstica antes mesmo de começar com o conteúdo da primeira aula, e que isso ajuda na aplicação de avaliações futuras. Com os respondentes estando inclinados a acharem importante realizar avaliações diagnósticas, essa dimensão se mostrou presente entre os professores. O que podemos ver aqui, no entanto, é apenas o discurso feito pelos docentes. Não é argumento sem fundamento dizer que o ato de diagnosticar os estudantes da maneira como a literatura indica é muito pouco feito, quando se quer acontece. Ainda assim, os resultados mostraram que diagnosticar é levado em consideração.

Os professores se mostraram bastante positivos quanto a acompanhamento individual e uso de dificuldades apresentadas como tópicos de avaliações. Isso possibilita inserir o aluno dentro de um contexto facilitador de aprendizagem, assim como descrito por Carmo *et al* (2004) e Alves (2013, p. 91-92). Essa aplicação formativa, apesar de ser considerada ideal, é dificultada pelo alto número de alunos em sala (MARINHO *et al*, 2014).

Quando questionados sobre as provas escritas, o método usual de avaliação, os professores se posicionaram negativamente quanto sua efetividade. As respostas mostram que as provas são vistas como ineficazes em suas funções, não sendo consideradas a melhor alternativa para decidir se o aproveitamento do aluno foi positivo, e consequentemente não são ideais como ferramenta julgadora para aprovação/reprovação. Muitos docentes escolheriam outras estratégias para avaliar seus alunos, embora não possamos dizer quais seriam essas estratégias apenas por esse questionário.

Essa é uma visão corroborada por diversos autores que tratem de assuntos relacionados à avaliação. Surh (2008) e Luckesi (2000, 2011) se mostram críticos quanto ao ato de avaliar por meio de provas da maneira como o instrumento é usualmente feito. Da mesma maneira, Alves

(2013, p. 67-68) apresenta as avaliações escritas como problemáticas para o próprio aprendizado.

Mesmo se mostrando contra a maneira clássica de avaliar a aprendizagem, os professores ainda consideram a nota como parte fundamental para os processos avaliativos. Quase 75% dos respondentes concordaram com a importância de atribuir notas aos alunos, o que é diretamente oposto à personalidade formativa que os professores demonstraram. Talvez por estarem tão acostumados ao sistema de notas, eles não consigam desassociar "avaliar o aproveitamento" de "quantificar o aproveitamento". Já que as respostas indicaram aceitação em aplicar uma estratégia avaliativa diferenciada e as notas ainda são entendidas como importantes, substituir as provas por outras maneiras de avaliar seria apenas mudar o "corpo" da avaliação, quando o resultado final ainda estaria atrelado a um *ranking*. No fim das contas, as mudanças não passariam de estéticas, já que em seu núcleo as avaliações continuam somativas.

Mas se faz necessário lembrar que os professores, apesar de terem liberdade em suas avaliações, ainda precisam cumprir as exigências feitas pelas IES, que cobram os resultados em formas de demonstrações somativas (BARBOSA e MARTINS, 2011). E essas mesmas IES são, por sua vez, exigidas pela legislação educacional a cumprirem e reportarem avaliações de seus alunos (LUCKESI, 2011, p. 29). A pouca autonomia em direcionar as práticas avaliativas é um dos principais fatores que impossibilitam atividades formativas (SANTOS e GUERRA, 2016).

Oferecer *feedback* aos alunos sobre como eles se saíram nas avaliações e realizar as chamadas "vistas de prova" é ato de grande importância para os professores pesquisados. Eles consideram revisar as avaliações junto com os alunos parte do processo e os resultados obtidos podem interferir em como os próprios docentes agem em sala de aula, funcionando como uma ferramenta de auto avaliação para eles.

Resultados de outros trabalhos (BITTENCOURT, 2001; CRISTINO, 2001; CARMO, 2004; MENDES, 2005; GOMES, 2006; MONDADORI *et al*, 2008; CAMARGO, 2010; MORAES, 2014) mostram que os professores sentem uma melhora em suas práticas a partir de estratégias avaliativas que envolvem seus alunos.

Participação e produtividade dos alunos durante as aulas são quesitos que oferecem pontuação extra nas avaliações. Ainda que a participação não esteja diretamente relacionada as provas pela maneira como estas são realizadas, é importante assinalar essa preocupação por parte dos professores que demonstra mais uma vez as identidades formativas dos mesmos. A participação

torna o aluno parte integrante de seu ensino, e os professores responderam em sua maioria que as avaliações contribuem no aprendizado, da mesma maneira como foi sugerido por Nascimento *et al* (2002).

Quando analisados em uma dimensão puramente teórica e idealista, como aconteceu com esse agrupado de perguntas que correspondem a importância da avaliação para a aprendizagem, os professores se mostraram como indivíduos de características formativas, prezando conhecerem seu alunado, sendo contra as metodologias habituais (apesar de não se absterem da nota) e encarando a avaliação como uma parte essencial do ensino.

Essas perguntas, no entanto, apenas correspondem ao discurso dos docentes. Para termos uma análise mais concisa, precisamos considerar a prática desses professores. As análises a seguir tratam das perguntas que buscaram entender exatamente isso.

Começando com o uso das provas escritas como principal estratégia avaliativa, tivemos números interessantes. A maior parte das respostas disseram usar as provas como avaliação principal (18 professores marcaram "Concordo" e 4 marcaram "Concordo totalmente) o que não é um resultado inesperado, mas a parte que negou o uso de provas teve um quantitativo semelhante. Dezesseis (16) professores disseram discordar e três (3) descordaram totalmente sobre as provas serem suas principais estratégias. Foram 22 a favor e 19 contra, um número que impressiona por tantos professores estarem com uma visão mais focada em mudar a maneira com os alunos são avaliados.

Praticamente unanimidade, os docentes responderam utilizar outras metodologias de avaliação em suas turmas, porém a limitação do questionário não permitiu identificar quais seriam essas outras metodologias. Mas a partir das respostas de que os docentes não avaliam apenas nos períodos pré-determinados para acontecerem as provas, podem sugerir que essas metodologias alternativas sejam elementos que obedeçam aos mesmos critérios citados anteriormente pelos professores na hora de avaliar seus estudantes.

Pelos achados do trabalho de Bittencourt (2001) a utilização de avaliações de cunho formativo melhora a aulas do ponto de vista dos alunos, diminuindo a pressão psicológica, dinamizando aulas e melhorando a relação com os professores.

Avaliar a evolução dos alunos também foi mencionada como prática usual e as avaliações aplicadas em diversas turmas diferentes, algo comum para professores universitários, costumam ser adaptadas evitando um único modelo replicado variadas vezes.

Mais uma vez os professores que responderam ao questionário se mostram indivíduos formativos, buscando sempre acompanhar o progresso dos alunos, oferecendo mais do que uma simples ferramenta para atribuir notas. Também apresentaram alguns traços diagnósticos.

A maior parte concordou em dizer que avaliam os alunos de alguma forma nas primeiras aulas com o objetivo de identificar o nível de conhecimento geral da turma e se preocupam em saber como cada aluno está acompanhando os ensinamentos em relação aos demais.

Apesar disso, certas características somativas ainda estão muito impregnadas nas práticas docentes. A distribuição das notas das notas no momento da elaboração das avaliações novamente se mostrou um fator levado muito em consideração mostrando o quanto os professores ainda se preocupam com o assunto. É muito difícil determinar apenas por essas respostas o porquê da atenção excessiva sobre as notas. Seguindo o que foi dito no referencial teórico (GARCIA, 2009; VILLARDI e VERGARA, 2013; SILVA e SILVA, 2015) grande parte dos professores seguem os exemplos que aprenderam durante suas próprias formações e talvez eles estejam condicionados a focarem nas notas.

Outro exemplo de poder exercido pelas notas nas avaliações é o absolutismo dos resultados. Uma vez atribuídas as notas jamais são mudadas, com exceção de erros de correção comprovados. Esse molde baseado em classificar os alunos em uma escala de aproveitamento classificatória é o principal fator identificado que impede os professores de praticarem avaliações totalmente formativas.

Luckesi (2011, p.41) alerta sobre o "poder" que as notas têm tanto sobre os alunos quanto sobre os professores. Elas acabam por se tornarem uma necessidade em seu ambiente e "é em função dela que se vive na prática escolar" (2011, p. 42).

As avaliações acontecem em datas pré-determinadas, o que vai em caminho oposto a outras respostas. Os professores dizem avaliar a turma em diversos momentos, mas ainda assim confessam que as avaliações apenas acorrem em datas especiais. Estariam eles considerando as provas escritas que já são esperadas ao final dos períodos como a verdadeira avaliação de seus alunos? Seriam essas avaliações que ocorrem durante as aulas apenas um complemento, uma "ajudinha" caso seja necessária? Seria o motivo de datas fixas uma determinação institucional?

As características somativas estão presentes sem que os docentes percebam. Enquanto as práticas formativas acontecem como um esforço consciente dos professores sobre algo que precisa ser modificado, as práticas somativas simplesmente ocorrem sem que eles percebam.

Podemos citar as respostas da pergunta 25 sobre imparcialidade na elaboração de avaliações. Os professores foram quase que em sua totalidade concordantes em elaborar avaliações que possam ser aplicadas a todos os alunos de uma turma sem haver mudanças para um ou outro indivíduo. Embora isso seja visto como uma escolha nada mais que justa (afinal não pode haver favoritismo ou facilitação apenas para alguns, todos devem ser tratados como iguais) é característico das estratégias somativas igualar todos os indivíduos, que são diferentes em seus aspectos, sob um mesmo modelo.

Buscando entender como os professores se prepararam a respeito de avaliações da aprendizagem durante suas formações, o último conjunto de questões foram sobre treinamento.

A maior parte dos professores concorda que a formação acadêmica de graduações e cursos os preparou para a elaboração e aplicação das avaliações. O ponto importante nessa questão é o número de professores que disseram discordar dessa afirmação. 30,4% dos respondentes não acham que suas formações os prepararam para as funções propostas. Esse é um bom número de docentes desacreditados de suas instituições de ensino. Outro fator a ser considerado, como é mostrado no quadro 10, dos 14 respondentes que alegaram que suas formações acadêmicas não os prepararam para suas tarefas avaliativas como professores, seis (6) tinham mestrado acadêmico que teoricamente prepara os mestrandos para docência e pesquisa.

Quadro 10. Resultados da pergunta 31 para os que discordaram

	Minha formação formal me preparou para elaborar e aplicar
Formação acadêmica mais recente	avaliações
Doutorado	Discordo
Mestrado Acadêmico	Discordo
Mestrado Profissional - MBA	Discordo
Graduação	Discordo
Mestrado Profissional - MBA	Discordo
Mestrado Acadêmico	Discordo
Mestrado Profissional - MBA	Discordo
Mestrado Acadêmico	Discordo
Mestrado Profissional - MBA	Discordo
Mestrado Profissional - MBA	Discordo
Graduação	Discordo
Mestrado Acadêmico	Discordo
Mestrado Acadêmico	Discordo
Mestrado Acadêmico	Discordo

Quanto a formação informal sobre a elaboração e aplicação de avaliações, que acontece com experiências vividas, observação, tentativa e erro, compartilhamento de informações entre os colegas, os professores foram mais positivos. Como foi dito pela literatura (GARCIA, 2009; VILLARDI e VERGARA, 2013; SILVA e SILVA, 2015), os professores parecem aprender mais sobre como realizar uma avaliação a partir das vivencias do que a partir dos ensinamentos de graduações e pós-graduações.

Aparentemente como uma maneira de equilibrar essa situação, os professores dizem estar frequentemente buscando novos conhecimento sobre assuntos referentes a avaliações da aprendizagem, seja participando de cursos, palestras ou treinamentos sobre o tema. Quase todos admitiram estarem em constante procura sobre novos conhecimentos teóricos ou práticos que os ajudem a melhor elaborar e aplicar suas estratégias. Aqui é onde os artigos científicos eram esperados de estarem, porém, a escassez inesperada de publicações pôs em dúvida se os mesmos são realmente lidos no âmbito da Administração.

Treinamentos oferecidos pelas IES para que os professores melhorem suas didáticas avaliativas foram descritas como recorrentes. A maioria respondeu que "Concorda totalmente" seguido de número similar que "Concorda" que sua instituição de ensino oferece subsídios necessários para treinamentos. Esse dado, apesar de ser uma boa notícia, não pode ser considerado como um exemplar de ações institucionais em escala macro, já que todos os respondentes do questionário estão afiliados a uma mesma IES. Não é possível saber se essa é uma ação individual dessa instituição ou se muitas outras também estão oferecendo as mesmas oportunidades.

Por fim, os professores responderam ser conhecedores das três dimensões avaliativas – com somativa sendo a mais conhecida, seguido de diagnóstica e, por último, formativa. Como aconteceu com algumas perguntas anteriormente, apenas o questionário não conseguiu oferecer informações conclusivas. Não foi possível saber se os professores de fato conhecem sobre as dimensões, se estão mentindo nas respostas ou se simplesmente acham ter conhecimento, mas não conhecem com profundidade.

Poucos foram os que confessaram não conhecer as dimensões de avaliação e uma quantidade considerável marcou a opção "Neutro" nas três perguntas. Pela primeira vez as respostas neutras parecem oferecer algum tipo de dado, já que permanecer neutro pode indicar a falta de conhecimento sobre as dimensões, mas para não se exporem por qualquer que seja o motivo, os docentes escolheram permanecerem na neutralidade.

Após análise dos resultados gerais, os professores se mostraram mais propensos as estratégias formativas, resultado que se mostra estar de acordo com os textos sobre avaliação. Muitos pesquisadores são a favor dos métodos formativos para avaliar os alunos e os artigos que propõe estratégias desse tipo tentem a enaltecerem suas qualidades para o aprendizado. Ainda assim, os dados apontaram que os professores não conseguem se desligar do ato de atribuir notas em suas avaliações, e acabam por apresentarem também características somativas.

O questionário ajudou a identificar algumas características dos professores de Administração: eles consideram a importância de aplicar diagnósticos para análise da turma; preferem usar de estratégias formativas para avaliar; consideram o acompanhamento e comunicação com os alunos parte integrante no processo de avaliação; não são tão favoráveis as provas tradicionais, mas as utilizam como principal estratégia avaliativa; têm a nota como requisito indispensável; seguem os períodos determinados das "semanas de provas"; estão satisfeitos com o que aprenderam sobre avaliações em suas formações, embora um número considerável diga o contrário; foram positivos quanto a aprendizagem informal sobre o tema; e aparentam conhecer bastante sobre as dimensões de avaliação.

É importante ressaltar que o questionário apresentou algumas deficiências em não conseguir respostas que respondessem de maneira satisfatória algumas das perguntas. Todavia, os resultados se mostraram satisfatórios para responderem ao objetivo final dessa dissertação.

6- Considerações Finais

A finalidade desse trabalho foi realizar uma pesquisa sobre as estratégias de avaliação da aprendizagem aplicadas aos cursos de graduação em Administração. Era esperado criar uma análise comparatória entre os artigos sobre o tema que foram publicados em periódicos e congressos, de um ponto de vista teórico, com as ações dos professores e sobre como suas avaliações são aplicadas em sala de aula, de um ponto vista prático.

Fomos apresentados às discussões sobre a avaliação da aprendizagem, um pouco sobre como os professores entram em contato com os saberes de como avaliar e quais são as três dimensões que representam a avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

Considerando a importância de uma avaliação bem planejada e aplicada corretamente para a formação dos alunos (LUCKESI, 2000; OLIVEIRA e SANTOS, 2005) e sendo o curso de Administração uns dos mais populares no Brasil, com um alto número de formandos (SEMESP, 2015) se fez importante conhecer o atual estado dos conhecimentos avaliativos.

A primeira informação a ser discutida é a pouca quantidade de artigos acadêmicos que discutem sobre a avaliação quando direcionados aos cursos de Administração. De acordo com o levantamento realizado, em um intervalo de mais de quinze anos apenas umas poucas dezenas de trabalhos foram encontrados. Enquanto campos de estudos em Psicologia e Educação apresentam um quantitativo de publicações mais substancial, os estudos administrativos não parecem estar focados em realizar avaliações quando essas são relacionadas com a aprendizagem.

Os poucos artigos se mostraram consistentes em dois aspectos: um grupo, classificado na categoria "Verificação do Métodos", pareceu focado em analisar e descrever as avaliações que são aplicadas aos alunos, pesquisando sobre os conteúdos e os resultados e quais são seus impactos para os alunos e IES. O segundo grupo, classificado na categoria "Uso dos Métodos", se mostrou interessado em difundir novas estratégias de avaliação, com a apresentação de modelos inovadores e até mesmo relatos de experiências aplicadas a turmas reais que apresentaram resultados animadores.

Aqueles que pesquisaram sobre as estratégias que estavam sendo postas em prática apresentaram características mais somativas, especialmente pelo interesse em estudos sobre as provas e testes escritos, os carros chefe da dimensão somativa e principais modelos de avaliação em uso.

Esses artigos apresentaram uma forte preocupação em entender como as avaliações acontecem nas salas de aula, chegando em alguns casos a ouvirem as percepções de alunos e professores. Os resultados eram descritos e avaliados, porém os pesquisadores não se propuseram a extrapolarem em suas descobertas, se mantendo no campo da apresentação dos achados. Esse grupo de autores não mostrou interesse (nesses artigos) em sugerir mudanças ou melhorias.

Partindo desse achado podemos criar um paralelo com os textos que se dedicam as avaliações somativas. Muitos são os autores que estão dispostos a criticarem essa dimensão (SURH, 2008; ANASTASIOU e ALVES, 2010; BARBOSA e MARTINS, 2011; ALVES, 2013.), mas poucos são aqueles que tentam suavizar seus problemas e limitações.

Em relação aos artigos que apresentaram mudanças nas estratégias de avaliação, os autores apresentaram um perfil formativo. Nesses trabalhos o foco era avaliar de maneira que o aluno fosse participante ativo nas tarefas, os professores não buscavam apenas checar o conhecimento e atribuir uma nota. Os autores não se contentaram em apenas descrever, e propõem alternativas viáveis que podem ser facilmente replicadas.

Partindo para a *survey* realizada com os professores, os resultados se mostraram semelhantes aos dos artigos em relação as dimensões de avaliação. As respostas coletadas indicaram que os docentes têm perfil característico da dimensão formativa, mas são indivíduos somativos.

A parte majoritária dos respondentes faz uso de acompanhamento individual dos alunos, se comunicam com a turma após as avaliações para certificarem que o aprendizado não está sendo afetado, se mostram negativos quanto ao uso de provas e preferem utilizar outras estratégias em suas aulas, além de avaliarem constantemente. Quando vistos por essa dimensão, os professores apresentam as prioridades dos autores que tiveram os artigos classificados na categoria "Uso dos Métodos", indicando que existe sim uma relação entre as publicações e as aplicações práticas.

De maneira semelhante, os respondentes também mostraram possuir um lado somativo quando confessaram utilizar a nota como atributo primordial em suas avaliações. As estratégias são elaboradas e moldadas em função da nota e os docentes são impassíveis quanto aos resultados, que são imutáveis. Os textos na categoria "Verificação dos Métodos" também mostravam suas preocupações em relação aos resultados obtidos pelos alunos. Mais uma vez a relação publicação-prática se mostra.

Apesar disso, não é possível afirmar com propriedade que essa relação é causada pelos docentes estarem consultando as publicações científicas. Com o pouco material disponível sobre o assunto para o campo de Administração, considerar que os professores estejam a par dos textos acadêmicos é uma suposição muito idealista. Uma teoria que explique essa homogeneidade entre artigos e práticas docentes é a que os próprios autores escrevem sobre suas experiências como professores, trabalhando em dimensões formativas ou somativas de acordo com suas preferências.

O que podemos dizer, baseado nos resultados, é que os professores aprendem realmente sobre como avaliar durante suas carreiras, a partir de inúmeras experiências no magistério, dividindo e recebendo conhecimentos práticos e teóricos com colegas de profissão. O achado é semelhante às informações apontadas pelo referencial teórico, que atribui às relações sociais no ambiente de trabalhos a verdadeira construção dos saberes avaliativos (GARCIA, 2009; VILLARDI e VERGARA, 2013; SILVA e SILVA, 2015).

Essa dissertação buscou explorar elementos distintos que pudessem oferecer respostas sobre o tema pesquisado e estudos futuros podem incrementar as descobertas. Adaptar o questionário utilizado em forma de entrevista de profundidade com alguns dos respondentes ofereceria uma clareza nas respostas que apenas a *survey* não pôde alcançar. Pesquisar como as práticas acontecem diretamente com os responsáveis por elas ofereceria um entendimento sobre as avaliações da aprendizagem mais estruturado.

7- Bibliografia

AFONSO, A. Avaliação Educacional: regulação e emancipação. Editora Cortez, São Paulo, 2009.

ALVARENGA, G. A Avaliação: o olhar dos alunos. IN: ALVARENGA, G. (Org). *Avaliação:* o saber na transformação do fazer. Ediora UEL, Paraná, 2002.

ALVES, J. F. Avaliação Educacional: da teoria à prática. Editora LTC, Rio de Janeiro, 2013.

_____; CABRAL, I. Os Demônios da Avaliação: memórias de professores enquanto alunos. Estudos em Avaliação Educacional, v.26, n°63, p. 630-662, 2015.

ANASTASIOU, L.; ALVES, L. *Processos de Ensinagem na Universidade. Pressupostos para as Estratégias de Trabalho em Aula.* 9° Ed. Editora Univille, Joinville, 2010.

BARBOSA, F. Avaliação da Aprendizagem na Formação de Professores: teoria e prática em questão. *Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.* Porto Alegre, 2011.

______. Avaliação da Aprendizagem na Formação de Professores: estão os futuros professores preparados para avaliar? IN: IX ANPED – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. *Anais...* 2012. Disponível em: < http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2082/587 >. Acesso em: 04/09/2016.

BARBOSA, M. R.; MARTINS, A. Avaliação, uma Prática Constante no Processo de Ensino e Aprendizagem. *Revista da Católica: ensino-pesquisa-extensão*. V.3, n°5, jan/jul, 2011.

BATISTA, H. A Prática Pedagógica dos Professores do Ensino Médio do Cefet – PI: Desvelando Concepções de Avaliação da Aprendizagem. *Dissertação apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade federal do Piauí*. Piauí, 2007.

BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com Texto: imagem e som – um manual prático*. 2° Edição, Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2002.

BENCKE, F.; GILIOLI, R. Ensino de Administração no Brasil, Inovação ou Não e Anísio Teixeira: em Busca do Vazio. *Programa de Doutorado em Administração UCS/PUC*. 2003.

BERNDT, A.; IGANARI, C. A Aprendizagem Vivencial do Docente em Administração: Uma Análise do Instrumento "Learning Style Inventory". IN: XXVIII Encontro da ANPAD. Anais... Curitiba. Disponível . Acesso em: 19/12/2016. BITTENCOURT, N. Avaliação Formativa de Aprendizagem no Ensino Superior: um processo construído e vivenciado. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001. BRASIL. Decreto de Lei nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. _____. Decreto de Lei n° 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. _____. Decreto de Lei n° 4.244, de 9 de abril de 1942. *Lei Orgânica do Ensino Secundário*. _____. Decreto de Lei n° 15.601, de 26 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a instalação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo. . Decreto de Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. ____. Decreto de Lei n°4.769, de 9 de setembro de 1965. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico de Administração, e dá outras providências. _____. Decreto de Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino

de 1° e 2° graus, e dá outras providências.

______. Decreto Lei N° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

______. Decreto de Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, ano 183, n° 116, 14 de abril, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 10/11/2016.

BURIASCO, R. Algumas Considerações sobre Avaliação Educacional. *Estudos em Avaliação Institucional*. N°22, 2000.

CAMARGO, W. F. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Fundamental. *Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina*. Londrina, 2010.

CARNEIRO, A. A Escola Superior De Administração E Negócios Nos Primeiros Vinte Anos (1941-1961): Uma Análise Sobre O Currículo Em Administração. *Dissertação apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas*. São Paulo, 2015.

CARMO, R.; ANDIA FILHO, L.; MARQUES JR, V.; OLIVEIRA, P. Avaliação do Discente na Sala de Aula: Uma Pesquisa Exploratória no Curso de Administração da Fundação Educacional de Barretos. IN: XXVIII Encontro da ANPAD. *Anais...* Curitiba, 2004. Disponível em:

http://www.anpad.org.br/~anpad/eventos.php?cod_evento=1&cod_evento_edicao=8&cod_e dicao_subsecao=39&cod_edicao_trabalho=1044>. Acesso em: 07/12/2016.

CARVALHO, L.; MARTINEZ, C. Avaliação Formativa: A auto avaliação do aluno e a auto formação do professor. *Ciência & Educação*. v.11, n°1, p. 133-144, 2005.

CASEIRO, C.; GEBRAN, R. Avaliação Formativa: concepções, práticas e dificuldades. *Nuances: estudos sobre educação*. São Paulo, ano XIV, v.15, nº16, p. 141-161, 2008.

CASTIEL, L.; SANZ-VALERO, J.; MEL-CYTED, R. Entre Fetichismo e Sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v.23, n°12, p. 3041-3050, dez, 2007.

CHAVES, S. M. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: realidade, complexidade e possibilidades. IN: 27° Reunião Anual da ANPED. *Anais...* 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br/biblioteca/item/avaliacao-da-aprendizagem-no-ensino-superior-realidadecomplexidade-e-possibilidades>. Acesso em: 28/10/2016.

COELHO, F. Educação Superior, Formação de Administradores e Setor Público: Um Estudo sobre o Ensino de Administração Pública — em Nível de Graduação — no Brasil. *Tese apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas*. São Paulo, 2006.

CRISTINO, P. Uma análise crítica das práticas avaliativas realizadas no ensino de graduação de uma faculdade brasileira de Odontologia. *Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Odontologia da Universidade de São Paulo*. Ribeirão Preto, 2001.

CURTY, M.; BOCCATO, V. O Artigo Científico como Forma de Comunicação do Conhecimento na Área de Ciência da Informação. *Perspectiva em Ciência da Informação*. Belo Horizonte, v.10, n°1, p. 94-107, jan/jun, 2005.

DURHAM, E. O ensino superior no Brasil: público e privado. *Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo*. 2003.

ESCRIVÃO FILHO, E.; RIBEIRO, L. Inovando no Ensino de Administração: uma experiência com a aprendizagem baseada em problemas (PBL). *Cadernos EBAPE*. Número Especial, ago, 2008.

FAVARÃO, C. F. Avaliação da Aprendizagem: Concepções e Características. *Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina*. Londrina, 2012.

FERENC, A.; MIKUZAMI, M. G. Formação de Professores, Docência Universitária e o Aprender a Ensinar. IN: VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores. *Anais...* São Paulo, 2005.

FORNER, D.; TREVISOL, M. T. Significados e Funções da Avaliação da Aprendizagem Escolar. *Roteiro*. Santa Catarina, v.37, n°2, jul/dez 2012.

GANASSALI, S. The Influence of the Design of Web Survey Questionnaires on the Quality of Responses. *Survey Research Methods*. v2, n°1, p. 21-32, 2008.

GARCIA, J. Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior. *Estudos em Avaliação Educacional*. V.20, nº43, p. 201-216, mai/ago, 2009.

GLASOW, P. Fundamentals of Survey Research. Editora Mitre, Virginia, 2005.

GOMES, J. O Método de Estudo de Caso Aplicado à Gestão de Negócios: textos e casos. Editora Atlas, São Paulo, 2006.

GONÇALVES, F.; ARANHA, A. Science Evaluations Methods in Physical Education Courses. *Avaliação*. v.16, n°3, p. 731-744, nov. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. Brasília, 2016a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes >. Acesso em: 10/11/2016.

LARSON, R.; FARBER, B. Estatística Aplicada. Editora Person, São Paulo, 2015.

LEITE, E.; SIQUEIRA, M.; LIMA, T. Avaliação Escolar: Uma Concepção Dialética Libertadora. *Akrópolis*, v10, n°4, out/dez, 2002.

LOWMAN, J. Dominando as Técnicas de Ensino. Editora Atlas, São Paulo, 2004.

LUCKESI, C. C. O Que É Mesmo O Ato De Avaliar A Aprendizagem? *Pátio Revista Pedagógica*. V.3, n°12, fev/abr, 2000.

<i>Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições</i> . 22° ed. Editora Cortez, São Paulo, 2011.
MARINHO, P.; LEITE, C.; FERNANDES, P. A Avaliação da Aprendizagem: Um Ciclo Vicioso de "Testinite". <i>Estudos de Avaliação Educacional</i> . V24, n°55, p.304-334, 2013.
; FERNANDES, P.; LEITE, C. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. <i>Acta Scientiarium Education</i> . V.36, n°1, p. 151-162, jan/jun, 2014.
MARTINS, H.; GALDINO, M.; ARANA, A.; OLIVEIRA, R. Gestão Participativa e Qualidade no Ensino: o Caso do Curso de Administração da Universidade do Grande Rio – Campus Magé. IN: VIII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2011.
MASETTO, M. T. Competência Pedagógica do Professor Universitário. 2° Edição. Editora Summus, São Paulo, 2012.
MENDES, O. Avaliação Formativa no Ensino Superior: Reflexões e alternativas possíveis. IN: VEIGA, I.; NAVES, M. (Org.) <i>Currículo e Avaliação na Educação Superior</i> . Editora Junqueira & Martins, São Paulo, 2005.
MONDADORI, M.; SCHROEDER, C.; RUAS, R. Contribuições Teórico-Empíricas para a Avaliação Formativa em Comunidades Virtuais de Aprendizagem: o Caso de um Curso de Graduação em Administração a Distância. IN: XXXII Encontro da ANPAD. <i>Anais</i> Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: < http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A485.pdf >. Acesso em: 10/01/2017.
MORAES, D. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. <i>Estudos de Avaliação Educacional</i> , v.22, n°49, p. 233-258, maio/ago, 2011.
A prova formativa na Educação superior: Possibilidade de regulação e Autor regulação. <i>Estudos de Avaliação Educacional</i> , v.25, n°58, p. 272-294, maio/ago, 2014.

MORETTO, V. P. *Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas*. 5° ed. Editora DP&A, Rio de Janeiro, 2005.

MOTTA, F. C. P. A questão da Formação do Administrador. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, FGV, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, out. /dez. 1983.

MOZZATO, A.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *Revista de Administração Contemporânea*. v.15, n°4, p. 731-747, jul/ago, 2011.

NASCIMENTO, P.; PUTVINSKIS, R., TAKEI, A. Sete Casos de Avaliação de Disciplinas no Ensino de Administração. IN: XXVI Encontro da ANPAD. *Anais...* Bahia, 2002. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2002-epa-1113.pdf>. Acesso em: 10/09/2016.

NICOLINI, A. O Futuro Administrador pela Lente das Novas Diretrizes Curriculares: Cabeças "Bem-Feitas" ou "Bem Cheias"? IN: XXVI Encontro da ANPAD. *Anais...* Bahia, 2002. Disponível em: < http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2002-epa-1284.pdf >. Acessado em: 19/04/2016.

_____. Qual Será o Futuro das Fábricas de Administradores? *Revista de Administração de Empresas*. v.43, n°2, abril-junho, 2003.

NUHS, A.; TOMIO, D. A prova escrita como instrumento de avaliação da aprendizagem do aluno de Ciências. *Estudos em Avaliação Educacional*. V.22, n°49, 2011.

OLIVEIRA, E.; CUNHA, V.; ENCARNAÇÃO, A.; SANTOS, L.; OLIVEIRA, R.; NUNES, R. Uma Experiência de Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância. O Diálogo entre Avaliação Somativa e Formativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. v.5, n°2, 2007.

OLIVEIRA, A.; APARECIDA, C.; SOUZA, G. Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia. *VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, Curitiba, PR, 2008.

OLIVEIRA, K.; SANTOS, A. Avaliação da Aprendizagem na Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*. V.9, n°1, p. 37-46, 2005.

OLIVEIRA, C. A.; SENGER, M. H. Avaliação Formativa: estamos preparados para realizá-la? *Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba*, v.16, nº 3, p. 158-160, 2014.

PELEIAS, I.; SEGRETI, J. B.; SILVA, G.; CHIROTTO, A. Evolução do Ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise histórica. *Revista de Contabilidade & Finanças*. Edição 30 Anos de Doutorado, p.19-32, junho, 2007.

PEREIRA, M. Competências para o Ensino e Pesquisa: uma *survey* com docentes de Engenharia Química. *Tese apresentada à Escola Politécnica da Universidade de São Paulo*. São Paulo, 2007.

PIERCHER, R.; PAUSITS, A. Information and knowledge management at higher education institutions. *Management Information Systems*, v. 6, n°. 2, p. 08-16. 2011.

PINTO, V.; MOTTER JR, M. Uma Abordagem Histórica sobre o Ensino de Administração no Brasil. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*. v.6, n°4, p. 1-28. Outubro/Dezembro, 2012.

RAUSCH, R.; SILVA, M.; THEISS, V. Avaliação Formativa no Processo Ensino e Aprendizagem na Educação Superior: Um Estudo de Caso Realizado na Disciplina de Matemática Financeira. IN: XXXVI Encontro da ANPAD. *Anais...* Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ472.pdf>. Acesso em: 21/12/2016.

ROSADO, A.; SILVA, C. Conceitos Básicos sobre Avaliação da Aprendizagem. *Pedagogia do Desporto - Estudos*. v.6, 1999.

RUAS, R. Literatura, Dramatização e Ensino em Administração - uma Experiência de Apropriação de Práticas Teatrais à Formação Gerencial. IN: XXVIII Encontro da ANPAD. *Anais...* Curitiba, 2004. Disponível em: <

http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2004/EPA/2004_EPA756.pdf >. Acesso em: 10/01/2017.

SAMPAIO, M. F. O Processo de Avaliação dos Alunos do 1º Ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Manoel Beckman (SÃO LUÍS-MA). *Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*. Lisboa, 2013.

SANTOS, J. F. S. Avaliação no Ensino a Distância. *Revista Iberoamericana de Educación*. v.4, n°38, 2006.

SANTOS, S.; GUERRA, C. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: um estudo com enfoque na avaliação formativa. IN: II Seminário Científico da FACIG. *Anais...* 2016.

SANTOS, M.; VARELA, S. A Avaliação como um Instrumento Diagnóstica da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Eletrônica de Educação*. Ano 1, nº1, ago/dez, 2007.

______; SANTOS, M. D. Práticas Avaliativas no Ensino Superior: uma análise discursiva das percepções dos/as docentes e discentes. IN: CUSATI, I. SILVA, A., TINOCA, L. (Org.). *Perspectivas em Avaliação Educacional: conceitos, processos e estratégias*. Editora CRV, Curitiba, 2012.

SCHEURUEN, F. What is a Survey? 2004.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. *Panorama do Ensino Superior no Brasil 2015*.

SILVA, F. D. S. Avaliação da Aprendizagem no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEG — Unidade Iporá: uma leitura de docentes e discentes. *Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação e Matemática da Universidade Federal de Goiás*. Goiânia, 2011.

SILVA, A.; FOSSÁ, M. I. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. IN: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. *Anais...* Brasília, 2013.

SILVA, J.; NICOLINI, A. A Avaliação da Aprendizagem pela Ótica da Taxonomia de Bloom: Quais são as Dimensões Privilegiadas pelos Professores de Administração? IN: V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. *Anais...* Salvador, 2015. Disponível em: <

http://www.anpad.org.br/~anpad/eventos.php?cod_evento=18&cod_evento_edicao=79&cod_edicao_subsecao=1208&cod_edicao_trabalho=20398 >. Acesso em: 08/01/2017.

SILVA, J.; SILVA, M. Colaboração entre professores e auto eficácia docente: Que relações? *Revista Portuguesa de Educação*. v.28, n°2. P. 87-109, 2015.

SORDI, M. R.; LUDKE, M. Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação*. v.14, n°2, p. 313-336, jul, 2009.

SOUSA, C. Dimensões da Avaliação Educacional. IN: *Conferência dos Países de Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, 17 e 18 de abril, 2000.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem na Legislação Nacional dos Anos 30 até os Dias Atuais. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 1, p. 1-18, 2009.

SOUZA, A. M., Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: aspectos históricos. *Revista Exitus*. V.2, n°1, p. 231-254, jan/jun 2012.

STAHL, Estratégias de Avaliação para Jogos de Empresas Gerais: Avaliando Desempenho ou Aprendizagem. IN: XXVIII Encontro da ANPAD. *Anais...* Curitiba, 2004. Disponível em: < http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2004/EPA/2004_EPA2160.pdf >. Acesso em: 10/01/2017.

SUHR, I. R. F. *Processo avaliativo no ensino superior*. Coleção Metodologia do Ensino na Educação Superior, v.2. Editora Ibpex, Curitiba, 2008.

TAVARES, C. Z. Formação em Avaliação: A formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem. *Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*. São Paulo, 2008.

TENOPIR, C.; KING, D. A Importância dos Periódicos para os Trabalhos Científicos. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*. V.25, n°1, p. 15-26, 2001.

VERGARA, S. C. *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. 5° ed. Editora Atlas, São Paulo, 2004.

VIEIRA, L. A avaliação da aprendizagem em um curso de Pedagogia: limites, avanços e evidências da prática. *Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba*. São Paulo, 2002.

VIEIRA, V. Avaliação da Aprendizagem Conceitual: concepções, práticas e perspectivas. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Aprendizagem e Ação Docente da Universidade Estadual de Maringá. Paraná, 2008.

VIEIRA, I. M. A. A Auto avaliação como Instrumento de Regulação da Aprendizagem. Dissertação apresentada ao Departamento de Ensino a Distância da Universidade Aberta de Portugal. Lisboa, 2013.

VILLARDI, B. Q.; VERGARA, S. C. Aprendizagem Docente na Prática do Ensinar em Cursos de Graduação em Administração: Explorando o Cotidiano em Instituições de Ensino Superior. IN: XXXVIII Encontro da ANPAD. *Anais...* Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: < http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_EPQ1054.pdf >. Acesso em: 15/09/2016.

WEBER, S. Avaliação da Aprendizagem Escolar: Práticas em Novas Perspectivas. *Dissertação* apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2007.

WROBEL, J.; CARNEIRO, T.; PALMA, W.; AGUIAR, L. Orientação Acadêmica: entre a Teoria e a Prática. IN: XXXIII Encontro da ANPAD. *Anais...* São Paulo, 2009. Disponível em: < http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ1373.pdf >. Acessado em: 10/01/2017.

ZEN, A.; FRACASSO, E. Quem é o Empreendedor? As implicações das três revoluções tecnológicas na construção do termo empreendedor. *Revista de Administração Mackenzie*. v.9, n.8, p.135-150, nov/dez, 2008.

8- Anexos

Cópia do questionário enviado aos professores para a realização da *survey*.

Estratégias de Avaliação da Aprendizagem

Convido para participar de uma pesquisa sobre a utilização de Estratégias de Avaliação da Aprendizagem utilizadas em sala de aula.

O objetivo é verificar como os docentes de Administração avaliam seus alunos e suas percepções sobre as estratégias avaliativas utilizadas por eles.

Essa pesquisa faz parte da dissertação de Mestrado em Administração da Universidade do Grande Rio Unigranrio, elaborada pelo mestrando Guilherme Quintanilha com orientação do Profo Doutor Alexandre Nicolini.

As respostas são anônimas e as informações serão mantidas em sigilo, com uso apenas para fins acadêmicos.

Agradecemos a colaboração.

Contato: guilhermeguiga.quintanilha@gmail.com

*Obrigatório

 Formação acadêmica mais recente * Marcar apenas uma oval.

Graduação Mestrado Profissional MBA Mestrado Acadêmico Doutorado Pós-Doutorado

2. Anos de magistério * Marcar apenas uma oval.

Menos de um ano 1 - 5 anos 6 – 10 anos 11 – 15 anos Mais de quinze anos

3. Realizar avaliações antes da primeira aplicação de conteúdo/primeira aula é importante * Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente Concordo Neutro Discordo Discordo totalmente

4. Verificar o nível de conhecimento do aluno em relação aos demais alunos é importante * Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente Concordo Neutro Discordo

Discordo totalmente

5. Verificar o nível de conhecimento do aluno sobre conteúdos de disciplinas anteriores antes de iniciar uma nova disciplina é importante *

Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

6. Realizar acompanhamento avaliativo individual para cada aluno é importante *

Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

7. Utilizar dúvidas e dificuldades dos alunos como tópicos a serem trabalhados nas avaliações é importante *

Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

8. Utilizar critérios como participação, reflexão, produtividade são elementos importantes para avaliar o aluno *

Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

9. A nota é um aspecto importante no processo de avaliar o aluno *

Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

10. A prova escrita pode ser substituída por outra metodologia de avaliação *

Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

11. Oferecer feedback/comentários aos alunos após uma avaliação é importante * Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

12. Verificar o nível de conhecimento de um aluno ajuda no processo de avaliar o mesmo * *Marcar apenas uma oval.*

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

13. A prova escrita é a metodologia mais efetiva de avaliar o aluno * Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

14. A prova escrita é uma metodologia adequada para aprovar ou reprovar um aluno * Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

15. Os resultados das avaliações interferem ou modificam minhas metodologias de aula * Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

16. Utilizar critérios como participação, reflexão, produtividade dos alunos têm grande impacto no resultado final das avaliações *

Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

17. As avaliações contribuem para o aprendizado do aluno *

Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

18. As provas escritas são minhas principais metodologias de avaliação *

Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

19. Eu avalio meus alunos no início dos períodos para verificar seus conhecimentos em relação a disciplina *

Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

20. Eu sempre utilizo outras metodologias de avaliação, além de provas e testes escritos * Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

21. Eu sempre procuro analisar o quanto os alunos evoluíram no período entre duas avaliações * Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

22. Ao elaborar minhas avaliações, a distribuição e o peso das notas por questão é o principal elemento *

Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

23. Eu realizo vista de prova/revisão de prova junto com os alunos *

Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

24. Eu adapto minhas avaliações para diferentes turmas *

Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

25. Eu elaboro minhas avaliações de maneira que seja imparcial a todos os alunos, sem haver mudanças para determinado(s) aluno(s) *

Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

26. Eu procuro verificar se todos os alunos estão no mesmo nível em relação a disciplina * Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

27. Minhas avaliações acontecem em uma data pré-determinada junto com os alunos * Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

28. Eu avalio meus alunos apenas nos períodos de prova *

Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

29. É esperado que as respostas dos alunos nas avaliações sigam o mesmo padrão considerado o correto pelo professor *

Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

30. Uma vez atribuídas, as notas não podem ser mudadas, salvo em erros de correção * Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

31. Minha formação formal (cursos, formação docente, mestrado) me preparou para elaborar e aplicar avaliações *

Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

32. Minha formação informal (experiências como aluno, observação, tentativa e erro) me preparou para elaborar e aplicar avaliações *

Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

33. Eu já participei de cursos, palestras ou treinamentos sobre como elaborar avaliações * Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

34. Eu estou sempre buscando novos conhecimentos teóricos sobre métodos de avaliação * Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

35. Eu estou sempre buscando novos conhecimentos práticos sobre métodos de avaliação * Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

36. Minha instituição oferece/já ofereceu subsídios para treinar, desenvolver ou aprender novas metodologias de avaliação *

Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

37. Eu tenho conhecimento sobre metodologias diagnósticas de avaliação * *Marcar apenas uma oval.*

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

38. Eu tenho conhecimento sobre metodologias formativas de avaliação * *Marcar apenas uma oval.*

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

39. Eu tenho conhecimento sobre metodologias somativas de avaliação * *Marcar apenas uma oval.*

Concordo totalmente

Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente