



# Universidade Estadual de Londrina

---

ELAINE DIONISIO SAMPAIO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR:  
TEORIA E PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL**

---

LONDRINA - PARANÁ  
2010

ELAINE DIONISIO SAMPAIO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR  
TEORIA E PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Departamento de Educação  
da Universidade Estadual de Londrina.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maura Maria Morita  
Vasconcellos

LONDRINA - PARANÁ  
2010

ELAINE DIONISIO SAMPAIO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR  
TEORIA E PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Departamento de Educação  
da Universidade Estadual de Londrina.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Orientador  
Profª Drª Maura Maria Morita Vasconcellos

---

Prof. Componente da Banca  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Componente da Banca  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho a minha mãe Marilza.*

*Quando precisei, seus olhos me  
aconselharam, e sua lição, sua  
força e seu amor me guiaram pela  
vida. Venci mais esta etapa graças  
ao seu amor incondicional.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Primeiramente agradeço a Deus pelas bênçãos e pelas conquistas;*

*A minha orientadora pela dedicação e amizade;*

*A minha mãe Marilza e minha irmã Lúcia pelo exemplo e por estarem sempre ao meu lado;*

*Ao meu noivo Paulo pelo incentivo nas horas de dificuldades;*

*As minhas amigas Denise e Franciele por dividirem experiências, conhecimentos e amizade;*

*A todas as colegas de turma pela paciência e convivência durante o curso;*

*As amigas Eliane e Barbara que tomaram rumos diferentes, mas que fizeram parte da minha formação;*

*Aos professores do curso que contribuíram para o meu crescimento acadêmico e pessoal;*

*As professoras regentes e pedagogas dos estágios, que contribuíram para minha formação profissional;*

*A minha prima Janaina e a minha tia Estefânia que contribuíram com suas experiências apoiando no desenvolvimento dos trabalhos e atividades;*

*A todos meus familiares que de alguma forma contribuíram para minha formação;*

SAMPAIO, Elaine Dionisio. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: Teoria e Prática** no curso de Pedagogia da UEL. 2010. 58 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso teve por objetivo geral analisar os aspectos positivos e negativos da relação teoria e prática da avaliação da aprendizagem no 3º ano de Pedagogia da UEL. O problema investigado pela pesquisa foi: que coerências e contradições podem ser identificadas na relação teoria e prática da avaliação da aprendizagem no ensino superior? A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e desenvolveu um estudo exploratório descritivo. O instrumento de coleta de dados foi um questionário aberto com cinco questões que foram respondidas por 33 estudantes de duas turmas do período matutino. Como resultado, a pesquisa constatou que há falhas e contradições nas práticas avaliativas, porém há professores que são coerentes com a avaliação ensinada, se comprometem com a melhoria da aprendizagem e reorientam o seu ensino. Os estudantes consideram negativas práticas contrárias a avaliação formativa, recriminando aqueles professores que não valorizam os erros, não proporcionam *feedback*, não têm objetivos claros, se utilizam de práticas de memorização e não avaliam de acordo com o ensinado. Em contrapartida revelam algumas práticas positivas de professores como: considerar o que o aluno aprendeu; proporcionar a reflexão sobre os erros e sobre os acertos; revisar conteúdos que não foram compreendidos; entre outras práticas. Sendo assim, identificamos as práticas positivas e negativas dos professores na percepção dos estudantes e enfatizamos que a conscientização dos professores sobre seu ensino e avaliação e o compromisso dos estudantes com a sua aprendizagem são requisitos importantes para a melhoria do ensino e das práticas avaliativas.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Ensino Superior. Teoria e Prática. Curso de Pedagogia.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: MODELOS E CARACTERÍSTICAS.....</b>	<b>14</b>
2.1 Conceito e Descrição Histórica da Avaliação da Aprendizagem.....	14
2.2 Avaliação Somativa: Um Modelo Tradicional .....	16
2.3 Avaliação Formativa: Um Processo Contínuo e Orientado .....	19
2.4 Algumas Distinções entre Avaliação Formativa e Avaliação Somativa.....	22
<b>3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>23</b>
<b>4 TEORIA E PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO 3º ANO .....</b>	<b>31</b>
4.1 Memorização .....	32
4.2 Objetivos e Intencionalidades.....	34
4.3 Coerência e Incoerência entre Ensino e Avaliação.....	35
4.4 <i>Feedback</i> Proporcionado pelo Professor .....	36
4.5 O Erro Como Fonte de Reflexão .....	38
4.6 Diversidade de Instrumentos Avaliativos .....	40
4.6.1 Seminários .....	43
4.6.2 Portfólios .....	44
4.6.3 Auto-avaliação.....	45
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>52</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>56</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação é essencial para compreensão do processo de ensino e aprendizagem e pode apresentar conseqüências na vida do aluno em todos os níveis de ensino. No nível superior não é diferente, pois seu significado pedagógico é muito importante para a formação de futuros profissionais da educação. Neste sentido, segundo Borba, Ferri e Hostins (2007, p.45),

(...) avaliar é um ato necessário e traz em si uma crítica pedagógica que, mesmo indicando o desempenho impróprio do acadêmico, tem a finalidade de provocar uma reação destinada a motivá-lo a refazer o percurso da sua aprendizagem.

No entanto o que se percebe é o caráter classificatório ainda utilizado pelos professores para avaliar a aprendizagem. Conforme aponta Carmo (2003, p.1), “a escola continua a transmitir conteúdos, medir, reter, premiar ou punir o aluno de acordo com o seu desempenho. A questão não tem sido a de intervir para qualificar, mas a de rotular para excluir”.

A avaliação, no sentido de qualidade, deve possuir um significado de integração do aluno com o conhecimento, fazendo-o refletir criticamente sobre a própria aprendizagem. Sendo assim, não só na escola, mas na universidade, é viável que o professor perceba a necessidade de organizar o seu trabalho. De acordo com Berbel *et al.*(2001, p.21),

Compreende-se que o trabalho do professor com seus alunos passa necessariamente por uma organização que inclui objetivos a atingir, conteúdos a trabalhar, uma metodologia para desenvolver esse trabalho e um processo de avaliação de resultados.

Toda esta organização envolve acompanhar o aluno no seu desempenho e incentivá-lo a questionar, participar e compreender o que foi proposto. Tratando-se do ensino superior, a preocupação com estes aspectos é ainda mais relevante, já que se trata da formação de profissionais. Diante da organização do trabalho pedagógico, a avaliação da aprendizagem está como elemento de importantes reflexões. Conforme Chaves (2003, p 12), “possibilitar, por meio de reflexões conjuntas, a análise do que é aparente e do que está subjacente



às práticas avaliativas no ensino superior é um caminho promissor para descortinar a sua complexidade e as possibilidades que ela coloca”.

Consideramos que o curso de Pedagogia, essencialmente, precisa se preocupar mais com a temática da avaliação da aprendizagem, pois a formação didática é indispensável para a profissão. Sendo assim, partindo da visão crítica que os alunos do curso possuem sobre o tema, é importante saber como eles vivenciam este processo dentro da própria universidade. A discussão levou à reflexão para as implicações que a avaliação no curso de formação pode acarretar na vida do acadêmico. Em geral, conforme Chaves (2003, p.3-4),

Apesar de alunos e professores universitários em geral estarem submetidos às mudanças no campo educacional, às avaliações interna e externa, poucos se dispõem a parar para discutir, refletir e analisar as implicações, por exemplo, da avaliação na constituição das relações professor/aluno na universidade, preparando-se para enfrentar os problemas que ela envolve e promove.

Além da relação professor e aluno citado por Chaves, é importante considerar que as avaliações envolvem aspectos pedagógicos que os alunos do curso de Pedagogia tendem a valorizar já que a profissão exigirá futuramente. Dentre eles, com base na pesquisa realizada com alunos de vários cursos de formação de professores por Berbel *et al.* (2001), destacamos: tratamento dado ao conteúdo na avaliação; coerência entre o ensinado e avaliado; objetivos; metodologias estimulantes; *feedback* proporcionado pelo professor; critérios de avaliação, entre outros aspectos. Alguns destes aspectos serão analisados nas respostas dadas pelos estudantes, além de outros mencionados e considerados relevantes.

Sendo assim, o problema investigado pela pesquisa foi: Que coerências e contradições podem ser identificadas na relação teoria e prática de avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia da UEL?

Esta pesquisa teve por objetivo principal investigar aspectos positivos e negativos da relação teoria e prática de avaliação da aprendizagem no ensino superior. Os objetivos específicos foram:

- Aprofundar os conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem;

- Identificar aspectos positivos e negativos presentes na prática da avaliação de aprendizagem no curso de Pedagogia com base na percepção dos estudantes do 3º ano;
- Apontar os limites e possibilidades na busca de aprimoramento da prática de avaliação da aprendizagem à luz do referencial teórico estudado.

O interesse pela pesquisa surgiu a partir de um trabalho realizado para o projeto de iniciação científica juntamente com o contato com o tema na disciplina de avaliação do curso de Pedagogia. Após este contato e a partir da revisão bibliográfica, chamou à atenção as práticas avaliativas realizadas no ensino. Pode-se perceber que a maioria das escolas e dos professores ainda utiliza práticas que não estão preocupadas com o desenvolvimento integral do aluno e o nível superior de ensino não está de fora desta característica. De acordo com Chaves (2003, p.4), o ensino superior não está isento dos problemas mais gerais no campo da avaliação, mas por se tratar de adultos, quase não é considerada a sua importância para a aprendizagem. Sendo assim, a pesquisa com os estudantes se torna um referencial importante para identificar os problemas no campo da avaliação da aprendizagem no nível superior.

Esta pesquisa interessa principalmente a todos os envolvidos e preocupados com a educação, como professores que já atuam no ensino e os futuros que ainda estão em processo de formação, por se tratar de um tema totalmente ligado à prática docente. Ainda, por ser uma pesquisa realizada no nível superior, poderá surgir o interesse pela leitura aos docentes que são encarregados de formar os futuros profissionais da educação e aos próprios estudantes que participarão da pesquisa.

Um dos motivos que justifica a importância de estudar o tema avaliação da aprendizagem através das opiniões dos estudantes de pedagogia é que esta é parte da prática pedagógica dos profissionais da educação uma vez que os estudantes estão em processo de formação para lecionar, formar e avaliar outros cidadãos. Neste sentido, Brito e Lordelo (2007, p. 02) argumentam que,

(...) fica clara a real necessidade de uma dedicação sobre o tema apresentado, visto que uma avaliação aplicada de forma inadequada com

estudantes de graduação não apenas lhes prejudica, como, também, atinge os futuros educandos que serão formados por esses universitários. Faz-se necessária uma tomada de consciência de toda comunidade acadêmica a respeito de uma prática avaliativa de qualidade nesse nível de ensino, afinal estamos tratando da formação de formadores.

Os estudantes vivenciam na universidade práticas diversas de avaliação e levam para sua vida profissional este modelo o qual vivenciou e, assim, avaliam seus alunos da mesma maneira que foram avaliados. Contudo, é importante saber suas opiniões e frustrações sobre o tema para identificar os principais problemas e as possibilidades no aprimoramento das práticas avaliativas.

A avaliação da aprendizagem se realiza a todo o momento no ensino superior e em todos os níveis de ensino por se tratar de uma exigência burocrática. “O professor cumpre as exigências legais da instituição – dar aulas, avaliar e atribuir notas” (CHAVES, 2003, p.4-5). A opinião dos estudantes pode servir para o repensar das práticas que valorizam excessivamente as notas e as aprovações e reprovações.

De acordo com Borba, Ferri e Hostins (2007, p.53),

Avaliar é um processo contínuo e sistemático que visa o progresso do aluno no domínio dos conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades e atitudes exigidas pela formação científica e o exercício profissional.

No entanto, não é o que tem sido sempre praticado pelos professores do ensino superior. A avaliação da aprendizagem exige critérios e ajustes para que se realize de forma mais condizente com esta formação, e os futuros profissionais pedagogos, apesar da visão parcial sobre o tema, podem identificar os problemas existentes no processo de avaliação.

Por tratar-se da realidade vivenciada na universidade, e de um tema de extrema relevância na formação de professores, consideramos importante saber a opinião dos estudantes do curso de pedagogia a respeito do tema.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa num estudo exploratório-descritivo. Foi realizada com base em referenciais bibliográficos pertinentes ao tema avaliação da aprendizagem, especialmente no nível superior, e em dados coletados por um questionário. Para Gomes (2008), a pesquisa qualitativa é representada pela exploração de um conjunto de opiniões e representações sociais da qual a análise qualitativa deve dar conta. Contudo, trata-se de uma pesquisa que envolve interação

e aproximação do pesquisador com o objeto de pesquisa, tratando-se aqui dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Ainda complementa Neves (1996) que “os métodos qualitativos são semelhantes ao que empregamos no nosso dia-a-dia”, o que facilita o desenvolvimento da pesquisa por ser a universidade acessível à pesquisa.

O instrumento para coleta de dados foi o questionário aberto com cinco questões, respondidas pelos estudantes do 3º ano de Pedagogia da UEL (APÊNDICE A). Foram elaboradas questões rápidas e claras, para não cansar os sujeitos pesquisados e para coletar opiniões significativas, já que Richardson (1999) revela que um questionário muito amplo pode acarretar na incerteza de opiniões. Ainda segundo Richardson (1999), o questionário aberto caracteriza-se por perguntas ou afirmações que levem o entrevistado a responder com frases e orações, ou seja, não interessa ao pesquisador antecipar as respostas, permitindo maior liberdade de expressão ao sujeito pesquisado. A liberdade de expressão é interessante nesta pesquisa, já que assim é possível conhecer a real percepção que os estudantes têm sobre a avaliação da aprendizagem que vivenciam dentro da universidade.

Responderam ao questionário 33 estudantes de duas turmas do período matutino. Primeiramente, à seguinte questão: A avaliação que você vivencia na prática no curso de Pedagogia é coerente com a teoria aprendida na disciplina de avaliação? A seguir, lembraram situações positivas e negativas de avaliações realizadas no curso e escreveram sobre os instrumentos avaliativos e o *feedback* dado pelos professores após uma avaliação, para analisarmos os aspectos específicos. Sendo assim procuramos atender aos objetivos do trabalho.

A partir dos dados coletados pelo questionário, foi feita uma análise aprofundada das opiniões, pois a pesquisa qualitativa “(...) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das inspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2008, p.21). Para facilitar a análise, os estudantes foram identificados pela abreviação (EST) de estudante, em uma sequência numérica de 1 a 33.

A análise dos conteúdos, segundo Gomes (2008) compreende: obter uma visão do conjunto de informações; apreender as particularidades do conjunto do material a ser analisado; elaborar pressupostos iniciais que servirão de baliza para

análise e a interpretação do material; escolher formas de classificação inicial; e determinar os conceitos teóricos que orientarão a análise. Considerando estes aspectos, buscamos interpretar as respostas respeitando as opiniões, dando significado aos argumentos apresentados e entrelaçando-os às principais informações contidas nas obras sobre o assunto pesquisado.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos, sendo este, o capítulo introdutório. No capítulo dois, apresentamos um estudo teórico sobre as principais modalidades de avaliação da aprendizagem, e sobre seus aspectos históricos, considerando suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem.

No capítulo três, identificamos alguns elementos teóricos da avaliação da aprendizagem no ensino superior, considerando o processo de formação dos estudantes universitários e a prática docente, e apresentamos algumas considerações e críticas importantes a respeito do tema.

No capítulo quatro, analisamos o questionário respondido pelos alunos do 3º ano do curso, identificando o que há de positivo e de negativo na avaliação vivenciada por eles e analisando as contradições presentes na teoria e na prática desta avaliação. A análise foi redigida tendo como referência as principais categorias abordadas pelos estudantes tais como: objetivos; memorização; erro; *feedback*; avaliação reflexiva; e incoerência entre ensino e avaliação.

## 2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: MODELOS E CARACTERÍSTICAS

Este capítulo apresenta uma breve descrição da história e dos conceitos de avaliação da aprendizagem, seguido de dois de seus modelos. Destes é destacado suas principais características, finalidades e implicações para o processo de ensino e aprendizagem. Os modelos apresentados serão a avaliação somativa bastante utilizada nas escolas por ser “constituída pelos exames finais aplicados aos alunos” (MORALES, 2003, p.44), e a avaliação formativa que segundo o autor se caracteriza por avaliar o processo. Ao final do capítulo, interessa também caracterizar algumas diferenças entre os tipos de avaliação apresentados, pois se trata de dois modos distintos.

### 2.1 Conceito e Descrição Histórica da Avaliação da Aprendizagem

Segundo Luckesi (2008), a avaliação da aprendizagem se caracteriza por ser uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado. Neste sentido “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2008, p.33). Ainda segundo o autor, o termo avaliar tem sua origem no latim, da composição *a-valere*, que quer dizer dar valor a alguém ou alguma coisa. Este valor implica um posicionamento negativo ou positivo.

Este conceito revela a amplitude da avaliação ao demonstrar que o ato de avaliar depende de quem avalia. Trata-se de um julgamento que pode diferenciar a partir da concepção do avaliador. Sendo assim é importante que o mesmo compreenda o caminho histórico percorrido pela avaliação para uma tomada de posição ao pretender fazer um julgamento.

Tenreiro e Brandalise (2002) descrevem a trajetória histórica percorrida pela avaliação da aprendizagem, dividindo-a em quatro gerações. A primeira refere-se à avaliação como medida, centrada na elaboração de instrumentos e testes que verificassem o rendimento escolar. Na segunda, buscava-se o alcance de objetivos sendo função do avaliador voltada para descrição de padrões e critérios. A terceira

foi caracterizada como fase de ampliação no âmbito da avaliação, pois se acreditava que a fase anterior julgava valores e que os objetivos nem sempre eram claros e visíveis. A quarta geração caracterizava-se pela negociação e respeito sendo a avaliação um processo interativo fundamentada pelo Construtivismo<sup>1</sup>.

A avaliação como processo de medida tem sua origem nos estudos sobre os testes educacionais, que por sua vez são padronizados e tem a função de medir as habilidades dos alunos. Contudo, a idéia de avaliar para quantificar resultados está apoiada pela racionalidade instrumental, preconizada pelo Positivismo<sup>2</sup> (CHUEIRI, 2008).

Observa-se que a avaliação da aprendizagem foi durante uma época confundida com medir, porém, nem todos os aspectos da educação podem ser medidos e, portanto, avaliar, medir e testar são termos distintos (HAIDT, 1994). Segundo a autora, testar significa verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa por meio de testes e medir significa determinar a quantidade, extensão ou grau de alguma coisa com bases em unidades. Por outro lado, avaliar é julgar alguém ou alguma coisa com base em valores, ou seja, envolve habilidades, atitudes e interesses.

Ainda segundo Haidt (1994), o ato de educar é constituído de finalidades. Sendo assim, cabe ao professor estabelecer metas a serem atingidas e prever se os alunos estão alcançando os resultados desejados. Sendo assim, há uma relação entre avaliação da aprendizagem e definição de objetivos, pois avaliar é basicamente comprovar se os resultados desejados foram atingidos e os objetivos são um guia na indicação de instrumentos e metodologias de avaliação.

A avaliação da aprendizagem foi se transformando e assumindo novas funções e atualmente possui uma dimensão orientadora. Neste sentido a avaliação deve ser instrumento para estimular o interesse e motivar o aluno (HAIDT, 1994). Esta abordagem se deu pela exigência de um novo tratamento com relação à

---

<sup>1</sup> Na concepção construtivista, a aprendizagem escolar é um processo ativo do ponto de vista do aluno, no qual ele constrói, modifica, enriquece e diversifica seus esquemas de conhecimento a respeito de diferentes conteúdos escolares a partir do significado e do sentido que pode atribuir a esses conteúdos e ao próprio fato de apreendê-los (ONRUBIA, 1999).

<sup>2</sup> No positivismo, há uma defesa pela objetividade na avaliação, "(...) característica da avaliação tradicional, que tem origem na crença de que a ciência é objetiva" (NEVES, 2008, p.64).

avaliação da aprendizagem visando modificar as práticas predominantemente tradicionais e classificatórias (CARVALHO; MARTINEZ, 2005).

Bloom, Hastings e Madaus (1987), apresentam que a distinção entre as finalidades da avaliação formativa e somativa são os objetivos, ou seja, o que se pretende fazer com os resultados obtidos pela avaliação. A formativa tem a função de determinar o grau de aprendizagem em que se encontra o aluno, para ajudá-lo e também ao professor a detectar o domínio da matéria. Já a avaliação somativa consiste em atribuir nota ou certificado ao aluno no sentido quantitativo de precisão e rapidez, o que tem como consequência a classificação.

Como é perceptível, a avaliação possui diversificadas formas, desde medir e verificar objetivos que são variáveis de uma concepção tradicional, até orientar, dialogar, estimular e motivar, variáveis de uma concepção moderna de avaliação da aprendizagem. Contudo cada enfoque contém características e finalidades próprias.

## 2.2 Avaliação Somativa: Um Modelo Tradicional

Bloom, Hastings e Madaus (1987), deram origem ao termo avaliação somativa para representar a abordagem tradicional classificatória, indicando ser realizada ao final de um período escolar, de um curso ou programa com fins de atribuição de notas.

A avaliação somativa apresenta a função de qualificar o nível de aprendizagem do aluno ao término de um período determinado, enfatizando os resultados finais como as notas e reprovações/aprovações. A ênfase dada pelas escolas é levar em conta estes resultados para tomar decisões sobre políticas e formação para melhoria da qualidade do ensino (MORALES, 2003). As avaliações bimestrais exigidas pelas escolas são de caráter somativo e verificam o conteúdo aprendido durante o período referido (LABURÚ; SILVA; VIDOTTO, 2005, p. 32).

Este modelo é caracterizado por referir-se a critérios e normas e preocupar-se com a confiabilidade e com a validade, ou seja, com a medida do rendimento escolar. Está centrada no alcance de objetivos, na eficiência e nos instrumentos administrativos do professor (ALVAREZ, 2002).



Os exames finais e as notas são geralmente o foco dos professores desde a educação primária até o ensino superior, pois estes são conduzidos a esta prática pela própria vida escolar e acadêmica. Para Souza (2002, p.43),

Os professores foram preparados – pelas instituições de ensino que freqüentaram, pelas muitas experiências que vivenciaram enquanto alunos e enquanto educadores – para a subserviência, para a reprodução da ordem social vigente, para a imutabilidade das coisas.

Segundo Luckesi (2008, p.34), “a atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente”. Neste sentido, estão privilegiando a avaliação somativa.

Dentro desta concepção, muitas vezes os resultados tão privilegiados, tem um caráter parcial, que não condizem com a formação integral, pois quase sempre não são capazes de medir com precisão o empenho, o esforço, a atenção e a aprendizagem real do aluno. Muitos professores acreditam que estes instrumentos de medidas são a base para que os alunos estudem e como consequência aprendam (LABURÚ; SILVA; VIDOTTO, 2005). Porém, a aprendizagem é muito subjetiva e os critérios de avaliação também.

A avaliação somativa, fundamentada pelos exames e voltada para a promoção é, segundo Luckesi (2008), um contentamento ao sistema social que está atento aos resultados gerais e estatísticos. Está voltada ao interesse do professor, à nota, à ameaça, ao castigo, ao erro e à seletividade. Contudo, esta modalidade apenas “prova” os alunos e não os auxilia em sua aprendizagem.

“Dentro desta concepção, a avaliação do rendimento escolar, tem a pretensão de apreender da realidade algo que se possa transcrever para uma medida, uma descrição, uma representação desta realidade” (LABURU; SILVA; VIDOTTO, 2005, p.28). Para os autores, a nota usada como instrumento de medida, garante a manutenção da ordem e do controle, o que representa o exercício de poder por parte do professor, e refletem um julgamento do professor sobre o aluno. Todavia dão pouca informação da real aprendizagem do estudante.

Neste sentido, o professor é quem dá significado à avaliação escolar, produzindo representações acerca do seu papel como avaliador. Hoje, a escola

ainda tem praticado exames ao invés de avaliação (CHUEIRI, 2008). Esta dinâmica pode ter conseqüências negativas para o aluno.

Haidt (1994) demonstra que é de grande importância o aluno conhecer os seus progressos e dificuldades, ao invés de preocupar-se somente com as provas e notas. Para a autora, o valor da avaliação depende do fato de o aluno superar estas dificuldades e continuar progredindo na construção do conhecimento. Não é o simplesmente o aumento do número de provas e trabalhos que vai contribuir para melhorar a aprendizagem. Se esse aumento visar apenas à atribuição de notas, não vai melhorar o aproveitamento do aluno. O importante é que os instrumentos de avaliação sejam utilizados tanto pelo aluno como pelo professor. O aluno deve ter acesso a suas provas e trabalhos corrigidos para saber quais são seus avanços e necessidades e o professor deve analisar o desempenho dos alunos para aperfeiçoar o seu ensino.

No entanto os exames têm sido utilizados por uma lógica diferente. Conforme demonstra Bloom, Hastings e Madaus (1983, p.7),

Os exames têm sido utilizados como um recurso de decisão quanto a quem será permitido passar para o nível seguinte. Como parte do processo, os resultados dos exames e o julgamento dos professores vieram a se transformar num sistema de notas pela qual todos os alunos são classificados anualmente ou com mais frequência.

Sendo assim, a avaliação somativa tem contribuído para que o aluno esteja submetido ao julgamento do professor, não permitindo a ambos a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Pela discussão estudada neste trabalho, o objeto mais comum relacionado à avaliação somativa são as notas que são representadas por números. Nas percepções de Bloom, Hastings e Madaus (1978), a nota é um instrumento de classificação quantitativa do nível de aprendizagem que um aluno atingiu em comparação com o outro.

Demo (2002) apresenta algumas incongruências com relação à nota e às provas. Dentre elas destacam-se algumas. Primeiro, a prova não verifica a aprendizagem, mas no máximo o domínio mecânico, reduzindo qualidade à quantidade; segundo, não consegue indicar além dos limites da própria formação do professor, que insiste em médias abstratas e não valoriza erros que podem sinalizar aprendizagens; terceiro, a nota é usada como arma para reprimir o aluno; quarto, a

nota facilmente humilha e prejudica a auto-estima do aluno tornando instrumento de exclusão; e quinto, a nota é quase sempre dada de modo isolado, sem comentários e razões. Para o autor, a nota carece ser um instrumento de reflexão, ou seja, de diagnóstico verdadeiro sobre a aprendizagem do aluno e de compromisso do professor de praticar as intervenções devidas para garantia de aprendizagem do aluno e não um instrumento de autoridade.

Todas estas repercussões da nota indicam os efeitos da avaliação somativa, que utilizada de forma equivocada pelo professor, tende a causar conseqüências para o aluno, porém, se vista por uma lógica formativa pode se tornar um instrumento de reflexão tanto do aluno quanto do professor.

### 2.3 Avaliação Formativa: Um Processo Contínuo e Orientado

Bloom, Hastings e Madaus (1987), também apresentam a origem do termo avaliação formativa, revelando que foi usado pela primeira vez por Scriven (1967). Os autores apresentam que Scriven percebe a avaliação formativa como coleta de evidências necessárias para a elaboração e experimentação de um novo programa. O termo originado por Scriven ainda permanece nos estudos sobre avaliação.

Segundo Morales (2003), a avaliação formativa serve para conseguir informações ao longo do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, para avaliar o nível de aprendizado e propor novas experiências de conhecimentos. Neste sentido Luckesi (2008) complementa que a avaliação para ser diagnóstica e formativa, deve assumir o papel de auxílio à aprendizagem.

Rabelo (2001) também concorda com os autores ao apresentar que as principais funções deste modelo de avaliação são harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar, corrigir, etc, a fim de valorizar a formação do aluno e contribuir para melhoria da aprendizagem. “Além disso, a avaliação formativa assume uma função reguladora quando permite tanto a alunos como a professores ajustarem estratégias e dispositivos” (RABELO, 2001, p. 73).

Avaliar é questionar, valorizar as experiências, promover o desenvolvimento do aluno, desafiá-los, acompanhar a construção do seu

conhecimento, comprometer-se com a sua aprendizagem (HOFFMAN, 2005). Nas palavras da autora, o compromisso do avaliador passa a ser,

(...) de mobilizá-lo a buscar sempre novos conhecimentos, o de ajustar experiências educativas às necessidades e interesses percebidos ao longo do processo, e de provocá-lo a refletir sobre as idéias em construção para que seja cada vez mais autônomo em suas busca (HOFFMAN, 2005, p.77).

Este é o sentido provocado pela avaliação formativa, à reflexão tanto do aluno sobre a sua aprendizagem, quanto do professor sobre o seu ensino. “Os professores analisam, de maneira freqüente e interativa, o progresso dos alunos, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender e para que reorganizem o trabalho pedagógico” (VILLAS BOAS, 2001, p 162-163).

A idéia de avaliação formativa parte da adequação da ação pedagógica, visando à aprendizagem dos alunos, e para que isso aconteça o professor deve observar e direcionar suas ações a fim de desafiar os alunos na construção do conhecimento (KRAUSE, 2007). A autora explica, citando Perrenoud (1999) que a avaliação formativa contribui para regulamentação da aula e dos processos de aprendizagem, o que leva o professor a observar seus alunos e compreender seus raciocínios, para assim, ajustar sua ação pedagógica.

Esta forma de avaliação, segundo Cunha (2006), compõe todas as características de uma avaliação que se preocupa com o processo de ensino e aprendizagem. Apresenta-se como reguladora deste processo e modifica as relações de poder em sala visando então a emancipação dos sujeitos.

Para que a avaliação vise a emancipação dos sujeitos envolvidos, ou seja, para que tenha a função formativa, é preciso, segundo Sant`Anna (1999) que apresente alguns elementos no processo de ensino e aprendizagem, tais como: a seleção de objetivos e conteúdos visando a participação dos alunos no processo; formulação de objetivos para observá-los prevendo tempo e qualidade/quantidade; identificação das maiores dificuldades; correção de erros visando reforçar comportamentos bem sucedidos e eliminar os desacertos; entre outros. Em suma, avaliação formativa visa à instrução e a aprendizagem possibilitando para aluno e professor a reflexão constante sobre este processo.

Silva (1992, p. 45) apresenta em poucas palavras as características básicas da avaliação formativa:

a) Ocorre durante o processo de instrução; b) inclui todos os conteúdos importantes de uma etapa da instrução; c) fornece *feedback* ao aluno do que aprendeu e do que precisa aprender; d) fornece *feedback* também ao professor, informando-o quanto as falhas dos alunos e quanto a aspectos da instrução que devem ser modificados (métodos, conteúdos, etc); e) ajuda o aluno a aprender de forma organizada contribuindo para que ele não acumule muita matéria para estudar de um só vez; f) tem como corolários o atendimento às diferenças individuais dos alunos e a prescrição de medidas alternativas de recuperação das falhas de aprendizagem; g) pode constituir em fonte de motivação ao aluno, na medida em que é particularmente adequada para mostrar-lhe que atingiu ou quase atingiu o domínio esperado em determinada etapa da instrução.

A avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa conforme a autora apresenta, é um processo contínuo e deve ser orientada e planejada durante todo o processo de ensino e da aprendizagem.

Neste sentido, ela é funcional por realizar-se em torno de objetivos, é orientadora porque indica os avanços e dificuldades do aluno visando sua progressão e é também integral por considerar o aluno um ser completo. (HAIDT, 1994).

O modelo de avaliação na perspectiva formativa, segundo Hoffman (1996) ultrapassa a concepção tradicional de um professor que ensina e de um aluno que aprende. A idéia é que haja uma relação de diálogo entre seres humanos que como tais possuem uma estória de vida, ou seja, experiências que podem promover elementos para a ação educativa. Para a autora, a construção do conhecimento baseia-se na proposição dos professores aos alunos de situações novas e desafiadoras de aprendizagem.

Enfim, a avaliação formativa, conforme apresenta os autores, como parte de um processo, visa o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem e a proposição de experiências de crescimento e reflexões do aluno sobre a construção do conhecimento e do professor sobre a sua ação pedagógica.

## 2.4 Algumas Distinções entre Avaliação Formativa e Avaliação Somativa

Nos tópicos anteriores, foram apresentadas as características principais de cada modelo avaliativo, bem como suas principais implicações ao processo de ensino e aprendizagem. Cabe então, apresentar também algumas distinções além das apresentadas.

A avaliação formativa possui algumas diferenças com relação à avaliação somativa, tais como: suas funções – para que; quando acontece – frequência; como acontece – métodos; seus critérios de avaliação; e a atribuição de notas (MORALES, 2003).

Explica o autor, que a avaliação formativa tem por função conseguir informações ao longo do processo, enquanto que a avaliação somativa apresenta a função qualificar o nível do aluno ao final de um período. A frequência na avaliação formativa é várias vezes ao longo do curso, diferente da avaliação somativa que acontece no final do curso ou como determina a instituição. Os métodos são mais simples ou informais na avaliação formativa e mais rigorosos e com conseqüências de maior importância na a avaliação somativa.

Ainda comenta Morales (2003) sobre as distinções de critérios avaliativos, sendo que na formativa o melhor critério é por objetivos atingidos ou por temas e na somativa pode haver vários combinados entre si. Há também distinções na atribuição de notas. Na avaliação formativa pode-se preferir não atribuí-las ou dar a elas menor peso, pois para dar notas é mais importante o que o aluno sabe depois. Já na avaliação somativa, a atribuição de notas é sua maior finalidade.

As análises bibliográficas apresentam que há diversas possibilidades de avaliar a aprendizagem. As mais utilizadas são as avaliações somativas consideradas tradicionais, porém acrescenta-se como crítica a esta modalidade, a avaliação formativa voltada para a formação integral do aluno. No entanto, as práticas avaliativas podem variar de acordo com as concepções adotadas pelo professor.

### 3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Assim como em todos os níveis de ensino, as práticas avaliativas no nível superior precisam ser repensadas, para que haja uma valorização da aprendizagem crítica dos estudantes, porém ainda são comuns práticas contrárias.

A universidade esta sendo chamada a repensar as práticas e concepções de educação que norteiam o seu currículo, pois estas podem influenciar no desenvolvimento dos estudantes, principalmente a prática avaliativa. Contudo, decidir sobre as estratégias de avaliação torna-se um desafio aos professores universitários (GARCIA, 2009).

Segundo Chaves (2003) muitos dos professores universitários utilizam as provas para verificar a retenção dos conhecimentos, não se preocupando com as exigências para formação crítica profissional. A autora afirma que os alunos também, muitas vezes, estão preocupados em passar na disciplina e não com a qualidade da sua formação.

Há uma freqüente opção dos professores pela avaliação somativa, sem que percebam a variação de atividades avaliativas que pode voltar-se para a formação do estudante. A predominância reflete não somente a opção dos professores, mas também a cultura institucional (GARCIA, 2009).

A avaliação é culturalmente estabelecida, o que envolve práticas diferenciadas e não evita a comparação, classificação e seleção (BORBA; FERRI; HOSTINS, 2007). As autoras comentam que há professores que defendem a nota como parte da avaliação e professores que desejam excluí-las do sistema de ensino.

A cultura institucional obriga o cumprimento das exigências burocráticas e a qualidade da avaliação perde para estas exigências. Segundo Borba, Ferri e Hostins (2007, p.45),

As dificuldades são inúmeras porque o contexto da avaliação no ensino superior envolve professores que têm uma atividade docente articulada ao domínio de uma área específica de formação profissional e cumprem procedimentos obrigatórios da universidade, separando o ato de ensinar do de avaliar, pois há dias para ensinar, dias para avaliar e dias para recuperar.

Às exigências burocráticas e regras das instituições superiores, impossibilita, muitas vezes, o professor buscar a melhoria da qualidade do ensino e

refletir sobre a avaliação praticada. Para Brito e Lordelo (2007, p. 13) refletir sobre o ato de avaliar é uma oportunidade de escapar o foco da avaliação na questão das medidas.

Contudo, para uma boa avaliação da aprendizagem no nível superior é imprescindível que os professores revejam seus critérios, busquem alternativas para avaliarem e pensem nos objetivos que pretendem atingir e nos profissionais que pretendem formar (CHAVES, 2003, p.9). Nas palavras da autora:

É mister perceber que a avaliação não é um fato isolado, mas decorre de uma prática pedagógica coerente e organizada, articulada ao perfil do profissional que se quer formar, aos objetivos desta formação e interligando ensino aprendizagem e avaliação como elementos indissociáveis.

Tendo em vista estes elementos, o docente envolve o aluno na aprendizagem, valoriza a participação, a argumentação, os debates, a reflexão e, conseqüentemente, a avaliação. Sendo assim, é importante que o docente permita que esta formação crítica aconteça, “abrindo espaço para discussão de estratégias de envolver o educando nas decisões da prática pedagógica aliando professor e aluno na busca por melhorias no processo de ensino e aprendizagem” (BRITO; LORDELO, 2007, p.14).

O que impede esta formação quase sempre, é que muitos profissionais tendem a reproduzir os saberes adquiridos durante a vida escolar e acadêmica e durante as experiências profissionais. Esta situação pode acarretar em conseqüências futuras. Conforme aponta Brito e Lordelo (2007, p.6),

Se uma postura não for adotada, o “ciclo da avaliação vai continuar”; os professores das universidades vão reproduzir as maneiras que foram avaliados, os alunos de graduação vão adotar o mesmo procedimento da avaliação do seu curso quando exercerem a docência, e a maioria dos docentes vão permanecer adotando práticas de uma avaliação que vivenciou.

Segundo Souza (2002, p.37), muitas vezes, a formação dos professores não permite que os estudantes tenham uma possibilidade de repensar e praticar o ato de avaliar, e os professores acabam por se tornar meros reprodutores do que vivenciaram, tanto na sua vida escolar quanto na acadêmica. “Os processos de formação, de maneira geral, apenas ilustram o professor, não lhes possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas”.



Considerando que a universidade forma o professor para a atuação pedagógica, seu papel é tornar o profissional crítico, que leve para as escolas práticas avaliativas transformadoras. Neste sentido Berbel, Oliveira e Vasconcellos (2006, p.137), demonstram o papel da universidade para uma educação emancipadora:

(...) para caminhar no sentido de uma educação emancipadora, é necessária uma lógica universitária que questione, desvele e critique o conhecimento, atribuindo-lhe significado. Tal idéia nos remete à grande responsabilidade da universidade, pois é ela a formadora de profissionais que irão atuar nas escolas e que poderão transformar as práticas avaliativas atuais.

Ainda segundo Berbel, Oliveira e Vasconcellos (2006), a partir de pesquisas feitas com estudantes e professores do ensino superior, há um grande esforço dos professores em mudar suas práticas avaliativas para uma melhoria na aprendizagem e formação dos estudantes. No entanto, para que haja melhoria nas práticas avaliativas, é necessário não somente o esforço, mas segundo Cunha (2009, p.1), uma “mudança mais ampla: aquela que diz respeito aos objetivos da educação escolar e à formação dos professores”.

Nas reflexões de Cunha (2009), o ensino superior não deve só formar o educando com os conhecimentos científicos exigidos para profissão, mas que os prepare para a avaliação de suas competências exigidas para o exercício profissional, estando avaliação articulada ao trabalho pedagógico.

Fazer esta articulação, muitas vezes não é uma tarefa fácil ao professor. Segundo Albertino e Souza (2003), avaliar não é fácil, porque deve ser uma reflexão que envolva mudanças e buscas do educador e do educando por novas possibilidades de aprendizagem e construção do conhecimento, considerando as potencialidades individuais de cada educando e reorientando-o para o seu desenvolvimento pleno.

Para Romanowski (2006, p.123), para que haja uma avaliação formativa, é necessário um compromisso do aluno e do professor e uma prática pedagógica enriquecida de estratégias metodológicas. Nas palavras da autora,

Praticar a avaliação em processo, a avaliação formativa, significa ajustar também os critérios à ação, incluir os alunos para assumirem, junto ao professor, os riscos das decisões tomadas: alunos e professores com o mesmo compromisso de realizar a conquista do conhecimento no mais alto grau possível, na complexidade e na incerteza em que o processo de conhecer se apresenta, com rigor e exigência, mas que não exclui nenhum

dos alunos, porque o pacto pelas finalidades da aprendizagem é coletivo. A diversidade de estratégias, técnicas, procedimentos e experiências, fazem parte desse caldo que compõe a cultura da prática pedagógica, que se densifica quando se tornam conscientes o conhecimento e o processo realizado, ou seja, a prática da auto-avaliação. Neste processo, alunos e professor realizam o esforço de superação do não conhecido para produzirem a aprendizagem.

Ainda complementa Romanowski (2006, p 124) que,

Muitas instituições de educação superior estão realizando novas propostas pedagógicas, redirecionado o papel dos alunos e dos professores no processo de ensino e aprendizagem. Essas propostas têm enfatizado a participação dos alunos na organização e desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem e tomam por base a valorização do processo de aprendizagem em que o conhecimento é contextualizado historicamente, entendido como provisório e relativo. A conquista do conhecimento é resultado da atividade cognitiva dos alunos e professores que individual e coletivamente, elaboram e encontram novos “buracos negros” a serem desvelados, num processo permanente de questionamento, análise, reflexão, composição e recomposição, percebendo as múltiplas dimensões e inter-relações.

As propostas pedagógicas, neste sentido, são constituídas pela relação professor e aluno, que em conjunto buscam readequar as práticas de ensino e aprendizagem, incluindo a avaliação, que exige de ambos, reflexões e questionamentos constantes. "O espaço de formação profissional é aquele que requer dos diferentes agentes do processo educativo, vivenciarem os papéis de formadores e formandos para construírem a possibilidade de diálogo com o mundo de trabalho" (RAFHAEL, 2003, p. 31).

Segundo a autora, o avaliador deve estar atento à formação do profissional, que compreende o estudante enquanto cidadão, procurando investigar se a universidade está atendendo as necessidades sociais do exercício da profissão docente, incluindo a avaliação da aprendizagem.

Ainda na análise de Rafael (2003), é essencial que na avaliação da aprendizagem haja a participação efetiva do estudante, sendo este sujeito do processo, para que não se instale uma relação de poder por parte do professor, com objetivos antidemocráticos.

Na universidade, a relação do professor com o aluno deve ser de reflexão, pois o estudante tem importante responsabilidade no seu processo de formação. Para Albertino e Souza (2003, p. 78),

A avaliação traça a trajetória do estudante e do professor, informa suas verdadeiras necessidades, proporciona ajuda pedagógica necessária para a superação de possíveis falhas e, ainda, estimula o desenvolvimento do processo de trabalho, colaborando na formação do profissional comprometido com seu fazer.

Ensinar é um desafio aos educadores quando constatarem que o aluno é sujeito de sua aprendizagem, e precisam agir também como sujeitos, criando e recriando estratégias para que o aluno aprenda e, como conseqüência, aperfeiçoando seu ensino (MARCONDES, 1999).

As mudanças contemporâneas exigem uma responsabilidade à Educação Superior, que exigem dos professores um constante aperfeiçoamento e enfrentamento de desafios, principalmente de preparar os profissionais para lidar com estas mudanças. Esta preparação não é uma tarefa simples, à medida que exigem transformações pedagógicas, novas metodologias e novas formas de avaliar (VASCONCELLOS, 2002). Para a autora,

Pretender que o Ensino Superior forme um profissional maduro, pensante, crítico, questionador e transformador através de um ensino acrítico e de uma avaliação centrada na memorização e nos níveis mais baixos de entendimento significa no mínimo ingenuidade (VASCONCELLOS, 2002, p. 172).

Perrenoud (1993, p. 161), afirma que a formação de professores em avaliação deveria prepará-los:

a) Para analisar com exatidão os objetivos de um ano ou de um módulo de ensino; b) para ter uma clara consciência das noções trabalhadas, das aprendizagens estimuladoras e das esquecidas, por falta de tempo ou de interesse (e que, portanto, não puderam ser avaliadas); c) para servir da avaliação como forma de diagnóstico das dificuldades individuais e resolvê-las rapidamente através de uma pedagogia diferenciada ou recorrendo a outros apoios; d) para fazer o balanço exato das aquisições essenciais, com o intuito de certificar-se o nível dos alunos que estão acabando um curso; e) para dar aos alunos a oportunidade de se auto-avaliar ou de participar na sua avaliação (*apud* Vasconcellos, 2002, p. 173).

Formar um profissional crítico que entenda a prática avaliativa como formativa e que leve para a profissão, objetivos claros, consciência sobre o processo de ensino e aprendizagem, práticas diferenciadas e condições de avaliar seus alunos a partir da participação e do diálogo, é tarefa da formação de professores. No entanto, os professores ainda saem de sua formação, apesar de conscientes de seu

trabalho, realizando práticas contraditórias a essa proposição. Conforme apresenta Godoy (1995, p. 10),

Embora docentes do terceiro grau considerem-se críticos em relação ao próprio trabalho, em geral desenvolvem e reproduzem, sem questionamento, as práticas avaliativas adotadas por antigos professores. Grande ênfase é ainda colocada sobre estratégias de avaliação calcadas na memorização, na reprodução dos argumentos e pontos de vista adotados pelos docentes. Além disso, normalmente, as situações de avaliação aparecem como um momento desvinculado do processo de ensino, carregadas de ansiedade por parte dos alunos, que estão obrigados a trabalhar sob pressão.

Muitas vezes as práticas avaliativas fogem do seu objetivo formativo, focando-se na classificação, memorização e desvalorização dos progressos alcançados pelos alunos. Estas práticas, “ao contrário de manterem o aluno na universidade e contribuírem com o seu percurso, fazem-no distanciar-se dela” (CHAVES, 2003, p.5).

Ainda segundo Chaves (2003), é necessário que os professores busquem alternativas que dêem conta das especificidades do processo de formação na universidade. A avaliação deve estar articulada então, à construção da cidadania e da formação profissional crítica, capaz de integrar conteúdos, exercitar a dúvida, instigar a investigação e ampliar a autonomia e o questionamento dos estudantes com vistas a sua formação.

Apresenta-se um questionamento sobre a importância da avaliação nas práticas educacionais, já que a formação dos indivíduos reflexivos, não pode estar atrelada a uma prática classificatória de verificação da aprendizagem (GARCIA, 2009). O autor explica a limitação de práticas avaliativas numa cultura tradicional:

Tradicionalmente, as práticas de avaliação da aprendizagem na educação superior recaem sobre um conjunto limitado de escolhas. Geralmente, tais estratégias se concentram no uso de procedimentos da “avaliação somativa”, exercidos ao final de determinado período ou unidade de ensino. Isso implica, por exemplo, a manutenção de uma antiga e persistente cultura avaliativa que tende a destacar particularmente a utilização de provas escritas para avaliar o grau de aprendizagem dos alunos. Além disso, esse reducionismo parece alterar a percepção dos professores quanto à variedade de atividades que podem ser envolvidas na avaliação, tendo em mente inferir o desempenho dos estudantes (*apud* GARCIA, 2009, p. 205, DEPRESBITERIS, 2004, p. 54).

As práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores, muitas vezes centradas numa posição tradicional, pouco avaliam de forma significativa o desempenho dos estudantes. É de extrema importância que se firme na cultura

institucional e na prática cotidiana dos professores uma avaliação formativa. Garcia (2009), ainda explica sobre a importância de um currículo, na educação superior, centrado nesta perspectiva de avaliação:

As experiências de avaliação são parte importante do currículo, não só na educação superior como nos demais níveis educacionais. É possível afirmar que tais experiências avaliativas são formativas sob diversos aspectos. Elas podem influenciar o modo como os estudantes planejam e utilizam o tempo dos estudos, atribuem prioridade e significado às diversas tarefas acadêmicas e, de modo amplo, como eles se desenvolvem academicamente. Além disso, quando expostos à cultura avaliativa de determinado curso e, portanto, sujeitos às rotinas, prioridades e conhecimentos atrelados a determinadas formas de avaliação, os estudantes tendem a desenvolver atitudes e práticas em relação à aprendizagem (GARCIA, 2009, p.206).

Diante de práticas avaliativas, e de metodologias adotadas pelos professores, é preciso que sua prática não se restrinja somente a um instrumento avaliativo, pois muitas vezes o resultado desta única avaliação pode não ser confiável, ficando restrito somente ao ato da avaliação e podendo não demonstrar o conhecimento adquirido pelo estudante (OLIVEIRA; SANTOS, 2005).

Segundo Augusto (2001, p. 105),

Os educadores reconhecem a complexidade da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, a qual deveria ter como função o acompanhamento crítico do trabalho pedagógico, permitindo a alunos e professores uma visão sobre as dificuldades enfrentadas, visando à melhoria do processo educativo. Percebe-se, contudo, um obscurecimento dessa função, à medida que, historicamente, se valoriza apenas a nota, os papéis, os registros, as provas ou exames, e não a avaliação da aprendizagem, do processo de ensino e o incentivo a melhorias.

Como consequência desta única prática avaliativa, e deste obscurecimento da avaliação formativa, muitos alunos e professores continuam a valorizar as notas, não se posicionando criticamente com relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Neste caminho, a posição adotada pelo estudante e a sua formação, interferem na sua prática futura como docente onde, muitas vezes, irá reproduzir o que vivenciou na universidade. No entanto, este estudante, caso adote um posicionamento crítico quanto à sua formação e, durante sua trajetória acadêmica, for formado por professores que possibilitem o crescimento e a reflexão, se tornará um profissional consciente de sua prática. Neste sentido, argumenta Barbosa (2008, p.3),

(...) um professor que deseja ser um profissional competente, responsável e seguro de sua prática docente, que orienta as atividades de aprendizagem dos alunos colaborando com eles na construção/reconstrução do conhecimento, tenderá a encarar a avaliação como um processo orientador e interativo, como uma forma de diagnóstico dos avanços e dificuldades dos alunos e como indicador para o replanejamento de seu trabalho docente

A formação do professor é um aparato para prática docente, onde a avaliação da aprendizagem se faz presente em todos os momentos desta prática e formação. Na universidade, alunos vivem em constante formação para atuarem como profissionais professores, críticos e reflexivos, numa percepção de avaliação formadora.

A posição adotada por estes profissionais já formados, embora muitas vezes conscientes, são contraditórias. No entanto, há aqueles que constroem uma reflexão constante sobre sua prática docente embasados pelo que vivenciaram e aprenderam no processo de formação docente e avaliam com coerência e posicionamento reflexivo, procurando formar alunos autônomos e críticos preocupados com sua aprendizagem.

#### 4 TEORIA E PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO 3º ANO

Neste capítulo é feita a análise dos questionários respondidos pelos estudantes do 3º ano de Pedagogia da UEL (APÊNDICE A). Os dados foram coletados a partir de cinco questões, nas quais os alunos demonstraram suas observações a respeito da relação entre a teoria e a prática da avaliação da aprendizagem no ensino superior. Responderam ao questionário 33 estudantes de duas turmas do período matutino.

É relevante compreender a relação que os estudantes fazem entre a teoria estudada no curso e a prática realizada pelos professores. Esta relação teoria e prática na organização do trabalho pedagógico é muito importante, pois indica reflexões acerca dos conteúdos a ensinar, dos instrumentos a serem utilizados e da avaliação a ser praticada. Neste sentido Montenegro, *et al.* (2007, p. 68), considera que,

(...) o educador coloca-se como organizador e pensador permanente do processo educativo, pois é sempre por meio da prática que constrói a teoria em permanente busca dialética. A ação pedagógica conduz o educador a constantes questionamentos sobre o que ensinar e como ensinar, o pensar e o agir, para quem e para que ensinar os conteúdos teóricos e instrumentais. Isto possibilitará ao futuro educador a práxis criadora.

Atendendo ao objetivo do trabalho, os alunos responderam se a teoria da avaliação aprendida no curso de Pedagogia é colocada em prática pelos professores. Dos 33 estudantes consultados, 10 responderam que sim, 21 responderam que não e dois responderam que nem sempre.

Para também compreender melhor as observações dos estudantes, estes ficaram livres para descreverem situações positivas e negativas da avaliação realizada pelos professores, opinarem sobre os instrumentos que melhor avaliam a aprendizagem e escreverem sobre o *feedback* proporcionado sobre a avaliação realizada. Como aponta Montenegro, *et al.* (2007),

Os métodos e as técnicas selecionados pelo corpo docente são determinantes na concretização do projeto pedagógico quanto à relação entre teoria e prática, pois, ao final do processo educativo, dão significação e contextualização ao conhecimento e às competências adquiridas ao longo do processo. Há muito, são criticados os procedimentos restritos às exposições orais (aulas expositivas) e às demonstrações, originárias do ensino

tradicional. Esse modelo não se encontra coerente com a aprendizagem significativa, desde que reduz o aluno à posição passiva e subserviente diante do professor e, conseqüentemente, do conhecimento.

A teoria estudada na disciplina de avaliação do curso de Pedagogia valoriza com ênfase a formação. No entanto, investigando a prática a partir da opinião dos estudantes, as avaliações realizadas pelos professores são contraditórias e quase sempre somativas.

Das diversas respostas fornecidas pelos estudantes nesta pesquisa, serão analisadas neste capítulo, as categorias que mais foram mencionadas e as que demonstram a incoerência entre a teoria estudada no curso e a prática da avaliação realizada.

#### 4.1 Memorização

A memorização foi uma categoria bastante mencionada pelos estudantes, tanto na primeira questão geral, quanto nas específicas.

Segundo Berbel (1996), o tipo de avaliação mais praticada nos cursos de graduação são aquelas voltadas para a reprodução de conteúdos, centradas na figura do professor. As provas e exames exigem cada vez mais dos estudantes a repetição e memorização dos conteúdos, sem o devido valor ao posicionamento crítico. Podemos destacar algumas respostas que evidenciam esta afirmação quando os alunos respondem se há relação entre a teoria ensinada na disciplina de avaliação do curso e a prática de professores:

Não. Algumas provas têm perguntas que para serem respondidas necessitam somente de decoração (...) (EST1).

Não. Porque elas (teorias), são contra provas que valorizam somente a memorização, mas mesmo assim alguns professores aplicam este tipo de prova (EST2).

Não. Aprendemos na disciplina de avaliação que ela deve ser formativa e, normalmente, as nossas avaliações acontecem da seguinte forma: temos um conteúdo e depois fazemos uma prova, acontece de forma totalmente decorada (EST3).

Nem sempre. Às vezes falamos, ouvimos e discutimos sobre avaliação formativa e no fim os professores sem preocupar-se com a autonomia do



aluno, acabam aplicando uma prova totalmente cobrando decoreba. Cadê a formatividade? A importância do aluno para construção do seu conhecimento (EST9).

Não. Aprendemos sobre avaliação formativa, mas o que prevalece é a tradicional memorização (EST10).

Não. O que aprendemos na teoria na maioria das vezes não condiz com a prática, pois é pregada uma avaliação baseada nos pressupostos modernos, mas na prática são tradicionais, de memorização (EST13).

Não. Muitas vezes os professores combinam um conhecimento (partindo da decoração) adverso ao interpretativo (EST28).

Nota-se pelos dados que as avaliações valorizam muito mais a memorização do que a formação. Os estudantes compreendem a memorização como negativa e manifestam-se:

Uma prova em que deveríamos responder tudo décor, com todos os detalhes e ainda sim as notas foram baixas (EST3).

As que valorizavam a decoreba, exemplo ler um livro e falar com as exatas palavras do livro, completar sentenças com as palavras do livro e resumos de textos (EST4).

(...) prova que foi preciso decorar um documento para poder fazer (...) (EST5).

Quando uma de nossas professoras que defendiam um modo de avaliação que visava o aprendizado nos deu uma avaliação cujo foco nada mais era que decoreba (EST7).

Quando uma professora trabalhou um documento como as diretrizes curriculares para a educação infantil. Depois aplicou a prova e cobrou trechos que estavam escritos no documento. Se o documento é livre podemos ter acesso, para que decorá-lo? (EST9).

Uma avaliação em que tivemos que responder conforme (igual) estava nos textos estudados, na qual não era necessária compreensão e sim a memorização (EST10).

A avaliação formativa, estudada no curso e valorizada nos dias de hoje ainda não acontece totalmente no curso de Pedagogia. Como demonstra Cunha (2009, p.1), “os procedimentos de avaliação utilizados muitas vezes não oferecem informações da real aprendizagem do aluno por privilegiarem a memorização em detrimento de níveis mais superiores de raciocínio”.

Os poucos estudantes que afirmaram que a avaliação estudada no curso é coerente com a prática de ensino dos professores, não argumentaram e

justificaram suas respostas, apenas mencionaram de forma objetiva. A didática estudada e priorizada no curso, ainda permanece nas teorias, de acordo com o que apontam muitos dos estudantes do 3º ano.

## 4.2 Objetivos e Intencionalidades

A prioridade na avaliação memorizada também evidencia o objetivo de ensino do professor. É preciso que os professores tenham claro o que se pretende alcançar com a avaliação praticada. “Não há como se fugir da necessidade de revisão dos objetivos educacionais coerentes aos alunos em seus diferentes estágios evolutivos de pensamento” (HOFFMAN, 1996, p.54).

Segundo Haidt (1994), a avaliação formativa tem o propósito de verificar se os objetivos propostos para a aprendizagem estão sendo atingidos, para que haja uma readequação da prática pedagógica. A pesquisa mostra que há alunos que consideram os objetivos do docente essenciais na prática da avaliação, conforme demonstra a EST5: “(...) Existem avaliações que nós não conseguimos compreender o objetivo a ser alcançado”.

É muito importante que o estudante compreenda o objetivo do professor. Neste sentido, Barbosa (2008), considera que a avaliação como tarefa necessária ao trabalho docente, compara os resultados obtidos por meio da relação professor e aluno com os objetivos propostos, para constatar as dificuldades e progressos e reorientar a prática docente.

Os estudantes também valorizam a intencionalidade dos professores ao serem questionados sobre os instrumentos que, em sua opinião, melhor avaliam a aprendizagem.

Depende do procedimento e intenção do professor. Se bem elaboradas, todas são boas atividades de avaliação (EST4).

Depende da situação e da área de conhecimento, acho que todas estas formas são interessantes e devem ser aplicadas, porém compreendo que o mais importante é o objetivo do professor ao realizar tais avaliações (EST7).

Acredito que todos os instrumentos são bons, depende como o professor avalia e qual seu objetivo com a avaliação, etc (EST15).

Nestes casos, os estudantes valorizam muito mais a posição do professor e como ele utiliza-se dos instrumentos avaliativos, do que o instrumento em si. Fica clara a importância da intencionalidade, que é característica da avaliação formativa estudada no curso de Pedagogia.

#### 4.3 Coerência e Incoerência entre Ensino e Avaliação

Um ensino coerente com a formação integral do estudante exige o planejamento sobre o que e como ensinar, ou seja, sobre as decisões que se pretende tomar e os objetivos que se pretende alcançar. De acordo com Berbel (2001, p. 28-29),

Para o professor, uma condição essencial para manter a coerência entre o ensinado e o avaliado está no planejamento consciente e intencional do seu trabalho com os alunos, que pode ser flexível e ajustado às condições e necessidades de cada turma, mas sempre conterá o núcleo de decisões sobre o que alcançar ao trabalhar os conteúdos, e como avaliar para focalizar o grau de alcance das expectativas definidas em relação ao desempenho dos alunos.

Na percepção dos estudantes há momentos em que esta coerência não acontece na prática docente. Alguns mencionaram que a avaliação estudada na disciplina não é condizente com a prática enfatizando a questão do ensino sem relação com a avaliação.

Na opinião de EST25 “em sua maioria as avaliações não são compatíveis com o conteúdo trabalhado. No 1º ano havia duas professoras que trabalhavam com exemplos, e na prova pediam respostas fundamentadas”. Também para EST33, “muitos professores exigem nas provas conteúdos diferentes do que vimos nas aulas”.

Segundo Berbel (2001), para refletir sobre o conhecimento o professor avalia constantemente. “Inegavelmente, todas as formas de ensinar podem ser utilizadas como formas de avaliar” (BERBEL, 2001, p. 42). Para os estudantes é negativo quando não há relação entre os conteúdos ensinados e a avaliação realizada pelo professor. Podemos exemplificar com as respostas a seguir:

Quando tivemos que ler e decorar vários textos de difícil compreensão e na prova foram cobradas de acordo com o que a professora esperava e não de acordo com que os alunos sabiam (EST13).

(...) quando uma docente aplicou na prova um conteúdo totalmente diferente do que vimos no decorrer do semestre (...) (EST15).

Foi na última prova de metodologia de ciências. Lemos um texto sobre a teoria da fecundação para entender como se dá o processo da construção do conhecimento, porém na prova o professor cobrou o nome dessa teoria e não relacionou como o que usamos hoje (EST31).

Os dados e a teoria demonstram que é de grande relevância e essencial que ensino e avaliação caminhem juntos, para que haja valor ao processo de aprendizagem. Podemos destacar o depoimento a seguir, que revela ser positiva esta ligação:

Quando um professor faz questões na prova, depois de trabalhar muito bem os conteúdos e consegue pedir e avaliar o que o aluno aprendeu, levando em consideração tudo o assunto que foi discutido na sala de aula e ficou armazenado na memória de longa duração (EST9).

Entende-se que a aprendizagem valorizada e o conteúdo bem trabalhado, e uma posterior avaliação coerente com o que foi ensinado, permitem ao estudante compreender o assunto e não apenas memorizá-lo.

#### 4.4 *Feedback* Proporcionado pelo Professor

Quando o professor tem objetivos claros, quase sempre proporciona o *feedback* adequado aos estudantes.

O professor é o principal mediador da aprendizagem do aluno quando avalia numa perspectiva formativa, sendo ele quem analisa os progressos, as dificuldades e os esforços dos estudantes. Sendo assim, é o *feedback* dado pelos professores, que levarão os alunos ao encorajamento, fornecendo informações primordiais para o crescimento individual (VILLAS BOAS, 2001).

Os estudantes foram questionados sobre o *feedback* proporcionado pelos professores após uma avaliação, no entanto, surgiu muito mais a questão do

*feedback*, quando responderam sobre os aspectos positivos e negativos vivenciados na avaliação da aprendizagem realizada no curso.

EST5 comentou que achou positivo quando “a professora ao devolver as provas comentou os pontos que não foram atingidos e devolveu para poder refazer”. Também para a EST17, é positivo “quando o professor é flexível na data da prova, corrige e dá retorno tirando as dúvidas.

Diante disto, Villas Boas, (2001, p.5) considera que,

A combinação da avaliação baseada em critérios com a consideração das condições do aluno fornece informações importantes e é consistente com a idéia de que a avaliação formativa é parte essencial do trabalho pedagógico.

As informações fornecidas pelo docente são essenciais. Na percepção dos estudantes o *feedback* é importante para que reorientem sua aprendizagem. Os critérios avaliativos utilizados, como tirar as dúvidas e comentar as avaliações, são considerados positivos.

EST30 comenta que foi positiva “uma avaliação sobre determinada atividade que durante o processo foi avaliado a participação e a criação, e que depois a professora deu retorno”.

Também para a EST4 é positivo quando “(...) priorizam o conhecimento e não a memorização nos dando uma devolutiva do que era esperado da resposta e o porquê”.

Para EST10 também foi positivo quando “Na própria disciplina de avaliação em que a professora corrigiu a prova, e depois indicou a nota que iríamos tirar, mas deu a oportunidade de revisão dos conteúdos em que tivemos mais dificuldades”.

Mostra-se que o *feedback* pode ser utilizado para reorganizar o trabalho pedagógico e a aprendizagem, pois é ele quem fornece as informações necessárias para o desenvolvimento do processo. Sendo assim, o *feedback* tem um compromisso com a aprendizagem do aluno (VILLAS BOAS, 2001, p.9). Não é à toa que os estudantes vêem como negativo quando esta prática não acontece. EST7 responde que é negativo “quando um professor não dá retorno aos alunos e dá novos trabalhos com os mesmos conteúdos”; e EST23 comenta que “avaliação

negativa seria aquela que o professor não dá *feedback* e que no processo não considera o ponto de vista do aluno”.

Segundo os estudantes, o retorno proporcionado pelos professores, é importante para uma revisão e maior aprimoramento dos conteúdos que não foram apreendidos no momento da avaliação. Nota-se que eles esperam esta reflexão sobre a avaliação realizada, para torná-la mais positiva e relevante para a construção do seu conhecimento.

#### 4.5 O Erro Como Fonte de Reflexão

É importante que o ponto de vista do aluno, seus erros, suas dificuldades e seus progressos sejam valorizados pelos professores para que haja uma formação crítica. Neste sentido o erro é um elemento de reflexão.

A idéia do erro está ligada ao contexto de um padrão considerado correto. Sem padrão não há erro, mas satisfação ou insatisfação. O erro usualmente pode ser utilizado para expressar o esforço, ou seja, o resultado de uma atividade e deveria ser visto para o crescimento (LUCKESI, 2008).

Para Souza (2006), o erro como diagnóstico proporciona ao professor a superação do modelo classificatório e competitivo, priorizando o processo, a participação e a cooperação. A partir de então, reconhecerá o educando em sua autonomia, criticidade e criatividade.

Alguns estudantes reconhecem o erro como um processo de reconstrução do saber e mencionam o seu valor como algo bom realizado pelos professores. Para EST6 a metodologia foi positiva quando “(...) a professora propôs a elaboração de um artigo. Corrigia e nos entregava novamente para vermos os erros e refazermos”. Também para EST9 “Quando a professora pediu para fazer uma resenha. Depois ela corrigiu e apontou os pontos negativos e nós tivemos que refazer a resenha”.

Nota-se que o erro foi visto como fonte de reflexão do processo de aprendizagem, e os estudantes têm muito claro que essa metodologia favorece o seu desenvolvimento. Para EST18 também é positivo “quando o professor tem diálogo com o aluno, dá novas oportunidades de rever os erros e retoma sempre

que preciso o assunto trabalhado em sala”. O erro reflexivo é parte de uma avaliação formativa e vemos que para alguns ela acontece no curso de Pedagogia.

Sendo valorizado pelos estudantes, demonstra-se que ainda existem alguns professores que utilizam o erro para o crescimento, no entanto, este aspecto ainda é pouco valorizado por muitos deles, fato que é negativo para os estudantes. Demonstram-se insatisfeitos quando,

(...) o professor pede a opinião do aluno e não aceita a resposta como correta (EST8).

(...) o professor pede todos os textos para prova e não considera o que o aluno sabe. E também quando exige na prova as mesmas palavras do texto (EST11).

(...) os professores não consideram o que o aluno realizou nas avaliações (EST24).

O erro deve ser um importante aliado do processo de ensino e aprendizagem, pois o seu valor proporciona o crescimento do aluno e dá subsídio para a prática docente. Nas palavras de Souza (2006, p.3),

os erros devem constituir elementos direcionadores na continuidade das ações e intervenções pedagógicas em uma prática preocupada com o crescimento do educando, devem subsidiar e orientar a variabilidade didática fundamental à melhor regulação e/ou remediação do ensino. Em uma avaliação formativa (...), o erro deve ser entendido como parte do processo de aprendizagem, como um momento de síntese provisória, revelador do movimento do educando em seu progresso de construção do saber, exige intervenção pedagógica que propicie o aprofundamento das questões propostas, pela apresentação de novas vivências, de novas situações desencadeadoras de reflexão e confrontação de hipóteses.

A exigência da intervenção pedagógica é cada vez maior, para que haja reflexão sobre a aprendizagem e para que os erros se tornem construtivos. Os depoimentos a seguir demonstram que o *feedback* é importante para revelar estes erros e reorientar a aprendizagem.

(...) penso que todos deveriam rever e corrigir com os alunos, para que possamos saber onde erramos, ou até mesmo entender a nota dada (EST25).

Os professores comentam as respostas, explicam o que faltou e o que poderia ser melhorado (EST3).

Através do *feedback* podemos analisar os erros e acertos e melhorar nossa aprendizagem (EST23).

É muito raro os professores darem um *feedback*, o que deveria acontecer para sabermos nossos erros e acertos (EST8).

Entendendo a importância de valorizar os erros, alguns alunos reconhecem que esta prática muitas vezes não acontece. Os professores pouco valorizam a reflexão a partir dos erros, pois tendem a considerar as respostas conforme os próprios conhecimentos e não pela evolução apresentada pelo estudante. Quando responde se há *feedback* por parte dos docentes, EST2 percebe esta prática: “eles dão a prova e quando a maioria vai mal, ou você os questiona sobre algumas respostas que você considera certo e eles não, eles não dão retorno”. Para EST7 (...) “alguns comentam, mas focalizam mais no erro que no acerto”.

Quando o erro é visto pela lógica formativa, a aprendizagem se torna mais significativa aos estudantes e propicia a reflexão constante sobre o que foi aprendido e o que é necessário ainda aprender, porém, se não valorizado causa frustrações, conforme manifesto nos relatos apresentados.

#### 4.6 Diversidade de Instrumentos Avaliativos

Os instrumentos avaliativos são essenciais para que haja aprendizagem, pois representam a prática pedagógica do professor que conduz este processo. Compreende-se que “(...) a dimensão instrumental da avaliação é constituída por elementos que compõe a estrutura operacional de acompanhamento do rendimento escolar” (OLIVEIRA, 2001, p.93). O docente tem uma diversidade de instrumentos que podem auxiliar neste acompanhamento.

Oliveira (2001, p.95) entende por estrutura operacional da avaliação por ocasião de diagnóstico escolar,

(...) as formas, os instrumentos, os meios que os professores utilizam para obter dados sobre o desempenho acadêmico, em relação ao processo de ensino aprendizagem de seus alunos, em relação a si mesmos e também sobre o macrocontexto escola e sociedade.

Para a maioria dos estudantes que responderam ao questionário, os instrumentos avaliativos que melhor avaliam a aprendizagem são os portfólios e os



seminários, no entanto, alguns demonstram a importância de diversificar a prática avaliativa.

Acredito que a avaliação é um processo contínuo, é um conjunto. Então não dá para avaliar somente com seminários ou provas objetivas (EST2).

Acredito que deva haver um misto de instrumentos para que haja uma abrangência a todos os alunos (EST12).

Seminários, provas dissertativas individuais ou em grupo, dessa forma os alunos tem a oportunidade de mostrar seus conhecimentos. Trabalhos em grupo na qual é atribuída nota também, os alunos têm mais chance de se aprofundar no tema discutido, sem a ansiedade que acontece na prova (EST13).

Todo instrumento avaliativo que tem um objetivo estabelecido é considerado enriquecedor, porém muitos desses instrumentos funcionam como mera memorização por parte do aluno. Considero o portfólio instrumento significativo neste processo, pois coleta os trabalhos considerados mais relevantes e as reflexões sobre o processo, não funciona como mera memorização (EST23).

Penso que para avaliar realmente o conhecimento, é necessário um conjunto de todas essas formas, até mesmo como possibilidade do educando expressar como aprende, visto que alguns apresentam mais facilidade que outros (EST25).

Ainda EST25 demonstrando a importância da diversidade de instrumentos avaliativos, apresenta como positivo o “Portfólio da disciplina de educação infantil e trabalho formal e não formal do 2º ano”. E completa: “gosto de prova dissertativa, objetiva e seminário e no decorrer do curso temos tido todas as formas de avaliação, um trabalho diversificado”. Já EST29 ao responder sobre a situação, que considerou negativa na avaliação, apenas defende a ideia da diversidade: “O professor não deve se atrelar somente a um meio de avaliação, como a prova, para considerar o que o aluno aprendeu”.

Diante destes argumentos, torna-se relevante também comentar sobre as respostas dadas à primeira questão, que dizem respeito à coerência entre a teoria aprendida no curso e a prática realizada pelos professores da avaliação da aprendizagem. Três dos estudantes respondem que não há coerência entre teoria e prática, argumentando sobre os instrumentos avaliativos,

Não. Existem professores em nosso curso que não sabem nem elaborar uma prova corretamente, além de cobrar conhecimentos de acordo com o que eles desejam, sem respeitar nossa individualidade (EST6).

Não. Muitas vezes o professor não diversifica o seu instrumento de avaliação (EST8).

Não. Os professores ainda utilizam de instrumentos de avaliação, provas objetivas, de múltipla escolha, verdadeiro ou falso. Não considerando todo o processo educativo (EST21).

Vemos que se torna indispensável que o docente escolha os meios mais adequados para avaliar, pois este processo se torna marcante para o estudante, que se vê diante de metodologias não estimulantes e sem relação com o contexto e com o conteúdo estudado. Segundo Turra, *et al.* (1975, p.43):

É indispensável à coleta de dados relativos ao progresso alcançado pelos alunos, por meio do processo ensino e aprendizagem. Para a coleta dos referido dados [...] procedimentos que possibilitem reunir a variedade de dados necessários a tal propósito. Os procedimentos de avaliação envolvem principalmente técnicas, instrumentos e recursos (*apud* Oliveira, 2001, p.98).

Entendemos que uma boa avaliação reúne uma diversidade de instrumentos avaliativos. Cada aluno tem suas formas próprias de aprendizagem e o professor deve respeitá-las utilizando-se de instrumentos que compreendam as particularidades de cada estudante.

Conforme já mencionado, os instrumentos mais votados pelos estudantes como os que melhor avaliam a aprendizagem, foram os portfólios e os seminários, pois envolvem o aluno em sua aprendizagem, oportunizando a pesquisa, a reflexão e a construção de uma aprendizagem significativa. Vejamos alguns depoimentos:

Acredito em seminários e portfólios porque apresentam o que aprendemos, geralmente com nossa expressão, nossas palavras sem decoreba ou somente algo passageiro (EST31).

Seminários e portfólios. São duas propostas avaliativas que atingem muito mais a nossa formação acadêmica, já que sugerem muito mais o envolvimento do aluno (EST24).

Seminários e Portfólios são formas que atingem a formação acadêmica e envolvem mais os alunos (EST22).

Seminários e portfólios. São avaliações reflexivas (EST19).

Seminários e Portfólio, pois permitem a pesquisa, o envolvimento com o assunto e também apresentar as opiniões e críticas sobre o texto, ou seja, dialogar com ele (EST18).

Os estudantes mencionaram isoladamente estes instrumentos como os que melhor avaliam a aprendizagem e também a auto-avaliação como um instrumento positivo de avaliar a aprendizagem.

#### 4.6.1 Seminários

Segundo Diaz Berdenave e Pereira (1989), os seminários requerem do aluno uma capacidade de síntese e reflexão. É um instrumento que é utilizado para proposição de situações problemas para que os estudantes tenham a capacidade de tomar decisões e semear idéias (*apud* Oliveira, 2001).

Os estudantes consideram os seminários um importante instrumento de avaliação da aprendizagem, vendo que este permite a discussão, aprofundamento, capacidade de síntese, pesquisa, envolvimento, esforço e interação, como mostram as manifestações:

Seminários. Porque é preciso um estudo com mais calma, exige discussões e debates, exige um trabalho escrito (EST3).

Seminários, pois você se aprofunda em um tema a ser apresentado (EST8).

Seminários. É mais trabalhoso que a prova escrita, porém precisa de um preparo prévio e de uma apresentação onde o aluno absorve a informação, processa a informação na parte teórica do seminário e através de uma síntese comenta realmente o que aprendeu (EST9).

Seminário, pois ao ter que apresentá-lo, o aluno terá que entender o conteúdo a ser explicado, não ficando presente na mente somente para o momento da avaliação (EST10).

Seminários, porque além do aluno aprofundar no conteúdo para si mesmo, tem que haver uma preocupação com os colegas que estão ouvindo (EST11).

Seminários, porque expomos o que conseguimos entender e a professora complementa com o que é importante (EST20).

Seminários, pois permite que o aluno expresse o seu esforço durante o desenvolvimento do trabalho, sua interação com o assunto e seu aprendizado (EST26).

Seminários, pois você precisa ter domínio, estudar o que se vai falar para poder passar aos ouvintes (EST29).

Diante dos relatos, nota-se que para a maioria dos estudantes o seminário é um instrumento avaliativo que permite a discussão e o diálogo. Neste sentido, segundo Merrieu (1999),

(...) implica discussão do grupo sobre um assunto, trabalho no aprofundamento teórico, por vezes estudo dirigido e, finalizando o processo, exposição oral para o grande grupo. Todo esse caminho deve ser devidamente acompanhado pelo professor, para que haja possibilidade de relação dialógica, em que tanto o professor quanto os alunos participem nas respostas, objetivando a descontextualização (*apud* OLIVEIRA, 2001).

Os estudantes manifestam-se a favor dos seminários e compreendem sua importância, desde que permita a mediação do professor para a compreensão sobre o tema pesquisado e estudado, conforme demonstra EST28:

Seminários, desde que os professores tenham condições (em sala) de avaliar e contribuir em grande parte do processo. Como em muitos outros níveis de ensino os professores não avaliam a produção do aluno, e sim sua influência.

O docente tem grande importância para a formação do estudante e, por isso, sua escolha por uma metodologia de avaliação, seja o seminário, ou outro instrumento, exige que este tenha um objetivo claro e compreenda o seu papel como mediador da aprendizagem.

#### 4.6.2 Portfólios

Segundo Nunes (1999), o portfólio não é um conceito novo, pois foi bastante utilizado para exibição dos melhores trabalhos artísticos. Devido suas alterações conceituais, foi considerada uma importante ferramenta para o ensino e a aprendizagem, por ser uma organizada coleção de trabalhos usados pelos professores para o acompanhamento da aprendizagem.

Por ser então, uma ferramenta importante do professor para considerar a evolução dos alunos, é um instrumento bastante utilizado para avaliar a aprendizagem. Na opinião dos estudantes, é um instrumento de reflexão constante sobre o processo, ou seja, um instrumento de avaliação formativa. Vejamos alguns exemplos:

(...) avalia o conhecimento obtido durante todo o processo sem a pressão das provas e seminários (EST1).

Apesar de dar trabalho faz com que o aluno reflita e pense sobre a matéria, conteúdo, seu papel, entre outros aspectos (EST2).

Dá trabalho, mas é uma forma do aluno expor seus conhecimentos mais a vontade, da forma como realmente entendeu (EST3).

(...) a construção é gradativa (EST16).

(...) vai guardando as aprendizagens do dia (EST20).

Para dois dos estudantes, é um instrumento avaliativo trabalhoso, porém valoriza a reflexão e as aprendizagens. Nunes (1999, p.3) apresenta algumas características importantes do portfólio como instrumento do professor e reflexão do aluno:

a) colige o conjunto de trabalhos (resumos, esquemas, ensaios, relatórios, notas, fichas de leitura, diários, listas de verificação, registros, áudio, vídeo e/ou fotográficos, fichas de trabalho, entrevistas, pareceres do(s) professor(es) e colegas... e até os testes) que o aluno produziu e selecionou como reveladores da sua aprendizagem e não apenas aqueles que foi obrigado a fazer na disciplina (ou disciplinas, pois o portfólio pode ser utilizado como estratégia de avaliação interdisciplinar); b) inclui uma breve reflexão do aluno acerca da relevância de cada trabalho e do que foi possível aprender com a sua realização (meta-cognição); c) apresenta um caráter dinâmico e contínuo que torna o aluno cúmplice e responsável pela sua aprendizagem e avaliação (motiva-o para a realização de aprendizagem significativas); d) pressupõe uma organização cronológica dos trabalhos que permitirá uma comparação do aluno com ele próprio, valorizando uma análise tanto retrospectiva como prospectiva (o ponto de partida, o percurso e o ponto de chegada); e) poderá servir para reforçar a comunicação professor-aluno e o trabalho de grupo (implicando os alunos na realização e análise crítica dos portfólios dos seus colegas).

O portfólio é um instrumento bastante utilizado por professores formativos por valorizar o percurso de aprendizagem do estudante, além disso, proporciona ao aluno a auto-avaliação do próprio conhecimento e possibilita a identificação dos progressos alcançados.

#### 4.6.3 Auto-avaliação

A auto-avaliação visa “formar o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem” (CARVALHO, MARTINEZ, 2005, p.135). Sendo assim, numa avaliação formativa que objetiva a autonomia, criatividade e criticidade do educando a auto-avaliação é de fundamental importância para construção do processo de aprendizagem, pois é através dela que o estudante consegue perceber seus avanços e dificuldades.

Apesar de sua importância e relevância para a construção do conhecimento, apenas dois dos estudantes lembraram-na quando questionados.

EST12 descreve que considerou uma prática positiva,

(...) uma avaliação que aconteceu durante a disciplina de didática de avaliação onde fizemos uma auto-avaliação muito produtiva, pois tínhamos que indicar o que não tínhamos aprendido e estabelecer prazos para que a dificuldade fosse superada.

Para EST13 também foi positiva “uma avaliação na qual a professora permitiu que fizéssemos uma auto-avaliação e deu a nota baseada em nossa própria forma de nos avaliar”.

De acordo com os dados, a prática da auto-avaliação ainda é proposta de alguns professores, mesmo que poucas vezes. É notável que ela apresenta resultados positivos, pois os estudantes têm a oportunidade de perceber o que ainda não aprenderam para que venham a aprender.

Segundo Haidt (1988, p. 147), estamos sempre avaliando nossa própria capacidade de aprendizagem para que possamos melhorar nosso desempenho nas atividades que realizamos. Para a autora a auto-avaliação é,

uma forma de apreciação normalmente usada quando nos dedicamos a atividades significativas, decorrentes de um comportamento intencional. O aluno quando bem orientado, também sabe dizer quais são seus pontos fortes, o que aprendeu e em que precisa melhorar. Na escola, a auto-avaliação é a apreciação feita pelo próprio aluno, dos resultados por ele obtidos.

Por se tratar de uma prática que valoriza a aprendizagem e os progressos alcançados pelos alunos, é uma estratégia formativa que deve ser utilizado como metodologia pelos professores para que os estudantes possam reconhecer seus esforços, suas dificuldades e os resultados alcançados no processo.

Ao final deste capítulo, cabe ainda considerar que a avaliação formativa é uma prática que oportuniza a reflexão constante sobre o ensino e a aprendizagem. Os estudantes de Pedagogia valorizam quando um professor retoma os conteúdos, tira as dúvidas e valoriza o processo. Vejamos as respectivas análises:

Quando a professora pediu para realizarmos um artigo, mas ela fez de uma forma diferente, nos auxiliando no que fosse necessário para a realização do mesmo, dando diversas oportunidades e contribuindo para o nosso crescimento e amadurecimento (EST7).

No dia da avaliação a professora percebeu a nossa dificuldade com o conteúdo e resolveu parar a prova e fazer uma revisão do conteúdo e marcar uma nova data (EST15).

Uma prova onde não pontuamos o que seria avaliado e depois da prova que mais pessoas foram mal, a professora fez uma retomada do conteúdo (EST20).

Acho positivo quando aprendemos e podemos expor para a turma. Isso aconteceu várias vezes no decorrer do curso (EST31).

A professora percebeu que os alunos não estavam conseguindo realizar a prova, então não a considerou como prova e pediu para todos refazerem trazendo suas dúvidas para serem esclarecidas (EST21).

Quando a professora está conosco e participa dando contribuições aos trabalhos realizados em sala. Além de não considerar apenas a avaliação escrita (EST28).

Alguns professores realmente se preocupam com o aprendizado, retomam os conteúdos ou pelo menos esclarecem dúvidas após a avaliação, mas outros nem se importam com isso, importando-se somente com o conteúdo (EST26).

Tanto quanto a avaliação somativa é negativa para os estudantes a formativa é revelada positiva. São notados pelos estudantes aqueles professores que compreendem as suas dificuldades, não valorizando apenas a prova e a nota.

Sintetizando, com a consulta aos estudantes pudemos observar que há falhas nas práticas avaliativas, porém há aqueles que se comprometem com a melhoria da aprendizagem, e reorientam o seu ensino. Os estudantes consideram negativas práticas contrárias à avaliação formativa, recriminando aqueles professores que não valorizam os erros, não proporcionam *feedback*, não têm objetivos claros e não avaliam de acordo com o ensinado. Em contrapartida, revelam algumas práticas positivas de professores como: considerar o que o aluno aprendeu; proporcionar a reflexão sobre os erros e sobre os acertos; revisar conteúdos que

não foram compreendidos; entre outras práticas. Sendo assim, identificamos as práticas positivas e negativas dos professores na percepção dos estudantes.

Consideramos então, de grande importância a realização de outras pesquisas no ensino superior para identificar outros problemas da avaliação da aprendizagem. Além disso, é necessário o compromisso dos professores com o ensino e dos estudantes com a sua formação.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior é de grande relevância, já que se trata de um tema ligado à prática docente e de importantes reflexões para a formação de futuros profissionais. Avaliar no ensino superior é fazer o estudante refletir sobre o conhecimento, questionar, participar e compreender os conteúdos transmitidos. Sendo assim, esta prática exige uma constante reflexão e constantes pesquisas para que as práticas avaliativas no ensino superior não tenham conseqüências negativas aos estudantes, futuros profissionais, que irão avaliar seus alunos.

Foi possível perceber nesta pesquisa, que há contradições nas práticas avaliativas realizadas por muitos professores do ensino superior, que mesmo conscientes de seu papel enquanto formador, e do conhecimento da importância da avaliação formativa, ainda avaliam numa perspectiva somativa. No entanto, diante das práticas contraditórias reveladas pelos estudantes, há também aqueles professores que valorizam o conhecimento, os erros, os progressos e as dificuldades, procurando dar *feedback* aos alunos, ensinando e avaliando com coerência, refletindo sobre a prática docente, e diversificando seus instrumentos avaliativos. Diante desta constatação respondemos ao problema de pesquisa, revelando a contradição, e ao mesmo tempo as coerências, na relação entre a teoria estudada no curso da avaliação formativa e à prática dos professores.

No segundo capítulo, analisamos o referencial teórico sobre a avaliação da aprendizagem, seus modelos, suas características e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, nos aprofundamos dos conhecimentos a respeito da avaliação da aprendizagem, um de nossos objetivos.

No terceiro capítulo, apresentamos algumas considerações e críticas a respeito da formação e prática da avaliação no ensino superior, apontando os limites e as buscas para melhoria na prática da avaliação da aprendizagem de docentes formadores de professores. A cultura institucional, o sistema de notas, a má qualidade na formação de professores, a reprodução de práticas vivenciadas, o não comprometimento de muitos professores e a falta de diálogo entre professor e aluno são alguns dos limites na prática avaliativa no ensino superior.

Diante dos limites encontrados, apontamos algumas sugestões para melhorias nas práticas avaliativas no ensino superior, a partir do referencial teórico e da percepção dos estudantes do 3º ano de Pedagogia. Diversificar os instrumentos de avaliação; envolver o aluno na aprendizagem; gerar a participação; procurar formar um profissional crítico; valorizar as potencialidades individuais dos estudantes; comprometer-se com o processo de ensino e aprendizagem; relacionar-se positivamente com os estudantes; valorizar os erros; ter objetivos claros; ensinar e avaliar com coerência; entre outras estratégias, são algumas possibilidades apontadas para melhoria da prática docente. Procuramos assim, atender aos objetivos específicos da pesquisa.

Estudar o referencial bibliográfico acerca da prática avaliativa do professor do ensino superior é uma importante reflexão, pois traz a em si uma crítica ao posicionamento adotado pelos docentes formadores de professores. Esta pesquisa pode contribuir na produção de conhecimentos na área pedagógica na medida em que reflete sobre os desafios de ser um professor avaliador, e das muitas dificuldades a serem superadas na prática da avaliação da aprendizagem, especialmente na educação superior.

Após consultar os estudantes do 3º ano de Pedagogia, foi possível identificar que a prática da avaliação da aprendizagem realizada por muitos professores do curso, é pouco condizente com a avaliação formativa. Esta constatação gera uma reflexão acerca do papel do profissional da educação, seja ele, do ensino básico ou do ensino superior. Formar professores não é uma tarefa fácil e especialmente é muito difícil exercer a condição de professor avaliador dentro de um sistema de notas.

Diante das informações coletadas, consideramos ter atingido ao objetivo proposto pela pesquisa, de identificar aspectos positivos e negativos da relação teoria e prática da avaliação da aprendizagem no ensino superior. No entanto, sabemos que os dados foram poucos e que uma reflexão mais aprofundada acerca da temática, com a realização de outras pesquisas, poderá identificar maiores contradições ou coerências nas práticas de avaliação.

A maior dificuldade para realização deste trabalho foi separar nossa posição de sujeito da pesquisa, por ser aluna de Pedagogia, e a pesquisadora. Neste sentido a análise teve uma reflexão pessoal, visto que identificamos

professores que avaliam na perspectiva formativa e professores que avaliam na perspectiva somativa, e apontamos críticas enquanto estudante. Essa consideração desencadeia uma reflexão sobre a importância de investigar o outro lado da questão, ou seja, a opinião dos professores, pois o aluno sempre defende o seu posicionamento.

Finalmente, devo reconhecer e registrar aqui que a pesquisa foi bastante importante para minha formação de pedagoga, docente, pesquisadora e avaliadora, pois entendo que a reflexão sobre as práticas de avaliação me estimula a aprender e buscar novos conhecimentos que contribuam positivamente para minha formação. Também pude observar que ser professor e avaliar o conhecimento não é fácil, pois exige um posicionamento crítico e reflexivo sobre a própria prática pedagógica. Neste sentido, realizar o trabalho contribuiu para uma reflexão sobre a minha formação e sobre a minha prática docente futura.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Juan M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALBERTINO, Fátima Maria de Freitas; SOUZA, Nádia Aparecida de. Avaliação da Aprendizagem na construção de um profissional reflexivo. In: ALVARENGA, Georfravia Montoza; SOUZA, Nádia Aparecida de. **Avaliação: possível e necessária**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 2003. p. 67-94.

AUGUSTO, Cacilda Encarnação. Avaliação da Aprendizagem no curso de Física da Unicamp. **Online Biblioteca: Professor Joel Martins**, Campinas, v. 2, n. 2, p.104-126, fev. 2001.

BARBOSA, Jane Rangel Alves. Avaliação da aprendizagem como processo interativo: Um desafio para o Educador. **Democratizar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p.1-9, abr. 2008.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas; OLIVEIRA, Cláudia Cheire de; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Práticas avaliativas Consideradas Positivas por Alunos do Ensino superior: aspectos didático-pedagógicos. **Estudos em Avaliação Educacional**, Londrina, v. 17, n. 35, p.135-158, 2006.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Dimensão Pedagógica. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas et al. **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: um retrato em cinco dimensões**. Londrina: UEL, 2001. p. 21-88.

BERBEL, N. A. N. Avaliação com vistas à qualidade do ensino de graduação: alguns pontos para reflexão. In: BICUDO, M. A. V.; MORAES, J.R.E (Orgs). In: **Encontro Setorial dos Cursos de Graduação da Unesp**, 1, 1995, Águas de Lindóia,. Anais. São Paulo: UNESP, 1996. P.78-87.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, Thomas; MADDAUS, George. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo, Pioneira, 1987.

BORBA, Amândia Maria de; FERRI, Cassia; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: questões que emergem da prática docente. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p.43-54, abr. 2007.

BRITO, Cristiane Santos; LORDELO, José Albertino de Carvalho. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: uma visão do aluno. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Bahia. Por uma escola de qualidade para todos. **Anais...** Porto Alegre: Série de Cadernos Anpae, 2007. v. 3, p. 1 - 206.

CARMO, Josué Geraldo Botura do. **Avaliação classificatória X Avaliação progressiva**. Disponível em: <http://www.educacaoliteratura.com.br/index%2098.htm>. Acesso em: 15 jul.2009.

CARVALHO, Lizete Maria Orquiza de; MARTINEZ, Carmem Lídia Pires. Avaliação Formativa: A auto-avaliação do aluno e a auto formação do professor. **Ciência e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1, p.133-144, 2005.

CUNHA, Myriam Crestian Chaves da. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belém, v. 6, n. 2, p.59-77, 2006.

CUNHA, Esda Maria Lacerda. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: Um estudo exploratório a partir da perspectiva dos professores. **Facitec: Editorial, Artigos, Resumos e Resenhas**, Taguatinga, v. 3, n. 1, p.1-29, dez. 2009.

CHAVES, Sandramara Matias. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades**. 2003. 117 f. Tese (Doutorado) - FE - Faculdade de Educação, São Paulo, 2003.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, Porto Alegre, v. 19, n. 39, p.49-64, 2008.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GARCIA, Joe. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p.201-213, ago. 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: Estado da Arte. **Didática**, São Paulo, v. 30, n. , p.9-25, 1995.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.67-80.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KRAUSE, Helvia Tomaselli. Um possível caminho para a construção de formas de registro da avaliação formativa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p.71-80, abr. 2007.

LABURÚ, Carlos Eduardo; SILVA, Dirceu da; VIDOTTO, Luiz Carlos. Avaliação tradicional e alternativa no ensino: um estudo comparativo. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 26, n. , p.27-42, set. 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCONDES, Martha Aparecida Santana. A epistemologia em educação como referencial para avaliação construtivista. In: ALVARENGA, Georfravia Montoza. **Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999. p.139-170.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25.ed. Petrópolis: Vozes. 2008, p. 9-29.

MONTENEGRO, Maria Eleusa *et al.* Instrumentos da avaliação da aprendizagem e a formação do pedagogo. **Universidade FACE**, Brasília, v. 4, n. 1/2, p.65-82, dez. 2007.

MORALES, Pedro. **Avaliação escolar: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2003.

NEVES, Isabel Cristina. **Avaliação da Aprendizagem: concepções e práticas de formadores de professores**. Guarapuava: Unicentro, 1998.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa: Características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p.1-5, 1996.

NUNES, Jorge. **Portfólio: Uma nova forma de encarar a avaliação?!** Disponível em: <<http://www.ticfaced.uem.mz/source/portfolio.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2008.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire de. Dimensão Instrumental. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas *et al.* **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: um retrato em cinco dimensões**. Londrina: UEL, 2001. p. 89-142.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli Dos. Compreensão em Leitura e Avaliação da Aprendizagem em Universitários. **Psicologia: reflexão e crítica**, São Francisco, v. 1, n. 18, p.118-124, 2005.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999. p. 123-150.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

RAPHAEL, Hélia Sonia. Os alunos do curso de Pedagogia e a avaliação de seu curso. In: ALVARENGA, Georfravia Montoza; SOUZA, Nádia Aparecida de. **Avaliação: possível e necessária**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 2003, p. 17-44.

RICHARDSON, Roberto Jarry; SOUZA, José Augusto de. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 6. ed. Joinville: UNIVILLE, 2006, p. 121-139.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Porque avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Ceres Santos da. **Medidas e Avaliação em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

SOUZA, Nádia Aparecida. Sol e sombra: a relação teoria e prática na formação do professor. In: ALVARENGA, Georfravia Montoza. **Avaliação: o saber na transformação do fazer**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 2002, p. 34.

SOUZA, N. A. A função pedagógica do erro. III Congresso Internacional em Avaliação Educacional. **Anais...** Fortaleza: ABAVE, 2006, p.215-246.

TENREIRO, Maria Odete Vieira; BRANDALISE, Mary Angela Teixeira. Avaliação da aprendizagem e currículo: Algumas reflexões. **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 5, n. 001, p.129-139, 2002.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Avaliação e Ética**. Londrina: UEL, 2002.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p.159-180, jun. 2001.

## APÊNDICE



## APÊNDICE A – Questionário de consulta aos alunos

Caro colega,

Este questionário faz parte da minha coleta de dados para a realização do meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), no curso de Pedagogia da UEL, que desenvolvo sob orientação da Professora Maura Morita Vasconcellos. O título do meu trabalho é Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: Teoria e Prática no curso de Pedagogia da UEL e tem por objetivo investigar aspectos positivos e negativos na relação teoria e prática de avaliação da aprendizagem no ensino superior.

Comprometo-me a manter total anonimato em relação aos dados coletados. Para tanto, agradeço sua colaboração, que é muito importante.

\_\_\_\_\_  
Elaine Dionisio Sampaio

A avaliação que você vivencia na prática no curso de Pedagogia é coerente com a teoria aprendida na disciplina de avaliação?

( ) Sim.            ( ) Não.

Justifique sua resposta.

---



---



---



---

Comente sobre uma situação avaliativa que considerou positiva.

---



---



---



---

Comente sobre uma situação avaliativa que considerou negativa.

---



---



---



---

Qual o instrumento de avaliação você considera que pode atingir melhor o objetivo de realmente avaliar o conhecimento? (seminários, provas objetivas, provas dissertativas, portfólio...). Por quê?

---

---

---

---

---

Os professores do curso costumam dar feedback das avaliações que realizam? Comente sua resposta.

---

---

---

---

---