

A avaliação na visão de futuros professores: elementos que dificultam a aprendizagem

Paulo Sérgio Garcia¹

 <https://orcid.org/0000-0003-4840-391X>

Carlos Alexandre Felício Brito²

 <https://orcid.org/0000-0002-0060-8644>

Resumo

Este estudo objetivou explorar os elementos que dificultam o aprendizado em avaliação de futuros professores de Pedagogia. Com base na pesquisa mista, com a primeira fase qualitativa, identificaram-se elementos que indicam dificuldades no processo de aprendizagem e foram feitas entrevistas com 14 alunas de cursos de Pedagogia. Na segunda fase, quantitativa, utilizou-se um questionário, com 307 estudantes, com uma escala do tipo Likert para coletar informações sobre as dificuldades. Os dados revelaram que os elementos dificultadores estavam mais associados aos domínios dos professores e do *design* do curso. O estudo auxilia a entender as complexidades do processo de ensino e aprendizagem e serve ao duplo propósito de informar a natureza e o alcance das mudanças a serem realizadas e a direção específica de iniciativas para a formação continuada.

Palavras-chave: Avaliação. Futuros professores. Pedagogia.

Assessment from the perspective of future teachers: elements that hinder learning

Abstract

This study aimed to explore the elements that hinder learning in the assessment of future Pedagogy teachers. Based on mixed research, with the first qualitative phase, we identified elements indicating difficulties in the learning process and conducted interviews with 14 Pedagogy students. In the second, quantitative phase, a questionnaire was used, with 307 students, employing a Likert scale to gather information on difficulties. The data revealed that hindering elements were more associated with the domains of teachers and course design. The study aids in understanding the complexities of the teaching and learning process and serves the dual purpose of informing the nature and scope of changes to be made and the specific direction of initiatives for ongoing teacher education.

Keywords: Assessment. Future teachers. Pedagogy.

¹ Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, paulo.garcia@online.uscs.edu.br.

² Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, carlos.brito@online.uscs.edu.br.

Introdução

Já é amplamente conhecida a formação de professores superficial, aligeirada e precária em avaliação, na educação superior, como evidenciado por estudos mais antigos como os de Hoffmann (1993), Cardoso (1996), Romão (1996), Ludke e Salles (1997) e Chaves (2003), entre outros, assim como nos mais atuais (Alvarce, 2013, 2014; Freitas, 2019; Garcia; Mielo; Wandercil, 2023; Gatti, 2010; Silva *et al.*, 2016; Villas Boas; Soares, 2016). O contexto internacional não se prova diferente, com várias pesquisas apontando na mesma direção (Cysek, 2019; Massey; Deluca; Lapointe-MCewan, 2020; Shepard *et al.*, 2005; Stiggins, 1995; Taras, 2007; Volante; Fazio, 2007; Xu; Brown, 2016, entre outros), sublinhando a necessidade urgente de uma reformulação na formação em avaliação.

Há também a questão de que a formação de professores, no contexto da avaliação, frequentemente adota uma abordagem descritiva, amplamente fundamentada em teorias, como destacado por Lavelle, Lovato e Stephenson (2020). Esta característica prevalece em muitos casos, desvelando uma tendência educacional para uma instrução teórica e conceitual sobre práticas avaliativas. Essa abordagem, embora fundamental, também destaca a necessidade da integração de práticas aplicadas para uma formação mais eficaz.

Do mesmo modo é reconhecido que, em várias partes do mundo, pesquisadores estão ativamente envolvidos na busca por alternativas para o ensino da avaliação (Boud; Falchikow, 2006; Carless; Joughin; Mok, 2006; Garcia, 2023; López-Pastor, 2009; López-Pastor; Pérez-Pueyo, 2017, Vallés; Ureña; Ruiz, 2011, entre outros). Esses estudiosos estão explorando abordagens e projetos alternativos que sejam mais engajadores, significativos e alinhados com as necessidades dos alunos, promovendo, assim, uma mudança na forma como a avaliação é concebida e implementada nos cursos de formação superior ao redor do mundo.

Por exemplo, tem-se intencionado compreender como ocorre a transferência do conhecimento dos processos avaliativos aprendidos na formação inicial para o contexto da sala de aula. Os estudos têm apontado para a ausência de transferência das aprendizagens (Slingerland; Weeldenburg, 2019; Van Merriënboer; Clark; Croock, 2002).

Nesse contexto, de “má” formação de professores em avaliação e na busca por alternativas, são escassos os estudos que têm se dedicado a compreender, na perspectiva dos futuros professores, os elementos que dificultam ou que tornam a aprendizagem em avaliação mais desafiadora (DeLuca; Volante, 2016; Lima, 2022; Obeducgabc, 2022; 2023; Volante; Fazio, 2007).

No estudo realizado por DeLuca e Volante (2016), que investigou os fatores que influenciam a relação entre teoria e prática na avaliação formativa, foram identificados elementos restritivos significativos (dificuldades). Os autores apontaram para limitações relacionadas ao aspecto temporal, às complexidades do programa educacional e às questões institucionais como os principais obstáculos.

No Brasil, tal escassez de estudos, com o foco direto nas dificuldades dos alunos, é ainda maior, assim como no campo da formação de professores em cursos de licenciatura em Pedagogia (Obeducgabc, 2022, 2023). Neste sentido, empreendemos este estudo para explorar os elementos que dificultam o aprendizado em avaliação de futuros professores de Pedagogia da região do Grande ABC Paulista.

Estudos sobre elementos que dificultam o aprendizado em avaliação

São poucos os estudos que têm se dedicado a compreender os elementos, na opinião dos futuros professores, que dificultam a aprendizagem em avaliação. Lima (2022) convidou alunos para que esses formulassem perguntas sobre avaliação, as quais apontassem as preocupações deles quanto às dificuldades para realizar uma boa avaliação. A análise realizada mostrou que as “preocupações” se associavam aos princípios e concepções de avaliação, à administração do processo de avaliação e à avaliação em grupos específicos.

Um estudo do Observatório de Educação do Grande ABC (Obeducgabc, 2023) mostrou que havia algumas dificuldades que limitavam a aprendizagem dos futuros professores em avaliação. Essas estavam associadas a elementos do curso, carga horária insuficiente; do currículo, conteúdos desconectados da prática; da universidade, ausência de infraestrutura; do professor, uso de estratégias tradicionais; do aluno, desinteresse no tema. Todavia, a pesquisa

tem certas limitações, sobretudo em relação ao número de participantes, já que teve como amostragem apenas uma universidade e alunos dos quartos anos (N = 15).

Em outro estudo recentemente realizado (Obeducgabc, 2022), dez alunos de Pedagogia expressaram a importância de se ter um ambiente de aprendizagem virtual dedicado exclusivamente à avaliação. Durante as entrevistas, esse grupo destacou que um ambiente assim facilitaria a busca por materiais, dados, vídeos e entrevistas, proporcionando um espaço centralizado para suas necessidades de aprendizagem e de pesquisa, auxiliando nas dificuldades com os conteúdos da disciplina.

Os futuros professores indicaram também que ter acesso a esses recursos somente em um local “economizaria” tempo e esforço, permitindo-lhes concentrar-se mais eficazmente em suas investigações e estudos. Além disso, esse ambiente integrado promoveria experiências mais organizadas, que poderiam atender às suas necessidades e minimizar as dificuldades.

Para os pesquisadores que realizaram o estudo, esse ambiente de aprendizagem virtual integraria tecnologias avançadas, como inteligência artificial, à prática da avaliação. Ao incorporar esses elementos inovadores, o espaço se tornaria uma plataforma dinâmica e eficaz para explorar novos métodos e práticas de avaliação, oferecendo uma experiência educacional mais adaptada às demandas contemporâneas e viabilizando dirimir certas dificuldades dos futuros professores na aprendizagem de avaliação.

Volante e Fazio (2007), no Canadá, investigaram a formação de professores em relação à avaliação educacional e destacaram a carência de orientação apropriada e de formação específica nessa área crucial. Suas descobertas revelaram a necessidade premente de maior tempo para capacitar os futuros professores em relação ao tema, o que reforça a relevância de políticas educacionais.

De fato, o tempo é essencial para uma formação adequada e para garantir que os futuros professores adquiram um entendimento mais profundo sobre a avaliação, desenvolvam habilidades práticas e cultivem uma mentalidade crítica, preparando-se assim de maneira abrangente para os desafios educacionais no tema.

DeLuca e Volante (2016) realizaram um amplo estudo, no qual identificaram uma variedade de dificuldades e desafios significativos ligados ao processo de aprendizagem em

avaliação. Essas se revelaram entrelaçadas a diferentes facetas, abrangendo não apenas questões temporais e instrucionais, mas também evidenciando conexões intrínsecas ao próprio desenho e enfoque do programa educacional. As descobertas desta pesquisa apontam para a necessidade de uma abordagem mais vasta para compreender e superar as dificuldades em aprendizagem em avaliação, considerando a interação complexa entre fatores temporais, instrucionais e estruturais dentro do contexto educacional.

Entender os elementos que dificultam a aprendizagem em avaliação dos futuros professores de cursos de Pedagogia pode auxiliar, entre outras questões, os professores formadores na elaboração de atividades para facilitar o entendimento no tema.

As universidades participantes

No estudo em questão, participaram futuros professores de quatro universidades particulares situadas na região do Grande ABC, em São Paulo. Essas instituições ofereciam uma variedade de cursos, tanto presenciais quanto a distância, e disponibilizavam, por meio de seus *sites* na internet, informações detalhadas sobre seus programas acadêmicos, incluindo suas matrizes curriculares.

A Tabela 1 apresenta uma síntese das informações sobre essas universidades participantes. A amostra é formada de universidades particulares, favorecendo, assim, para um entendimento mais completo do cenário educacional na região do Grande ABC.

Tabela 1 - Características das universidades

Universidade	Nome da disciplina	Carga horária	Ano que a disciplina é ministrada
A	Currículo e Avaliação	80	4
B	Planejamento escolar e avaliação da aprendizagem	80	2
C	Avaliação educacional	80	3
D	Avaliação de conceitos e práticas	40	4

As instituições de ensino superior geralmente alocavam uma carga horária de 80 horas para a disciplina em questão. Todavia, ela é dividida com outros grandes temas: currículo e

planejamento escolar. Além disso, os alunos cursam a disciplina durante o segundo, terceiro ou quarto ano de sua formação acadêmica.

Esta divisão de carga horária e a variação nos anos de realização da disciplina são aspectos que demandam uma investigação mais aprofundada, pois podem ter implicações na compreensão e no domínio do conteúdo pelo futuro professor, bem como em sua preparação para a prática avaliativa.

Metodologia

Neste estudo, o objetivo foi explorar os elementos que dificultam o aprendizado em avaliação de futuros professores de Pedagogia da região do Grande ABC Paulista. Trata-se de uma investigação que visa integrar o ensino de avaliação em um programa formativo, autoral e participativo de avaliação.

O estudo adotou uma metodologia mista, que integra métodos quantitativos com abordagens qualitativas. Conforme Cresswell (2007), valer-se de diversos tipos de dados visa garantir um entendimento mais aprofundado do problema em estudo, com a utilização de questões abertas e fechadas para coletar e analisar dados, incluindo análises estatísticas e textuais. Tashakkori e Teddlie (2010) delinearam nove traços comuns em pesquisas, utilizando métodos mistos, abrangendo tanto o ecletismo metodológico quanto o pluralismo paradigmático. Em abordagens mistas, os elementos quantitativos e qualitativos são direcionados para a investigação do problema em questão.

A primeira fase deste estudo está fundamentada na abordagem de pesquisa qualitativa, cujo objeto de estudo serve como ponto de partida para apreender o novo e desenvolver teorias empíricas. Nessa perspectiva, valoriza-se o ponto de vista subjetivo dos participantes envolvidos na pesquisa, conforme preconizado por Flick (2004). Este tipo de pesquisa, por sua natureza interpretativa, procura aprofundar a compreensão dos fenômenos estudados, levando em consideração a complexidade e a riqueza das experiências dos indivíduos envolvidos. Ao adotar essa abordagem, tenciona-se não apenas descrever o fenômeno, mas também interpretar significados, contextos e relações sociais, proporcionando um entendimento mais profundo e

contextualizado do objeto analisado.

Este estudo qualitativo em questão foi conduzido em duas fases distintas. Na primeira fase, pesquisadores afiliados ao grupo de pesquisa do Observatório de Educação do Grande ABC Paulista participaram de discussões aprofundadas, durante as quais foram identificados e catalogados elementos que representavam dificuldades ao processo de aprendizagem de avaliação educacional de futuros professores de Pedagogia.

Na fase subsequente, foram selecionadas e entrevistadas 14 alunas, de 30 selecionadas ao acaso, matriculadas em cursos de Pedagogia, provenientes de duas universidades particulares na região do Grande ABC. As entrevistas foram planejadas e realizadas, com o intuito de explorar de maneira aprofundada os elementos dificultadores de aprendizagem, em geral, e aqueles previamente identificados pelo grupo de pesquisa, em particular.

As entrevistas foram descontinuadas com base no critério do índice de saturação, conforme proposto por Bertaux (1980), que se refere ao fenômeno observado, quando, após um número determinado de entrevistas, o pesquisador adquire a convicção de que a compreensão abrangente do objeto de estudo foi alcançada, uma vez que suas semelhanças e diferenças foram adequadamente exploradas e entendidas.

As entrevistas foram analisadas com base nas indicações de Bardin (2015, p. 40). Como descrito pela autora, a intenção da análise é a inferência de conhecimentos “[...] relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. Há diferentes técnicas na análise de conteúdo, porém a mais conhecida é por categorias, cronologicamente é a mais antiga, bem como a mais utilizada. Em nosso caso, optamos pela análise de avaliação, que tem por “[...] finalidade medir as atitudes do locutor aos objetos de que ele fala” (Bardin, 2015, p. 201).

Posteriormente à fase das entrevistas, na etapa quantitativa, um questionário estruturado foi desenvolvido, utilizando a plataforma *Google Forms*, com base nas informações e nos padrões identificados durante as entrevistas anteriores. Este instrumento, elaborado, foi então administrado a estudantes dos segundos, terceiros e quartos anos dos cursos de Pedagogia em quatro universidades situadas na região do Grande ABC Paulista. Todos os participantes deste estudo eram futuros professores que, de forma prévia, haviam passado pelo

processo de aprendizagem na disciplina de avaliação, consolidando, assim, um conhecimento teórico anterior sobre o tema.

Nesse contexto, a unidade de análise foi delineada como o conjunto dos entrevistados participantes da pesquisa. Todas as informações provindas dos entrevistados foram codificadas e atreladas a categorias *a posteriori*.

A escolha de incluir estudantes de diferentes anos acadêmicos e de diversas instituições de ensino superior, nesta pesquisa, ocorreu pelo fato de se conferir uma abordagem mais abrangente. A Tabela 2 traz informações sobre os anos de estudo dos futuros professores nas universidades analisadas:

Tabela 2 - Anos de estudo

Universidade	Número de alunos				Total
	A	B	C	D	
Segundo ano	37	44	57	39	177
Terceiro ano	29	32	45	37	143
Quarto ano	15	28	32	24	99

De um grupo de 419 alunos dos cursos de Pedagogia dos segundos, terceiros e quartos anos, 307 futuros professores responderam ao questionário, representando, um pouco mais de 73% do total. Dentre eles, 19,33% pertenciam à Universidade A, enquanto 24,82% eram da Universidade B, 31,98% da C e 23,87% da Universidade D, dados aproximados.

O questionário coletou dados sobre o perfil dos respondentes em termos de sexo, idade, estado civil, ano de estudo, se trabalhando e nível de educação. Paralelamente, informações foram coletadas sobre os elementos dificultadores da aprendizagem em avaliação nos cursos de Pedagogia. Para tal, foi utilizada uma escala do tipo *Likert* com 20 itens que variam de 1 a 5, sendo 1 não concordo, 2 concordo pouco, 3 não concordo e nem discordo, 4 concordo pouco e 5 concordo muito, portanto nos indicando a direção e a intensidade da opinião dos professores em formação inicial. Os itens foram concebidos, com base nas entrevistas, e associados a variáveis latentes ligadas ao domínio do *design* do curso (DC), ao contexto, incluindo fatores da universidade (C), ao currículo (CUR), ao professor (P), à gestão das aulas (GA) e ao aluno (A).

Para tratamento dos dados quantitativos, optamos por aplicar uma estatística básica, utilizando o pacote *Office da Microsoft*, especificamente o *Excel*. O tipo de análise empregada foi a descritiva (Vieira, 1997). Como medida de posição central, utilizou-se a média aritmética (μ); e, como medidas de dispersão, o desvio padrão (DP) e o coeficiente de variação (CV).

Para efeito de interpretação, consideramos o coeficiente de variação com alta variabilidade, quando o valor for igual ou superior a 30% (onde $CV = DP * \mu^{-1}$), portanto indicando divergência (direção) entre os professores em formação inicial em função do item analisado. Para melhor compreensão, no presente manuscrito, optamos apenas por discutir aspectos da direção, uma vez que a intenção foi descrever o fenômeno, assim como interpretar os significados despreendidos sobre o objeto de estudo.

Os resultados foram inseridos em tabelas, fornecendo representações mais claras sobre as dificuldades dos participantes. Tal estratégia analítica possibilitou, juntamente com elementos da literatura, discutir algumas nuances complexas sobre as dificuldades específicas enfrentadas pelos estudantes.

Resultados e discussão: elementos que dificultam a aprendizagem em avaliação

Apresentamos inicialmente o perfil dos participantes das entrevistas, depois aquele dos professores em formação que responderam ao questionário e, por fim, os dados dos elementos que dificultam a aprendizagem em avaliação para futuros professores de cursos de Pedagogia da região do Grande ABC Paulista.

Dos participantes das entrevistas, 13 se identificaram como mulheres e 1 como homem, de duas universidades particulares, com média de idade de, aproximadamente, 23 anos, (DP= 3,05), alunos de segundo, terceiro e quarto ano de Pedagogia, todos ou estagiando ou trabalhando e todos já tinham passado pela disciplina de avaliação. Trata-se de um grupo particular, selecionado ao acaso, que não pode ser comparado com outros. A Tabela 3 sintetiza os dados, quanto ao perfil dos respondentes do questionário.

Tabela 3- Perfil dos participantes

Sexo	Masculino	Feminino	Outro	-	-
-	18	283	6	-	-
Estado civil	Solteiro	Casado	Outro	-	-
-	267	29	11	-	-
Idade	Entre 19 e 25 anos	Entre 26 e 30 anos	Entre 31 e 35 anos	Entre 36 e 40 anos	Acima de 41 anos
-	256	17	11	6	17
Ano de estudo	Segundo	Terceiro	Quarto	-	-
-	107	96	104	-	-
Trabalhando	Educação Infantil	Ensino Fundamental, anos iniciais	Não trabalhando	Outro	Ensino Médio outro
-	131	100	29	42	5

A maioria dos estudantes pesquisados pertencia ao sexo feminino, enquanto o número de participantes masculino era bem menor. Além disso, observou-se uma variedade de estados civis, com a maioria sendo solteira em comparação com os participantes casados. Em termos de faixa etária, a maioria dos futuros professores tinha, à época do estudo, entre 19 e 25 anos, com uma distribuição relativamente uniforme em outras faixas etárias, indicando uma diversidade etária no grupo estudado.

Em relação ao progresso acadêmico, os dados mostram que há uma distribuição equilibrada quanto aos anos que os estudantes estavam cursando. Quanto à situação de emprego, a maioria dos futuros professores trabalhava na área de Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto uma parcela considerável não estava empregada. Esses dados, advindos de 307 futuros professores, fornecem uma visão detalhada do perfil, o que é essencial para compreender as necessidades e as dificuldades no âmbito da aprendizagem em avaliação, podendo informar, assim, futuras políticas e práticas educacionais.

Todos os elementos que dificultam a aprendizagem em avaliação, que compuseram a escala (Tabela 4), foram citados, uma ou mais vezes nas entrevistas. Eles foram organizados e relacionados a variáveis latentes. A Tabela 4 sintetiza os dados dos fatores que dificultam à aprendizagem em avaliação:

Tabela 4: Fatores que dificultam a aprendizagem em avaliação

item	Conteúdo	Média	DP	CV	Domínio
3	Desconexão entre a teoria e a prática	4.32	0.95	21.99	DC/P
16	Desconhecimento das necessidades dos alunos	4.18	1.29	30.86	P
4	A carga horária insuficiente	3.92	1.02	26.02	DC/C
6	Falta de infraestrutura na universidade em termos de computadores	3.81	1.24	32.55	C
10	O sistema é tradicional, com provas e exames	3.77	1.12	29.71	DC/P
17	Falta de integração curricular	3.77	1.29	34.22	DC/P
20	O clima das aulas	3.68	1.40	38.04	GA/P/A
7	Falta de infraestrutura na universidade em termos de materiais (biblioteca, livros etc.)	3.64	1.36	37.36	C/DC
15	O fato de a universidade não ter uma disciplina somente de avaliação da aprendizagem (em geral, ela está junto com currículo ou na didática)	3.63	1.26	34.71	DC/C
9	A metodologia do professor é tradicional	3.56	1.14	32.02	GA/P
1	Foco excessivo na teoria	3.49	1.40	40.11	GA/P
8	Falta de um estágio exclusivo em avaliação	3.49	1.36	38.97	DC
11	Em geral, não conhecemos os objetivos da disciplina	3.47	1.25	36.02	P/A
5	Os conteúdos que são muito difíceis	3.44	1.21	35.17	CUR
14	O fato de eu não gostar da avaliação	3.33	1.25	37.54	A
12	Estudar a noite	3.06	1.06	34.64	A
2	Os conteúdos muito descritivos	3.02	1.16	38.41	DC/CUR
18	Falta de um material único, como um livro	2.70	1.21	44.81	DC/P
19	Falta de um ambiente virtual de aprendizagem	2.69	1.44	53.53	DC/C
13	Os conteúdos ligados à matemática	2.52	1.05	41.67	CUR/P

Pontuações altas indicam dificuldades maiores dos professores em formação com a aprendizagem em avaliação. A questão da desconexão entre a teoria e a prática (4.32) sugere que os futuros professores podem sentir que o que estão aprendendo na teoria não está sendo adequadamente aplicado na prática, o que pode afetar negativamente a compreensão e a aplicação de conceitos, métodos, estratégias, instrumentos, entre outros. De fato, a aprendizagem na área da avaliação não se limita apenas ao entendimento teórico dos elementos formativos; vai além, demandando a aplicação prática desses conhecimentos adquiridos (Obeducgabc, 2023). Esses dados, em geral, corroboram os achados de Lavallo, Lovato e Stephenson (2020), que indicaram que os cursos de avaliação são, em geral, teóricos e descritivos.

Além disso, a habilidade de transferir o conhecimento teórico para o contexto prático é fundamental para o desenvolvimento profissional dos futuros educadores, pois não apenas solidifica a compreensão dos conceitos, mas também fomenta a capacidade de aplicá-los de maneira significativa e eficaz na sala de aula. Muitos estudos têm ressaltado esta questão da

ausência de transferência entre o adquirido na universidade e as necessidades reais de avaliação no dia a dia dos professores (Slin-Gerland; Weeldenburg, 2019; Van Merriënboer; Clark; Croock, 2002).

No mesmo sentido, DeLuca e Volante (2016), ao analisarem razões que impactam a divisão teoria-prática em relação à avaliação formativa, mostraram restrições temporais, ausência de tempo para desenvolver, por exemplo, avaliação formativa; restrições programáticas, falta coerência nos programas de formação em avaliação e restrições institucionais. Tal situação indica que cumpre às instituições conciliarem políticas de responsabilização sistêmica, no Brasil, com um foco formativo no ensino e na aprendizagem.

Os futuros professores sentem uma falta de percepção quanto às suas necessidades individuais (4.18). Esta visão pode ter implicações, afetando não apenas o engajamento e a motivação do estudante, mas também seu desempenho acadêmico e desenvolvimento pessoal. Diante disso, sugere-se que tanto os professores formadores quanto as instituições educacionais adotem abordagens mais sensíveis e empáticas em relação às necessidades individuais dos alunos, inclusive no tocante a uma avaliação mais equitativa (Montenegro; Jankowski, 2017). A criação de um ambiente educacional que valorize e respeite as diferenças pode fortalecer o bem-estar dos estudantes e promover uma aprendizagem mais inclusiva e eficaz

A carga horária insuficiente (3.92) pode levar a uma cobertura superficial dos conteúdos e habilidades, o que pode afetar um entendimento mais aprofundado dos alunos sobre os temas estudados. Xu e Brown (2016) indicaram que, na formação de professores, em geral, é oferecido apenas um semestre no tema avaliação, quando ofertado.

De fato, como mostraram Garcia, Mielo e Wandercil (2023), a carga horária da disciplina de avaliação é insuficiente e há grande variabilidade entre os cursos (Cursos de Pedagogia com cargas de 80, 60, 50, 40 e até 36 horas). Todavia, dada a amplitude, complexidade e profundidade do conteúdo, mesmo uma carga horária de 80 horas não é, adequadamente, suficiente para proporcionar uma formação completa sobre as referências formativa (princípios, fundamentos, elementos conceituais, procedimentais e instrumentais da avaliação, entre outros). Isso sem mencionar as questões éticas e políticas envolvidas, que igualmente requerem uma análise aprofundada e crítica para uma compreensão abrangente do tema.

A ausência de infraestrutura, computadores (3.81), também foi reconhecida pelos participantes como um elemento dificultador do aprendizado em avaliação. A falta de acesso a computadores, e uso deles, e materiais educacionais adequados pode dificultar o processo de aprendizagem e de pesquisa dos alunos, prejudicando a qualidade dos aprendizados. A questão da infraestrutura para o ensino de avaliação já tinha sido sinalizada por outro estudo (Obeducgabc, 2022), como um dos elementos dificultadores da aprendizagem no tema. Em muitas situações de formação, como, por exemplo, preparação de um seminário que envolve pesquisa e elaboração de *slides*, como indicado na pesquisa, os futuros professores não tinham acesso à sala de computadores.

Os participantes apontaram, ainda, o sistema tradicional de avaliação (3.77), aos quais estavam submetidos, como um elemento limitante do processo. A preferência por práticas avaliativas tradicionais, do professor formador, muitas vezes induzido pelas normas da própria universidade, pode não estar alinhada com as expectativas dos alunos, sugerindo a necessidade de práticas avaliativas mais inovadoras e diversificadas.

O reconhecimento da falta de integração curricular (3.77) reitera um elemento importante que dificulta a aprendizagem em avaliação. A falta de coordenação e conexão entre diferentes áreas do currículo, entre as disciplinas, pode criar lacunas no processo de formação educacional. Quando esses elementos não são integrados de forma eficaz, os alunos podem ter dificuldade em compreender o contexto geral do que estão aprendendo. Isso pode afetar negativamente sua capacidade de realizar “boas” práticas avaliativas. Uma integração curricular adequada é fundamental para proporcionar aos alunos uma compreensão abrangente e contextualizada dos conceitos, o que, por sua vez, facilita a aprendizagem.

Do mesmo modo, a falta de um curso exclusivo em avaliação (3.63), sugerido pelos alunos, é um elemento limitante da aprendizagem. Volante e Fazio (2007) pontuaram que a grande maioria dos futuros professores, de segundo, terceiro e quarto anos, apontou a necessidade de um curso específico em avaliação. Outro estudo, do mesmo modo (Obeducgabc, 2022) já havia indicado na mesma direção. Para o grupo, participante desta presente pesquisa, a falta de uma disciplina exclusiva de avaliação e apenas um semestre para aprender conceitos complexos e aplicá-los no contexto escolar não são suficientes. Lamentavelmente, a avaliação,

ainda, habita a periferia dos cursos de formação de professores, sendo em geral associada, nas matrizes curriculares, com outro grande tema, como gestão, currículo, entre outros (Garcia; Mielo, Wandercil, 2023).

A abordagem tradicional adotada pelo professor-formador (3.56) representa outra dificuldade para a aprendizagem dos futuros professores em avaliação. Nesse contexto, práticas avaliativas, centradas em provas e exames padronizados, podem limitar o entendimento dos alunos sobre conceitos e processos fundamentais em relação ao tema.

A prática de avaliar os alunos de maneira uniforme, por exemplo, sem considerar suas diferenças, é eficaz, quando todos os estudantes desfrutam de acesso equitativo a oportunidades educacionais, estão alinhados em níveis acadêmicos semelhantes, compartilham experiências similares na escola, abordam o conhecimento de maneira análoga, interpretam as perguntas de maneira uniforme e se beneficiam de programas, estilos pedagógicos, serviços de apoio e interações idênticas. Todavia, essa não é a realidade. Os futuros professores se tornaram grupos mais diversificados, assim como as escolas e os professores.

Quando a avaliação negligencia aspectos de diversidade e equidade, ela mantém as disparidades nos resultados acadêmicos. Este fenômeno se estende também a abordagens de avaliação que não incorporam a diversidade cultural dos estudantes. Ao reconhecer que os alunos apresentam diversas maneiras de expressar seu conhecimento, torna-se significativo adotar práticas avaliativas que sejam sensíveis e capazes de capturar de maneira apropriada as diversas manifestações e evidências produzidas durante o processo de aprendizado dos estudantes (Montenegro; Jankowski, 2017).

Os futuros professores também indicaram a questão da ausência de um estágio (3.49) exclusivamente dedicado à avaliação. De fato, tal situação pode auxiliar o estudante a internalizar certos conceitos de forma prática. O estágio pode oferecer oportunidades de aplicar, experimentar e aprimorar conhecimentos teóricos em um ambiente real. Esse ambiente prático é essencial para a compreensão profunda e contextualizada dos princípios da avaliação. A falta dessa experiência pode privar os alunos de uma experiência valiosa, limitando a aprendizagem prática de conhecimentos sobre fundamentos, técnicas, estratégias e instrumentos de avaliação apropriados para diferentes metas de realização, interpretação e comunicação de resultados, entre outros.

Pontuações medianas ocorreram, por exemplo, em relação à dificuldade no estudo noturno (3.06), que foi percebida pelo grupo como um pouco menos significativa, contrariamente ao que nossas discussões no grupo de pesquisa sinalizavam. Embora essa dificuldade tenha sido avaliada com uma pontuação relativamente mais baixa do que outras, as nuances associadas a ela podem ser complexas e multifacetadas. Portanto, uma análise mais aprofundada desses elementos pode proporcionar uma compreensão mais completa das dinâmicas envolvidas, possibilitando a implementação de estratégias eficazes para apoiar os alunos que enfrentam desafios relacionados ao estudo noturno em contextos de ensino superior.

Pontuações mais baixas também ocorreram em relação aos conteúdos ligados à Matemática (2.52), assim como a ausência de material único (2.70) e a falta de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com pontuação de 2.69, para a aprendizagem em avaliação nos cursos de Pedagogia.

Nesta última questão, contrariamente ao estudo realizado (Obeducgabc, 2022), por 10 alunas, que salientaram a relevância de tal ambiente, os futuros professores não o consideraram como um dos elementos mais dificultadores. Acreditamos que, por ser algo novo e exclusivo em avaliação, os alunos ainda não possuíam referências para avaliar tal ambiente, pois uma plataforma *online* poderia ampliar a interação digital e a colaboração entre professores e alunos, bem como o acesso a recursos educacionais *online*. Um AVA pode melhorar a experiência educacional dos alunos para aprender sobre o tema.

Em síntese, os participantes do estudo destacaram diversas dificuldades relacionadas à formação em avaliação. Uma das principais foi a desconexão entre a teoria acadêmica e a aplicação prática, levantando preocupações sobre a integração eficaz dos conceitos aprendidos. A falta de compreensão das necessidades individuais dos estudantes também foi observada, o que pode influenciar negativamente no engajamento e na motivação dos futuros professores.

A ausência de uma carga horária suficiente apareceu como dificuldade adicional. A deficiência de infraestrutura, incluindo a falta de acesso a computadores e materiais educacionais adequados, igualmente foram identificadas como obstáculos significativos para o processo de aprendizagem. Ademais, o sistema tradicional de avaliação foi reconhecido, destacando-se a necessidade de práticas avaliativas mais inovadoras e diversificadas para

atender às expectativas dos alunos e melhorar a eficácia das práticas avaliativas. Enfim, esses achados ressaltam a complexidade dos desafios enfrentados na formação de professores em avaliação, apontando para áreas críticas que carecem de intervenção e mudança.

Considerações finais

A identificação detalhada dos elementos que dificultam a aprendizagem dos futuros professores dos cursos de Pedagogia na região do Grande ABC Paulista representa um tipo de investigação que não apenas “lança” luz sobre as dificuldades específicas enfrentadas por esses estudantes, mas também serve como uma “janela” para visualizar as complexidades do processo de ensino e aprendizagem nesse contexto particular. Paralelamente, entender esses elementos serve ao duplo propósito de informar a natureza e o alcance das mudanças a serem realizadas e a direção específica de iniciativas para a formação continuada.

Além disso, ao dar voz aos alunos as instituições promovem um ambiente de aprendizado mais participativo, colaborativo e, sobretudo, equitativo, podendo aumentar o envolvimento, pois a visão dos futuros professor é um dos indicadores da qualidade educacional, que pode melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Tal situação não só enriquece o entendimento das dinâmicas educacionais, mas também oferece um “terreno fértil” para o desenvolvimento contínuo de políticas educacionais e práticas pedagógicas eficazes. A contínua exploração desses dados é essencial para aprimorar o ensino de avaliação.

Ao entenderem as dificuldades dos alunos, professores formadores e instituições de ensino superior podem realizar ajustes em seus métodos de ensino, currículos, *design* do curso e práticas de avaliação para melhor atender às necessidades dos alunos. Isso pode levar a uma experiência de aprendizado mais eficaz e engajadora, com uma abordagem centrada no aluno, sendo suas necessidades, preocupações e dificuldades valorizadas.

Os elementos mais dificultadores, itens com pontuações mais altas, se direcionam, aos domínios dos professores e ao *design* do curso. Esses dados, no primeiro caso, podem levar os docentes, parte fundamental na experiência educacional dos alunos, a dirimir as dificuldades citadas, repensando seus métodos, interagindo em sala de aula e oferecendo apoio aos alunos.

Para vencer esses desafios, é essencial investir em programas de desenvolvimento profissional, com habilidades pedagógicas atualizadas, estratégias de engajamento dos alunos e apreensão das necessidades individuais dos estudantes, entre outras questões.

No segundo caso, em relação ao *design* do curso, as informações podem contribuir para discutir não apenas o conteúdo curricular, mas também a forma como este é apresentado, a relevância prática e a interatividade, entre outros. Para superar essas dificuldades, é imperativo revisar e adaptar os cursos de forma contínua, incorporando práticas de ensino inovadoras, tecnologia educacional e iniciativas que estimulem o pensamento avaliativo, tornando o futuro professor um dos usuários de sua avaliação.

Por meio deste estudo, com base na identificação de algumas áreas para serem melhoradas, docentes e universidades podem focar seus esforços e recursos para desenvolver novos materiais didáticos, criar programas de apoio aos alunos ou melhorar a infraestrutura educacional. Isso teria repercussão, inclusive, na preparação para o mercado de trabalho.

Ao identificar os elementos que se constituem dificuldades para a aprendizagem dos futuros professores, este estudo contribui, diretamente, para criar e desenvolver um programa formativo, autoral e participativo em avaliação, em que estamos trabalhando na atualidade. Como ideia central, busca-se transformar a maneira como a avaliação é ensinada, ou seja, integrar o ensino de avaliação a um programa avaliativo, formativo, autoral e participativo, moldando a formação a aspectos mais autênticos e envolventes e menos uniformes.

Referências

ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.206>

ALAVARSE, O. M. A avaliação escolar: características e tensões. *Cadernos de Educação: Políticas Educacionais em Debate*, Brasília, v. 18, n. 26, p. 41-56, jan./jun. 2014.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2015.

BERTAUX, D. L approche biographique. Sa validité méthodologique, ses potentialités. *In*: BERTAUX, D. *Cahiers Internationaux de Sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France, v.69, p.197-225, 1980.

BOUD, D.; FALCHIKOW, N. Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 31, n. 4, p. 399-413, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>

CARDOSO, J. G. *Avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia da UFMT: o proclamado e o percebido*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1996.

CARLESS, D.; JOUGHIN, G.; MOK, M. Learning-oriented assessment: Principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 31, n. 4, p. 395-398, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602930600679043>

CHAVES, S. M. *A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, 2003.

CIZEK, G. J. Did the common core kill classroom assessment? *Education Week*, April 15, 2019.

CRESWELL, A. Conhecendo os conectores? Avaliando a aprendizagem baseada em dados em um curso de habilidades de redação. *In: Corpora na sala de aula de língua estrangeira*. Brilho, 2007. p. 267-287.

DELUCA, C.; VOLANTE, L. Assessment for learning in teacher education programs: Navigating the juxtaposition of theory and praxis. *Journal of the International Society for Teacher Education*, v. 20, n. 1, p. 19-31, 2016.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. Ed. Trad. NETZ, S. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, P. F. *Formação docente em avaliação educacional: lacunas, consequências e desafios*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2019.

GARCIA, P. S. *O Programa avaliativo, formativo, autoral e participativo em avaliação educacional: discussões preliminares*. Palestra ministrada no Seminário de Avaliação: novas bases para a formação de professores. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2023.

GARCIA, P. S.; MIELO, E. P.; WANDERCIL, M. Formação de Professores em Avaliação Educacional: Um estudo sobre as matrizes e as ementas dos cursos de licenciatura em Pedagogia. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 27, n. 00, p. e023063, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18004>

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc*, v, 31, n. 11, p. 1355-1379, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LAVELLE, J. M.; LOVATO, C.; STEPHENSON, C. L. Pedagogical Considerations for the Teaching of Evaluation. *Evaluation and Program Planning*, n. 79, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2020.101786>

LIMA, V. M. do R. Avaliação da aprendizagem: A questão dos futuros professores como protagonistas do processo. *Reflexão e Ação*, v. 30, n. 1, p. 186-200, 21 mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v30i1.15131>

LÓPEZ-PASTOR, V. M. *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea. 2009.

LÓPEZ-PASTOR, V. M. Avaliação formativa, participada e autêntica em Educação Física. En N. Ferro (Coord.). *A avaliação em Educação Física: perspectivas e desenvolvimentos*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), p. 23-40. 2019.

LÓPEZ-PASTOR, V. M.; PÉREZ-PUEYO, A. (Coords.). *Evaluación Formativa Y Compartida*. En *Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León. 2017.

LUDKE, M.; SALLES, M. M. Q. P. Avaliação da aprendizagem na educação superior. In: LEITE, D. & MOROSINI, M. *Universidade Futurante: produção de ensino e inovação*. Campinas – SP: Papirus, 1997.

MASSEY, K.; DELUCA, C.; LAPOINTE-MCEWAN, D. Assessment literacy in college teaching: empirical evidence on the role and effectiveness of a faculty training course. *J. Educ. Dev*, n. 39, p. 209–238, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.3998/tia.17063888.0039.109>

MONTENEGRO, E.; JANKOWSKI, N. A. *Equity and assessment: Moving towards culturally responsive assessment*. (Occasional Paper No. 29). Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA), 2017.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO DO GRANDE ABC PAULISTA (Obeducgabc). *Relatório interno segundo semestre de 2023*. 29p, 2022.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO DO GRANDE ABC PAULISTA (Obeducgabc). *Relatório interno primeiro semestre de 2023*. 55p, 2023.

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SHEPARD, L.; HAMMERNESS, K.; DARLING-HAMMOND, L.; RUST, F.; BARATZ-SNOWDON, J.; GORDON, E. *et al.* *Assessment, in preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do.* Darling Hammond and, L.; J. Bransford, J. (Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass, p. 275–326, 2005.

SILVA, M. M. S. *et al.* A abordagem da avaliação educacional em larga escala nos cursos de graduação em Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Bras., v. 97, n. 245, p. 46-67, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/367313975>

SLINGERLAND, M.; WEELDENBURG, G. Authentic learning tasks and assessment in Physical Education teacher education. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, v. 5, n. 2, p. 530–535, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1770>

STIGGINS, R. Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, v. 77, n. 3, p. 238-246, 1995.

TARAS, M. Assessment for learning: Understanding theory to improve practice. *J. Fur. Higher Educ*, n, 31, p. 363–371, 2007.

TEDDLIE, C.; TASHAKKORI, A. *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research.* SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks, 2010.

VALLÉS, C.; URENA, N.; RUIZ, E. La evaluación formativa en docencia universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, v. 9, n. 1, p. 135-158, 2011. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6184>

VAN MERRIËNBOER, J. J. G.; CLARK, R. E.; CROOCK, de M. B. M. Blueprints for complex learning: The 4C/ID-model. *Educational Technology Research and Development*, v. 50, n.2, p. 39–64, 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02504993>

VIEIRA, S. *Introdução à bioestatística.* Elsevier Brasil, 1997.

VILLAS BOAS, B. M. F.; SOARES, S. L. O lugar da avaliação na formação de professores. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160250>

VOLANTE, L.; FAZIO, X. Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, v. 30, n. 3, p. 749–770, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/20466661>

XU, Y.; BROWN, G. Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, n. 58, p. 149-162, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

Agradecimentos

Ao Observatório de Educação do Grande ABC Paulista pelo apoio ao estudo.

Submetido: 03.11.2023.

Aprovado: 26.02.2024.