



Universidade  
Estadual de  
Londrina

---

JÉSSICA GRAZIELE VALERIANA VILME

**A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA  
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA EM  
RELAÇÃO À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

---

LONDRINA  
2010

JÉSSICA GRAZIELE VALERIANA VILME

**A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA  
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA EM  
RELAÇÃO À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Trabalho de conclusão de curso apresentado  
ao Curso de Pedagogia da Universidade  
Estadual de Londrina.

Orientadora:  
Prof. Dra. Cláudia Chueire de Oliveira

LONDRINA  
2010

JÉSSICA GRAZIELE VALERIANA VILME

**A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA EM RELAÇÃO À  
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Trabalho de conclusão de curso apresentado  
ao curso de Pedagogia da Universidade  
Estadual de Londrina

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Professora Dra. Cláudia Chueire de Oliveira

---

Professora Dra. Nadia Aparecida de  
Souza

---

Professora Ms. Rejane Christine de  
Barros Palma

Londrina, 25 de outubro de 2010.

A Deus, pela dádiva da vida, e por conduzir-me em cada passo dessa caminhada.

Em Memória de minha mãe, certamente a pessoa mais importante. Foi ela quem me ensinou o caminho do bem, mostrou-me o quanto vale apenas fazer o que é certo, fazendo-se sempre firme e forte na caminhada de minha existência.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por tornar toda minha trajetória acadêmica possível.

A minha mãe, Jaciara Valeriana por aguentar firme cada momento de aperto e dificuldades.

Ao meu noivo Junior Bianchi, que sempre esteve ao meu lado dando força e apoio.

Às minhas mais que amigas, Blandina Canesin, Fernanda Dejuli, Cassiane Amaro e Franciellen Marçal por estarem presente em minha vida sempre me ajudando em momentos incontáveis e em inúmeras situações.

Aos meus queridos professores que marcaram minha vida acadêmica positivamente, entre eles a minha orientadora, Professora Cláudia Chueire de Oliveira com quem aprendi muito e que me apoiou em muitos aspectos e também a minha professora Dirce A. Folleto de Moraes, por ter contribuído significativamente com minha vida acadêmica me ajudando na interação entre a prática e a teoria.

Aos colegas da Pedagogia por tornarem este trabalho possível.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – O que é Avaliar .....	21
<b>Gráfico 2</b> – Instrumentos mais utilizados na avaliação da aprendizagem no curso de pedagogia.....	26
<b>Gráfico 3</b> – Clareza em relação aos objetivos da avaliação .....	30
<b>Gráfico 4</b> – Contribuições da avaliação para prática profissional .....	46
<b>Gráfico 5</b> – O que os colaboradores modificariam no processo avaliativo do curso de Pedagogia .....	49

VILME, Jéssica Grazielle Valeriana. **A percepção dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina em relação à avaliação da aprendizagem por eles vivida.** 64 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

## RESUMO

Este trabalho busca responder algumas indagações relativas ao processo avaliativo vivenciado pelos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Os objetivos foram: Reconhecer qual a interpretação que os alunos fazem do processo de avaliação que vivenciam e identificar como ele ajuda a pensar suas futuras práticas avaliativas. Os colaboradores deste trabalho são 157 alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina do período noturno. O questionário foi o instrumento para coleta de dados. Os resultados indicam que os alunos preocupam-se em identificar o porquê estão sendo avaliados e quais os objetivos propostos pelas avaliações. Além disso, valorizam as avaliações que exigem construções pessoais e abominam as que exigem memorização. Quanto a influência nas práticas futuras, os alunos têm seus professores como espelhos, para reproduzir o que marcou positivamente ou evitar as avaliações que deixaram marcas negativas na trajetória acadêmica.

**Palavras chave:** Formação de professores. Avaliação da aprendizagem. Pedagogia.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	07
<b>2 A AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	11
2.1 O curso de Pedagogia: um pequeno recorte da história.....	15
2.2 O curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina.....	17
<b>3 A REALIDADE EM QUESTÃO</b> .....	20
3.1 Quem são os colaboradores da pesquisa .....	20
3.2 Como os colaboradores da pesquisa compreendem o que é avaliar .....	20
3.3 Os instrumentos avaliativos.....	25
3.4 Clareza com relação aos objetivos da avaliação.....	30
3.5 A avaliação capaz de deixar marcas.....	34
3.6 As contribuições para a prática e as possíveis modificações.....	46
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	54
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	57
<b>APÊNDICE</b> .....	59
APÊNDICE A .....	60



## INTRODUÇÃO

Este trabalho cujo tema é a percepção dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) em relação ao processo avaliativo por eles vivido, nasceu da curiosidade instalada após o contato com disciplina “Didática: avaliação e ensino”, no curso de Pedagogia, pois despertou a atenção para a importância de uma boa e correta prática avaliativa, considerando suas consequências para o exercício do magistério.

A escolha do tema teve como principal influência uma atividade acadêmica proposta pela disciplina, que permitiu ver a precariedade em que se encontra a prática avaliativa da educação básica. Este assunto é de extrema importância para a formação de qualquer profissional da área de educação, em especial o pedagogo, profissional que tem que articular e interagir entre os problemas educacionais, saber e entender o porquê da precariedade na prática avaliativa é no mínimo uma obrigação.

A problemática da avaliação da aprendizagem contribui para a formação do pedagogo na medida em que esclarece e articula diversas visões pedagógicas em relação aos processos da aprendizagem escolar. É preciso conhecimento científico sobre avaliação, sua metodologia e verdadeiros significados, totalmente relacionado com o conhecimento científico e pedagógico contemporâneo que busca respostas para os problemas nas salas de aula. Estariam estes problemas ligados a formação dos profissionais? Assim, refletir sobre a avaliação partindo da própria realidade de formação é muito importante.

O ambiente educacional é um espaço que apresenta constante conflito entre seus processos. No ensino superior não é diferente. Reconhecer qual a interpretação que os alunos da Pedagogia fazem sobre o processo de avaliação que vivenciam, ajudando-os a pensar as práticas de avaliação, é uma das formas de contribuir para a resolução de alguns conflitos. Afinal, logo os mesmos estarão avaliando seus alunos ou ainda, serão os responsáveis pelo olhar sistemático e organizado de uma instituição educacional. Tais ideias levaram-me ao problema de estudo: Qual a percepção dos alunos de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina em relação à avaliação da aprendizagem por eles vivida?

Os principais objetivos da pesquisa são: Reconhecer a interpretação que os alunos fazem do processo de avaliação que vivenciam e identificar como ele ajuda a pensar suas futuras práticas avaliativas.

Os futuros pedagogos devem entender, conhecer e saber trabalhar de maneira correta com o ato de avaliar. Para tanto é necessário que realizem uma reflexão sobre o processo vivenciado e as relações que podem estabelecer com a futura prática profissional.

A investigação foi realizada com auxílio dos pressupostos da abordagem qualitativa. Segundo Boudon (1991), a pesquisa qualitativa permite recolher um conjunto de elementos e informações visando a interpretação de uma questão.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como uma rica e importante fonte de dados e o pesquisador como um importante instrumento. O material para este tipo de pesquisa deve ser rico em situações e acontecimentos, pois não existe preocupação em comprovar hipóteses definidas antes, as construções se formam com a análise dos dados em processos de interpretação (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Considerando que os dados coletados são predominantemente descritivos, o pesquisador deve considerar o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto que parece simples pode ser fundamental para a melhor compreensão do trabalho.

A preocupação em entender o processo é muito maior do que a de produzir um produto. O interesse do pesquisador é entender como o problema se manifesta em atividades cotidianas e o significado que as pessoas dão às coisas é de extrema importância na abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Neste estudo, para a coleta de dados na realidade foi utilizado um questionário. Richardson (1999), destaca que o questionário permite obter informações de um grande número de pessoas, simultaneamente ou em menor espaço de tempo, além de relativa uniformidade e facilidade na tabulação dos dados. O instrumento foi elaborado com oito questões de múltipla escolha, sendo que seis delas solicitavam justificativas.

No entanto a utilização de questões quantitativas é muito clara e constante na pesquisa, o instrumento foi organizado com um olhar exploratório

qualitativo, porém, a quantificação se fez muito constante na busca de valorizar as reflexões. Diante disso é importante destacar a presença de duas metodologias de pesquisa, tanto a qualitativa quanto a quantitativa se fazem presentes, uma interligada a outra na busca de formular boas reflexões em torno do processo de avaliação no curso de Pedagogia.

Esta ligação entre as duas metodologias em momento algum tornou a pesquisa centrada em quantificação, muito pelo contrário as análises desenvolvidas com a utilização dos dados esclarecem que os objetivos da pesquisa são centrados em promover um pensamento qualitativo reflexivo entorno dos dados.

Os participantes foram identificados no trabalho pela sigla PED precedida pela série do aluno e um número posterior a sigla. Por exemplo, 4<sup>o</sup>PED n°18 quer dizer que a resposta é de um aluno do quarto ano de Pedagogia e que o questionário do mesmo está identificado pelo número 18.

Os colaboradores da investigação, que responderam o questionário, foram 157 alunos do curso de Pedagogia da UEL, período noturno no ano de 2010. Do total de 230 alunos, entre a segunda e a quarta série, 68% dos alunos matriculados colaboraram com este trabalho. Aos alunos do primeiro ano não foi solicitada a participação considerando que estavam iniciando a vida acadêmica.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro é esta introdução. O segundo capítulo é a revisão de literatura relativa à avaliação no ensino superior, e o curso de Pedagogia. O terceiro refere-se à análise dos dados coletados na realidade, organizados em seis subtítulos, que correspondem à análise individual das questões pesquisadas.

A prática avaliativa pode constituir-se num obstáculo à efetivação da aprendizagem quando as dimensões do pensar e do fazer pedagógico não se articulam com perspectivas que promovam o acompanhamento do processo de construção do conhecimento vivenciado pelo aluno, tendo em vista a superação dos problemas e dificuldades de aprendizagem.

Nadia Aparecida de Souza

## 2 A AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Os alunos do ensino superior são avaliados por determinação ligada ao pedagógico. Essas determinações pedagógicas estão vinculadas a um processo mais amplo, que é o ponto central de qualquer instituição educacional, o processo de ensino aprendizagem. Segundo Berbel et al. (2001), há um conjunto de ações cujas finalidades envolvem conteúdos a trabalhar, uma metodologia a desenvolver e uma avaliação de resultados. Não é possível desenvolver o processo de aprendizagem se houver ausência de algum dos elementos citados. A avaliação é um dos elementos que compõe esse processo é neste sentido que ela se torna determinação pedagógica.

As instituições de ensino superior têm os sistemas avaliativos organizados no interior de cada curso e expressados nos Projetos Político Pedagógicos (PPP) dos mesmos. O Projeto está organizado a partir de referenciais curriculares nacionais. Contudo, é indispensável lembrar que mesmo com toda essa organização, acaba ficando a critério dos professores decidir sobre quais conteúdos utilizarão para alcançar os objetivos e como devem desenvolver o processo de avaliação. Há um risco, que Alvarenga e Souza (2003), chamam de liberalismo enraizado na tradição acadêmica da cátedra, que pode de alguma maneira ir contra os aspectos de integração disciplinar do curso.

As instituições vinculam os resultados de aproveitamento às notas, ou seja, estas são emitidas visando classificação numérica do desempenho dos alunos. As notas são exigências da maioria das instituições, mas que não tem caráter apenas classificatório. Gandin (1988), apresenta que a avaliação não deve ser só classificatória deve ter caráter diagnóstico e formativo.

A avaliação diagnóstica tem a preocupação central em coletar dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma bússola orientadora, que ao ser utilizada aponta que caminho seguir, prosseguir com o processo de aprendizagem, mudar de direção ou retornar ao início. O importante é se preocupar com a construção do conhecimento (GANDIN, 1988).

A avaliação formativa não deve exprimir-se através de uma nota, mas sim por meio de comentários. Perrenoud (1998), destaca que a avaliação formativa é uma maneira de regular a ação pedagógica, organizá-la, para modificar

ou reconstruir o que foi possível até então. Alvarenga e Souza (2003), colocam que a principal característica da avaliação formativa é a utilização de dados para o desenvolvimento da aprendizagem e pressupõe uma boa relação professor/aluno.

Avaliar no ensino superior é, de alguma forma, responsabilidade do professor, ao qual cabe trabalhar conforme suas funções corretas. Segundo Haydt (1997), a avaliação é um meio de verificar em que medida os processos de ensino aprendizagem estão sendo atingidos.

É importante lembrar que nem todos os professores que trabalham com ensino superior têm formação específica para lecionar e acabam segundo Morosini e Leite (1997), trabalhando de maneira improvisada, apoiando-se em sua própria história como aluno ou nas experiências de seus colegas. Poucos são os formados em cursos voltados para docência. Ainda assim, muitos têm em sua formação, apenas uma ou duas disciplinas voltadas para o didático-pedagógico, o que acaba por dificultar o entendimento relativo ao processo de ensino aprendizagem e o avaliar coerente.

No curso de Pedagogia, a realidade é diferente. Alvarenga e Souza (2003), colocam que os professores deste curso deveriam agregar conhecimentos aprofundados sobre avaliar, visto que os mesmos estarão preparando outros profissionais para atuar na educação portanto, em tese, possuem uma forte base teórica relativa aos conteúdos relacionados à avaliação da aprendizagem.

O processo de ensino aprendizagem se desenvolve de forma contínua, cumulativa e evolutiva, sempre com vista a um objetivo. Justamente por isso, deve contar com uma avaliação também contínua, diagnóstica e formativa. A avaliação deve ser um indicador que mostra como o processo de ensino aprendizagem está acontecendo. Desta forma, o professor e o aluno podem refletir e perceber quais as melhores maneiras de construir o conhecimento (ABREU; MASETTO,1983).

Haydt (1997), destaca também que a avaliação dos alunos está diretamente ligada à avaliação do próprio trabalho docente. Ao avaliar se o aluno aprendeu o professor está avaliando se ele próprio conseguiu ensinar.

Existe uma concepção metodológica que influencia a formação de cada aluno. Por exemplo, ao afirmar a necessidade de formar um aluno crítico e com autonomia para se expressar, seria contraditório avaliá-lo apenas a partir de um

único ponto de vista, sem considerar seus conhecimentos acumulados ou relacionados com o conteúdo ensinado. Luckesi (1986), destaca que a avaliação educacional escolar, assim como outras práticas do professor, é dimensionada por um modelo teórico de mundo e educação, traduzido em práticas pedagógicas.

Essa visão de mundo é geralmente expressada nos documentos que organizam os cursos e acompanham as práticas dos professores. Deste modo, trabalhar com o processo avaliativo no ensino superior requer muito mais que saber utilizar os instrumentos; é preciso um conhecimento aprofundado sobre o assunto.

Alvarenga e Souza (2003), expressam que a avaliação da aprendizagem na construção de um profissional reflexivo, deve ser capaz de gerar grandes mudanças, superações e crescimento, sempre focada em uma constante construção e reconstrução de saberes.

É função do pedagogo ter um olhar claro e organizador dos processos de avaliação desenvolvidos no ambiente de trabalho pedagógico e principalmente, promover reflexões em torno de modificação/manutenção de práticas avaliativas. É na universidade, que as boas experiências avaliativas deveriam ser significativas. Refletir sobre as práticas vivenciadas na academia é importante considerando que professores de licenciaturas formam outros professores, aqueles que irão da mesma maneira, modificar ou reproduzir boas ou más experiências pedagógicas.

Nas próximas páginas será realizada uma exposição mais comentada dos processos avaliativos e suas consequências, sob o olhar dos alunos do curso de pedagogia.

O homem é avaliado desde que nasce, das mais diversificadas formas e de acordo com os mais variados objetivos e assim, a avaliação vai se tornando, a cada dia, um meio que possibilita mais e mais contemplar o passado para orientar a compreensão do presente e a delimitação do futuro.

Nadia Aparecida de Souza



## 2.1 O CURSO DE PEDAGOGIA: UM PEQUENO RECORTE DA HISTÓRIA

Diante do problema proposto pelo trabalho, caracterizar o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina torna-se importante. Para chegar a essa caracterização é necessário um pequeno recorte pela história da constituição do curso de forma geral, para entender como o mesmo chegou a sua atual configuração, levando em conta a legislação proposta pelos organismos oficiais e os registros da literatura.

O curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939 (BRASIL, 2006), como “estudo da forma de ensinar” e deveria formar os chamados “técnicos em educação” que seriam:

[...] Professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios

A organização do curso tinha como base o esquema “3+1” o mesmo utilizado para formar bacharéis em diferentes áreas. Recebia-se o título de bacharel em Pedagogia aquele que cursasse três anos de estudos com fundamentos teóricos educacionais, e o título de licenciado ao que cursava mais um ano de estudo, dedicado à Didática e à Prática de Ensino. Havia uma certa dissociação entre as didáticas e teorias. Aos pedagogos era permitida a atuação nas seguintes matérias: Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário. Porém era clara a dicotomia, tal como registrada nos documentos:

[...] entre bacharelado e licenciatura levava-se a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário quer no primeiro ciclo, ou ginásial - normal rural, ou no segundo (BRASIL, 2006, p. 3).

Essa organização se manteve mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº4.024/1961, porém com ela se exigia um currículo mínimo para o curso, que deveria ser composto por sete disciplinas obrigatórias,

mais duas de decisão das instituições formadoras. Esse critério tinha como objetivo definir o perfil do bacharelado, assim como possibilitar as transferências de alunos em território nacional. A licenciatura era composta pelas disciplinas de Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última em forma de Estágio Supervisionado (BRASIL, 2006, p. 3).

Em 1968, a Reforma Universitária apresentada na Lei nº 5.540, modificou a constituição do curso quando propôs a oferta de habilitações: Supervisão Escolar, Orientação educacional, Administração Escolar e Inspeção Escolar. Um ano depois, o Conselho Federal de Educação definiu no parecer de nº252, que as habilitações deveriam ser oferecidas somente em licenciatura (BRASIL, 2006, p. 3).

Diante do desenvolvimento econômico e social do país e das diversas possibilidades de atuação, o profissional formado pelo curso de Pedagogia passou a ser muito valorizado. Porém este, é também o mesmo contexto em que o curso começa a ter problemas por formar pessoas sem experiência no magistério. Essa diversidade de acontecimentos levou os educadores a buscarem um novo conceito para o curso. A busca resultou na condição e valorização do curso para a formação do profissional para a atuação nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau e também na Pré-Escola. Somente após os anos de 1990 é que outra caracterização é apontada para a Pedagogia, de modo que deverá oferecer

[...] formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Sendo a docência a base da formação oferecida, os seus egressos recebem o grau de Licenciados (as) em Pedagogia, com o qual fazem jus a atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e ambientes não escolares (BRASIL, 2006, p.5).

Deste modo, a docência não é mais vista como um conjunto de técnicas de ensino e, sim, a condução para a construção do conhecimento nas atividades educativas escolares.

Em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia extinguiram as habilitações do curso (Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Orientação Educacional e Supervisão Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério para a Educação Infantil), licenciando o pedagogo para a atuação em qualquer uma das áreas citadas.

## **2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**

É importante caracterizar o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina devido ao fato de que o mesmo é o espaço onde esta pesquisa sobre avaliação foi realizada. O documento que organiza toda a ação pedagógica do curso, o projeto político pedagógico (PPP) vigente foi a principal fonte de consulta.

O curso tem por finalidade, formar os profissionais que poderão atuar no Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, no Magistério para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Magistério para a Educação Infantil e na Gestão Pedagógica. Organiza-se visando superar a dissociabilidade entre teoria e prática nas disciplinas, estágios e atividades acadêmicas especiais (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2006, p.2).

O curso de Pedagogia está amparado em cinco eixos condutores: educação e sociedade, currículo e gestão, conhecimentos sobre a docência, conhecimentos sobre pesquisa em educação e estágio curricular obrigatório. Estes eixos devem promover o estudante nas dimensões pessoal e social, expressivo-comunicativa, domínio da especialidade, pedagógico-didática, histórico-social, institucional administrativa e investigativa (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2006, p.3).

O processo avaliativo do curso, disposto no PPP, apresenta os seguintes aspectos:

A avaliação do aproveitamento escolar será feita por atividade acadêmica, através da utilização das seguintes técnicas e instrumentos:

I. de caráter obrigatório: prova individual, considerando que o registro escrito deve explicitar o aprofundamento de estudos, a análise e reflexão sobre a temática com base referencial no teórico e nas possibilidades de projetar a intervenção na realidade.

II. de caráter complementar: trabalhos individuais ou em grupos: seminários, fichamentos de livros, análise de filmes, debates, dentre outros, realizados bimestralmente ou semestralmente.

As verificações da aprendizagem na forma não escrita devem, obrigatoriamente, utilizar registros adequados que possibilitem a instauração de processo de revisão.

A avaliação do estudante, realizada pelo professor, será expressa através de notas variáveis de 0 (zero) a 10 (dez) .

Ao final de cada período letivo será atribuída ao estudante, em cada disciplina ou atividade acadêmica, uma nota final resultante da média de no mínimo 2 (duas) avaliações realizadas durante o semestre letivo independentemente da carga da carga horária da mesma (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2006, p.8).

Convém destacar que as informações do PPP apresentam concepção, procedimentos e instrumentos diversificados para avaliar o processo da aprendizagem, mas que cabe ao professor organizar esse processo.

Claramente percebido que obrigatoriamente o professor do curso de pedagogia deve trabalhar com o instrumento prova, no entanto é claro também que os objetivos desta obrigatoriedade vão ao encontro dos objetivos de formação oferecidos pelo curso. Ou seja, na busca de desenvolver um profissional com uma boa dimensão expressiva comunicativa, é de extrema importância levá-lo e se utilizar da dissertação com aprofundamento teórico e de suas habilidades de relação entre as diversas teorias estudadas no curso, neste sentido a prova individual bem elaborada e aplicada dentro de um processo amplo avaliativo, é muito importante e construtiva.

No documento fica explícito que o professor deve se utilizar de instrumentos complementares em sua avaliação. Porém o fato dos mesmos aparecerem como complementares, acaba por dar margem ao professor para não utilizá-los se não achar necessário, ou ainda colocá-los como ineficazes e desnecessários. Infelizmente os professores que se utilizam destas argumentações não desenvolveram um bom processo avaliativo visto que a diversificação e o bom

aproveitamento dos diversos instrumentos avaliativos enriquece fortemente o processo de construção de conhecimentos do aluno.

Com tudo existe ainda no texto do PPP a afirmação que explica implicitamente que independente dos instrumentos ou da forma como o professor desenvolve seu processo avaliativo, ele deverá ser transformado em um valor numérico, o que nos remete a reflexão de que todo instrumento avaliativo pode ser bom, se o professor souber utilizá-lo dentro de um processo, valorizando o não com pressupostos apenas numéricos, ainda que necessários, mas com base na construção de conhecimento desenvolvida pelo aluno.

Uma maior explanação deste assunto será realizada nas páginas a seguir, na análise dos dados coletados na realidade.

No caso do aluno universitário, a avaliação da aprendizagem passou a incluir a crítica do homem no intimo de sua historicidade [...] a definição do por que, do quê e do como avaliar pressupõem uma concepção de homem que se quer formar e das funções sociais que se atribui a Universidade.

Sandra Zakia Lian Souza

### **3 A REALIDADE EM QUESTÃO**

#### **3.1 QUEM SÃO OS COLABORADORES DA PESQUISA**

Os colaboradores desta investigação foram os alunos do curso noturno de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

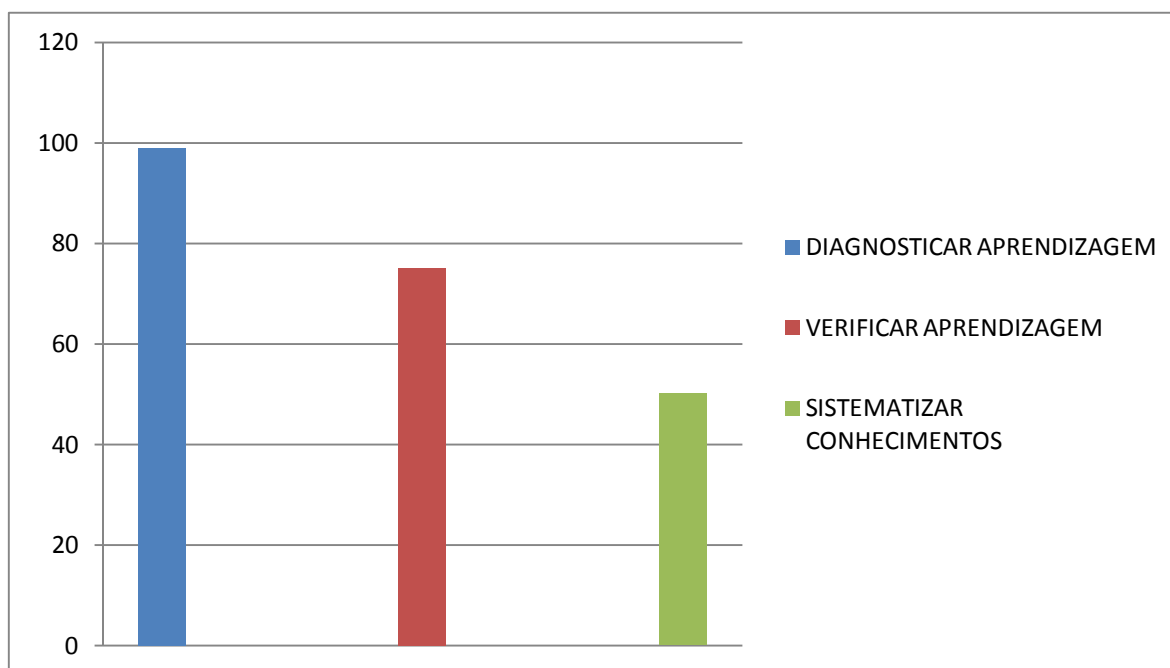
A idade dos participantes é um importante ponto a ser pensado, pois mais da metade (63%) tinha no momento da pesquisa (2010) entre dezoito e vinte e cinco anos, ou seja, em sua maioria o grupo é composto de jovens. Os demais (37%) dos pesquisados, tinham entre vinte e seis e trinta e seis anos.

A complementação da informação de que são jovens está no fato de que dos (39%) que tem alguma experiência, a maioria trabalha menos de cinco anos na área. Esse fato expressa que a universidade é o local onde o conhecimento deve ser construído para uma boa qualidade de atuação profissional.

Os participantes organizam-se em dois grupos: os que atuam na área de educação e os que ainda não atuam. Cabe relatar que este “atuar” envolve alunos que já trabalhavam na área devido à formação no curso de magistério em nível médio ou normal superior e alunos que desenvolvem estágio extracurricular, no caso, apenas os alunos do terceiro e quarto ano.

#### **3.2 COMO OS COLABORADORES DA PESQUISA COMPREENDEM O QUE É AVALIAR**

Os alunos do curso de Pedagogia foram questionados sobre o que seria para eles avaliar (apêndice A). A questão permitia ao participante escolher entre cinco alternativas ou ainda optar por descrever com suas palavras o que é avaliar. É importante esclarecer que era permitido ao aluno marcar mais de uma resposta, por isso o número de alternativas assinaladas é maior que o número de participantes do trabalho. O gráfico a seguir mostra as três respostas que mais foram indicadas.



**Gráfico 1:** O que é Avaliar

Conforme apresenta o Gráfico 1, há 99 respostas dos alunos indicando que avaliar é diagnosticar o desenvolvimento da aprendizagem. O termo diagnosticar significa reconhecer algo. A avaliação diagnóstica é, segundo Libâneo (1990), apenas uma das funções da avaliação, que permite identificar dificuldades e progressos dos alunos e da atuação do professor. Para o autor, ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou das unidades didáticas. Contudo, sozinha não é a melhor forma de avaliar, pois após diagnosticar, o professor deve trabalhar para que o aluno alcance os objetivos desejados. Neste trabalho, deve ser desenvolvida a avaliação formativa, ou seja, aquela capaz de determinar se o aluno está assimilando gradativa e hierarquicamente os conteúdos, possibilitando ao mesmo organizar e sistematizar seus conhecimentos.

A avaliação formativa para Libâneo (1990) refere-se aos meios e verificações de qualificação dos resultados, possibilitando novo diagnóstico das situações didáticas e a interferência do professor para que o aluno alcance seus objetivos. Gandin (1988) aponta como uma das suas funções da avaliação formativa, a realização no presente com vistas ao futuro, com objetivos qualitativamente relevantes em termos sociais, ou seja, cumpre a função de diagnóstico dos interesses, das necessidades, dos conhecimentos adquiridos, das



habilidades desejadas dos alunos, previstas pelos objetivos e desenvolvidas durante o processo escolar.

Para Perrenoud (*apud* ALVARENGA; SOUZA, 2003), a avaliação formativa é compreendida como “toda prática de avaliação” contínua que pretenda contribuir para a melhor aprendizagem, mas é preciso tomar cuidado com este “toda prática”, pois a avaliação prevê critérios e objetivos que precisam ser estabelecidos em busca da aprendizagem, é preciso olhar e observar o caminho que o aluno já percorreu o que resta ainda percorrer, com fins claros e objetivos de intervir na busca de que a aprendizagem realmente aconteça (ALVARENGA; SOUZA, 2003, p. 11).

A opção “verificar aprendizagem” foi à alternativa marcada 75 vezes. É preciso refletir sobre o peso que este termo tem. Segundo Ferreira (2006) verificar significa: indagar ou provar a verdade de algo. Assim pode-se inferir que para estes alunos, a avaliação é algo de mero cobrança de saberes, se o aluno aprendeu ou não o conteúdo.

Estaria aí um conflito de contradição ao discurso empregado pelo curso de Pedagogia, em que a avaliação é um processo que visa à formação e o desenvolvimento do profissional com foco na construção do conhecimento? As afirmações dos alunos de que a avaliação é apenas verificação do conhecimento, faz-nos lembrar de Freire (1970), quando apresenta a avaliação como um instrumento semelhante ao saque, em uma educação bancária, visto que os conhecimentos foram depositados no aluno e para Freire (1970), sacados no momento da avaliação, que neste caso restringe-se a um único momento e instrumento e não a um processo.

Há que destacar que o PPP do curso de Pedagogia cita o termo verificação da aprendizagem, porém o faz com o intuito de explicar como deve ser o registro escrito, para servir como dados e/ou informações dos processos avaliativos, para efeito de revisão de notas. Apenas destaca uma colocação formal e não conceitual.

Na mesma questão, observou-se 50 respostas indicando que avaliar é sistematizar conhecimentos. A palavra sistematizar, segundo Ferreira (2006), significa: reduzir vários elementos a um sistema, tornar sistemático. Por sua vez, sistema significa: um conjunto de elementos entre os quais haja uma relação;

disposição das partes ou dos elementos de um todo relacionados entre si (FERREIRA, 2006, p. 140, 152).

Sistematizar os conhecimentos, portanto nos remete, a pensar a avaliação como um momento de organizar os conhecimentos construídos, buscando fazer ligações entre os mesmos para que se tornem mais significativos. Seria este sistematizar conhecimentos adequado ao que Gandin (1995), coloca como retroalimentação do processo de ensino e da aprendizagem e de desenvolvimento individual do aluno? Se pensarmos esta retroalimentação como mais um momento do processo de ensino aprendizagem, a resposta é afirmativa, visto que no momento do sistematizar os conhecimentos os alunos estão aprofundando e tornando-os mais significativos.

Neste contexto convém refletirmos sobre o que é o avaliar com auxílio de mais autores. Grillo (*apud* BERBEL et al., 2001, p. 67) explica que:

[...] a avaliação é parte do ensino e da aprendizagem. Na medida em que o sujeito aprende, simultaneamente avalia, discrimina, valora, critica, opina, raciocina, fundamenta, decide, julga, opta [...] entre o que considera que tem valor em si e aquilo de que carece.

Neste sentido, para este autor, a avaliação é um processo que faz parte de outro processo ainda maior e considerado o principal no âmbito da educação escolar: o ensino e a aprendizagem. Berbel et al. (2001), indicam que o processo é composto de outros elementos tais como: a determinação de objetivos a atingir, conteúdos a trabalhar, uma metodologia para desenvolver este trabalho e a avaliação. Este grupo de elementos precisa conectar-se para que de fato a aprendizagem aconteça após o ensino.

A relação entre ensino-aprendizagem e avaliação é clara e importante, porém é preciso entender que a avaliação é um elemento deste chamado processo e não meramente um momento, mas uma ação consequente, pois implica um juízo valorativo que expressa qualidade ao objeto, obrigando consequentemente, a um posicionamento efetivo sobre o mesmo (ALVARENGA E SOUZA, 2003).

Outro ponto a ser pensado é que não basta ser uma avaliação contínua para ser uma avaliação formativa, visto que nem toda avaliação contínua tem objetivos claros e contribui na progressão da aprendizagem, ou seja, cabe ao

professor atentar para que este contínuo seja construtivo e enriquecedor para o aluno.

Haydt (*apud* ALVARENGA; SOUZA, 2003), também fala sobre a contribuição da avaliação em seu sentido formativo. Segundo o autor, a avaliação constitui um modelo ideal e correspondente que contribui para o bom funcionamento do ensino. A avaliação deve se colocar como um elemento determinante para a ação do aluno, contribuindo com a aprendizagem do mesmo. Neste sentido, a avaliação formativa não se define pela ordem em que os fatos acontecem e sim por suas intenções, ou seja, o que torna a avaliação formativa é a intenção do avaliador.

Podemos pensar ainda no ideal de avaliação pensado por Zabala (*apud* ALVARENGA; SOUZA, 2003), quando destaca a avaliação como uma prática educativa estruturada que precisa de uma ação avaliativa coerente com seus princípios e por isso deve se organizar da seguinte forma:

[...] começa por uma avaliação inicial que consiste em conhecer o que cada aluno sabe fazer e é, e o que pode chegar, a saber, saber fazer ou ser, e como aprendê-lo. Passa por uma segunda fase denominada avaliação reguladora, que propicia o conhecimento de como o aluno aprende algo do processo, para se adaptar às novas necessidades colocadas diante de um plano que prevê a introdução de atividades novas comportando desafios mais adequados e ajudas mais contingentes (ZABALA *apud* ALVARENGA; SOUZA, 2003, p.87).

Nesta proposta podemos dizer que a avaliação se baseia em primeiro entender o que o aluno já sabe e perceber como ele constrói conhecimento, ou seja, tentar entender a individualidade de aprendizagem do aluno e com isso trabalhar com a introdução de novos conhecimentos dentro deste processo descoberto. É como adentrar o universo do aluno para garantir a aprendizagem significativa. Para isso, há que lembrar da importância da reflexão constante sobre a prática avaliativa, visando sempre a vinculação de uma reflexão global dos elementos que compõem o processo de aprendizagem e não apenas dos instrumentos auxiliares da avaliação (ZABALA *apud* ALVARENGA; SOUZA, 2003).

### 3.3 OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

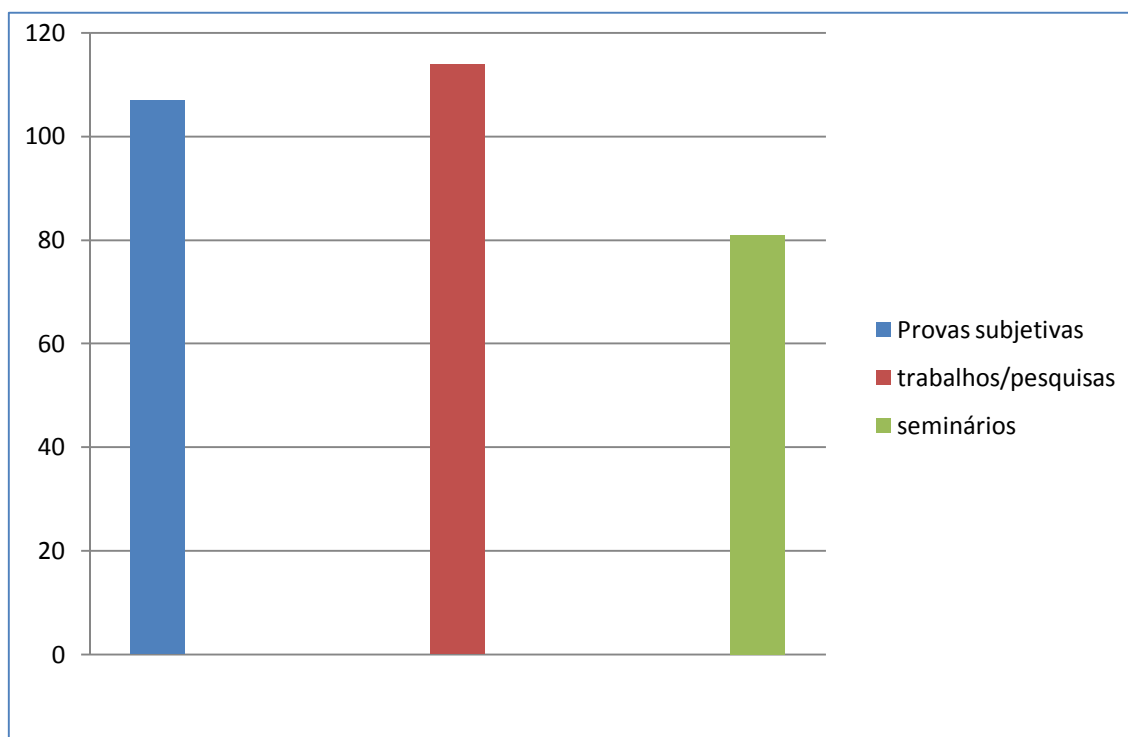
A avaliação, como já afirmado anteriormente, é um processo de acompanhamento do ensino-aprendizagem e que pressupõem elementos de organização e sistematização de informações.

Os testes de escolaridade têm data próxima aos anos de 1.800. Horace Mann, em 1845, introduziu os sistemas escritos nas escolas americanas, com o objetivo de substituir os exames orais que já existiam na época. Em meados de 1895, Joseph Mayer Rice defendeu a necessidade de se adotar medidas mais objetivas tanto para a aprendizagem, quanto para a avaliação da mesma (OLIVEIRA, 2001).

No Brasil os nomes que tiveram maior expressão na história da avaliação foram Bloom, Hasting e Madaus. A avaliação é, segundo Bloom uma espécie de coletas sistemáticas de dados a fim de verificar se de fato certas mudanças estão ocorrendo no aprendiz, bem como verificar a quantidade ou grau de mudanças ocorrido em cada aluno (OLIVEIRA, 2001).

Essa coleta de dados necessita de instrumentos para acontecer. A questão de número três desta pesquisa tratou desses instrumentos (apêndice A). Consistia em uma sequência de alternativas, que deveriam ser marcadas em ordem crescente, de acordo com a sua frequência de utilização pelos professores. As alternativas escolhidas para compor a questão basearam-se nos trabalhos desenvolvidos por Alvarenga e Souza (2003) e Berbel et al. (2001). A composição geral da questão apresentava as seguintes alternativas: provas objetivas, trabalhos ou pesquisas, participação em sala, seminário, provas subjetivas, provas orais, auto avaliação e debates.

Diante da pluralidade de respostas obtidas, buscamos encontrar as três mais escolhidas e organizá-las em ordem crescente. O gráfico a seguir exemplifica o resultado final dos três instrumentos mais utilizados e valorizados pelos professores, na visão dos alunos de Pedagogia.



**Gráfico 2:** Instrumentos mais utilizados na avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia

As questões 3 e 4 (apêndice A) foram analisadas em conjunto considerando que os instrumentos mais utilizados eram também os mais valorizados pelos professores, na visão dos alunos.

Diante dos dados obtidos é possível perceber que, segundo os alunos, o primeiro instrumento mais utilizado é a prova subjetiva. Para 107, dos 157 pesquisados, (68% dos participantes), os professores utilizam e valorizam em primeiro lugar a prova chamada subjetiva. Frente a este dado cabe refletirmos sobre o que seria a prova subjetiva. O termo subjetivo significa: individual (FERREIRA, 2006, p.176). A avaliação subjetiva pressupõe, portanto, uma participação, um olhar individual para os conteúdos trabalhados na forma de conhecimentos produzidos pelo aluno.

Este tipo de prova foi apontado no trabalho de Alvarenga e Souza (2003) como “instrumentos de lápis e papel”. Os autores classificaram neste grupo as atividades avaliativas que exigiam dos alunos produções literárias aprofundadas, a serem realizadas individualmente. Esse tipo de avaliação deve ter uma preocupação maior com o desenvolvimento de habilidades complexas e desejáveis

em todos os acadêmicos, como o uso de análise e interpretação de diferentes elementos textuais.

No trabalho desenvolvido por Oliveira (2001), este termo foi citado dando ênfase às provas, porém não especificando se subjetivas ou objetivas. A autora afirma que a prova é reconhecida por professores e alunos do ensino superior como instrumento fundamental, mesmo que muitas vezes, seja vista ligada a conceitos relacionados a idéias de medida. Destaca ainda que as provas e testes são, pois, fundamentalmente procedimento didático de acompanhamento da aprendizagem, do diagnóstico e do controle. A prova permite delimitar com certeza o âmbito a ser avaliado no aluno de forma que compreende claramente o que esta sendo avaliado, ou em outras palavras, com a prova bem elaborada o professor tem certeza de que o aluno entenderá o que está sendo avaliado (OLIVEIRA, 2001).

A avaliação subjetiva é muitas vezes chamada de avaliação dissertativa. Oliveira (2001, p.105) destaca que,

Por ser uma composição que permite adaptar-se á natureza científica, filosófica, artística, ou moral e corresponder a uma ordem metodológica de idéias sobre determinado assunto, incluídas as pessoais, bem como o fornecimento de informações concretas sobre o que esta em questão, a prova dissertativa é um modelo de avaliação bastante comum nas esferas acadêmicas.

A avaliação chamada subjetiva tem o objetivo claro de levar o aluno a interagir com os conhecimentos adquiridos para organizá-los, buscando a construção de conhecimentos significativos. Cabe pensar se quando o professor utiliza uma avaliação subjetiva ele já trabalhou da mesma forma em sala de aula, ou se apenas utiliza desta no momento final da avaliação. Como a pesquisa teve dados baseados nas respostas dos alunos e não dos professores não podemos afirmar qual a visão e o objetivo dos professores ao valorizarem a avaliação subjetiva.

Porém existe um aspecto no Projeto Político Pedagógico do curso, que destaca que,

A avaliação do aproveitamento escolar será por atividade acadêmica, através da utilização das seguintes técnicas e instrumentos: de caráter obrigatório, prova individual, considerando que o registro escrito deve explicitar o aprofundamento de estudos, a análise e reflexão sobre a temática com base referencial no teórico e nas possibilidades de projetar a intervenção na realidade.

Este elemento é uma justificativa possível para explicar porque os professores utilizam e valorizam a prova subjetiva com principal instrumento avaliativo.

O segundo instrumento mais utilizado e valorizado pelos professores, de acordo com (72%) dos alunos, é o trabalho e ou pesquisa. São inúmeras as possibilidades avaliativas que podem ocorrer dentro desta categoria, pois variam de acordo com a metodologia e organização de cada professor.

É claro que os trabalhos são uma forma alternativa de procedimento de avaliação, considerados técnicas didáticas, recursos auxiliares no processo de ensino aprendizagem. Em sua maioria os trabalhos costumam resultar de leituras e estudos em grupos ou individuais que acabam por se tornar o ponto a ser avaliado pelo professor (OLIVEIRA, 2001).

Segundo Sordi (*apud* OLIVEIRA, 2001), os trabalhos são reconhecidos como positivos pelos acadêmicos devido o acompanhamento constante do professor e as indicações de referencial teórico para investigação. Acabam por beneficiar e exigir do aluno a articulação entre teoria e prática, ajudando na assimilação dos conceitos e aproximando os estudos teóricos das práticas da realidade.

A principal diferença entre o trabalho e a prova/avaliação dissertativa, talvez esteja no tempo e na disponibilidade de utilização de materiais de apoio e auxílio que oferece. Segundo Sartori (*apud* OLIVEIRA, 2001), o trabalho é um instrumento que deve ser cuidadosamente elaborado, pois possibilita obter resultados que podem ajudar, tanto professor quanto aluno a entender o que foi possível ensinar e aprender.

Diante de algumas reflexões é possível destacar que quando se pensa em “trabalho” como instrumentos avaliativos existem inúmeras possibilidades, tais como: fichamentos de textos, análises de filmes e livros, debates, produção de textos entre outros. Tudo depende do ponto de vista e dos objetivos do trabalho pedagógico.

Oliveira (2001), apresenta alguns modelos de trabalhos. Os debates são procedimentos comuns e freqüentes na universidade por serem um espaço de geração e construção de novas idéias que podem ser descritas em textos. Além disso, os debates estão relacionados à riqueza que existe em confrontar idéias ou

pontos de vista diferentes, principalmente se tiver boa fundamentação. Há, portanto movimento dialético de construção do conhecimento, que é de extrema importância para a aprendizagem (OLIVEIRA, 2001).

O fichamento, outro instrumento utilizado na avaliação do ensino superior, serve de registro de leituras e associado à pesquisa como prática avaliativa. As análises de textos e filmes têm como pressuposto avaliar e propiciar ao aluno a interação social com a realidade (OLIVEIRA, 2001). As produções de texto são na maioria das vezes as mais valorizadas na Universidade, muitos acreditam que ela seja capaz de promover a escrita do futuro profissional.

Um dos alunos colaboradores apresenta uma idéia muito interessante sobre trabalhos como instrumento avaliativo. Vejamos a seguir

*Minha principal frustração está ligada ao fato de que na universidade nos são atribuídos trabalhos os quais nos esforçamos para fazer, em que o conhecimento é desenvolvido, e acontece dos trabalhos valerem muito pouco em termos de nota. Isso significa falta de prática quanto ao que significa avaliar. Muitas vezes nossos professores nem se dão ao trabalho de apontar nossas falhas na produção dos trabalhos, o que nos leva a questionar se os mesmo foram ao menos lidos. (4º PED n° 18)*

Tal idéia deve ser pensada levando em conta o fato de que os alunos que estão preocupados com os conhecimentos produzidos por eles no âmbito acadêmico, se sentem desmotivados pela forma como estes trabalhos são utilizados por alguns professores universitários. A afirmação “isso é falta de prática quanto ao que significa avaliar” se refere à contradição que com certeza existe entre o discurso dos professores sobre o que seria avaliar e sua verdadeira prática. Essa contradição dentro de um curso de formação de professores é preocupante.

Ainda nesta questão da pesquisa temos 81 respostas que apontam o seminário como terceiro instrumento mais aplicado e valorizado. Embora o seminário apresente algumas técnicas de organização, ainda assim pode ser denominado como trabalho. Nessa pesquisa o seminário ganhou uma ênfase, separado de outros tipos de trabalhos, principalmente pelo número expressivo de apontamentos que recebeu.

Sobre o seminário Diaz Bordenave e Pereira (*apud* OLIVEIRA, 2001), afirmam que é uma atividade que exige do aluno, capacidades de sintetizar operações mentais de discussão, apreciação e tomada de decisão. Temos ainda as observações feitas por Merrieu (*apud* OLIVEIRA, 2001), explicando que o seminário



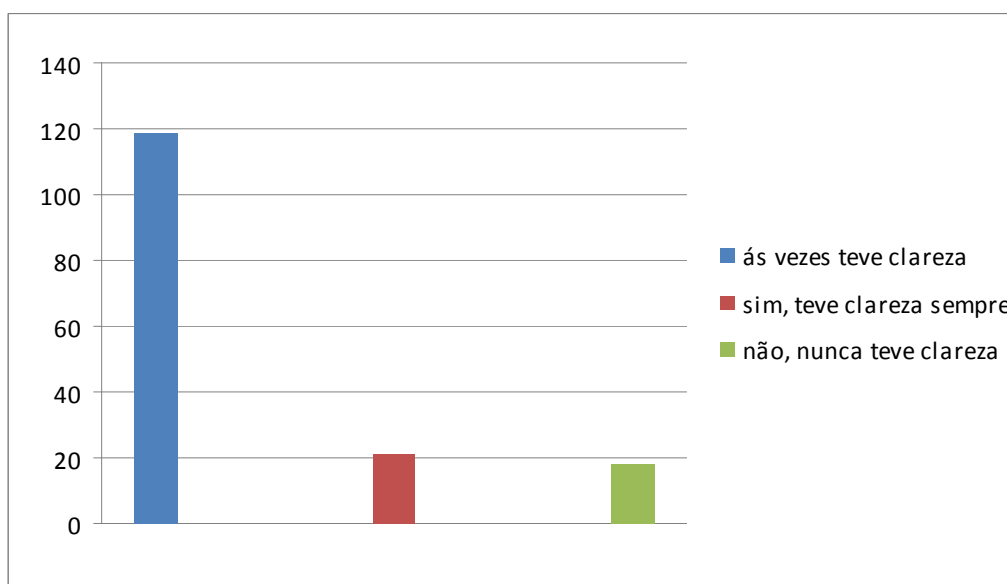
implica discussões em grupo, aprofundamento teórico, um estudo dirigido e só depois a exposição oral e principalmente, que este caminho deve ser acompanhado e orientado para que haja um movimento dialógico de construção do conhecimento.

Voltamos, portanto a enfatizar que o instrumento tem um estimado peso no processo de aprendizagem. Cabe reforçar que todo instrumento de avaliação precisa ser bem organizado e produzido, sem nunca deixar de ter como ponto central a aprendizagem do aluno.

A avaliação formativa pressupõe este pensamento visto que avaliar formativamente é levantar informações, refletir acerca dos resultados, repensar percursos e implementar a jornada para chegar ao destino antevisto. Ela não pode limitar-se a um momento ou ser confundida com os instrumentos dos quais se vale para angariar dados referentes ao conteúdo e ao processo de aprendizagem, envolve muito comprometimento, conhecimento e boa vontade do professor (Souza,2009).

### 3.4 CLAREZA COM RELAÇÃO AOS OBJETIVOS DAS AVALIAÇÕES

A quinta questão do questionário solicitou aos participantes se tiveram clareza com relação aos objetivos das avaliações vivenciadas por eles. As três alternativas de respostas eram: sim, não e às vezes, todas com solicitação de justificativa para a escolha. O gráfico a seguir apresenta os dados deste questionamento:



### Gráfico 3: Clareza em relação aos objetivos das avaliações

De acordo com 119 respostas, a categoria “às vezes” tem justificativas pelos alunos relacionadas a diferentes motivos, entre os quais se destacam: falta de coerência entre o ensinado e o proposto nos instrumentos avaliativos; preocupação a nota que muitas vezes se sobrepõem a preocupação com o conhecimento e falta de clareza existente no instrumento avaliativo utilizado (instrumentos de difícil interpretação ou sem significação).

Buscando exemplificar as justificativas, podemos citar as colocações de alguns alunos em relação à falta de coerência entre o ensinado e o avaliado:

*[...] às vezes, porque eles seguem um padrão e não tem nem um tipo de clareza no por que o fazem, chegam a aplicar avaliações que fogem dos conteúdos discutidos em sala. (4º PED n° 31)*

*[...] muitas vezes as avaliações não condizem com combinado e trabalhado na sala. (4º PED n° 34)*

*[...] ao avaliar deixam claros que seus objetivos somente para a avaliação, sem estabelecer critérios avaliativos, outros ainda avaliam através de trabalhos, sem estabelecer critérios claros e depois cobram algo que não explicaram, alegando que acreditava que já devíamos saber disso e aquilo. (3º PED n°22)*

*[...] porque alguns trabalhos e provas não tinham relação com a teoria vista na disciplina. (4º PED n° 29)*

*[...] algumas vezes nem era o tema discutido em sala que a professora cobrava na prova. (2º PED n°65)*

Quanto à preocupação com a nota se sobrepondo ao conhecimento, algumas das expressões dos alunos são:

*[...] alguns professores nos levam a perceber que suas avaliações têm critérios claros, medir conhecimentos e emitir valor sobre os mesmos. (4º PED n°17)*

*[...] em sua maioria não esclareciam critérios, as provas tinham apenas caráter meritocráticas, e os trabalhos são em sua maioria apenas para ter outro instrumento em que dar nota. (3º PED n° 31)*

*[...] alguns professores não são claros quanto ao objetivo da disciplina que lecionam. Desta forma, torna-se difícil compreender o objetivo de algumas avaliações. Muitas vezes passa pela nossa cabeça que o objetivo é apenas a atribuição de nota. (2º PED n°39)*

*[...] muitas vezes professores dão uma única avaliação valor 10 sendo que estas são provas muito complicadas e empenham um papel apenas de dar nota. (2º PED nº42)*

Existem ainda as justificativas pautadas no fato de que muitos instrumentos utilizados são formulados de maneira a não deixar claro quais os seus objetivos, além de muitas vezes parecerem inúteis do ponto de vista pedagógico. Vejamos algumas justificativas apresentadas pelos alunos:

*[...] muitos professores utilizam as provas como se isso fosse avaliação, porém é um mero instrumento, que muitas vezes serve apenas para a instituição regulamentar seus sistemas de nota, e se o aluno sabe ou não nem faz diferença. (2º PED nº50)*

*[...] alguns professores eram tão desorganizados que não deixavam nada claro e principalmente deixavam os alunos perdidos na matéria. (2º PED nº21)*

*[...] principalmente os seminários do primeiro ano, não foram claros os objetivos. Aparentemente a professora não estava a fim de dar aula, e dava nota para os alunos fazerem o trabalho dela, sem objetivos claros e específicos. (2º PED nº12)*

*[...] muitas vezes o professor ensina de forma construtiva, porém na avaliação utiliza de questões fechadas, não dando abertura para reflexão e não deixando claros seus objetivos. (4º PED nº 1)*

*[...] alguns professores deixam muito a desejar, elaboram avaliações totalmente sem sentido, [...] muitas vezes acontecem através de memorização de conteúdos. 4º PED nº 23*

*[...] imagina só no terceiro ano de graduação em pedagogia o professor aplicar uma prova onde faltavam palavras e o aluno tinha que completar, que avaliação é essa? (4º PED nº 24)*

Quanto aos que responderam que tiveram clareza dos objetivos, 14% das respostas, a justificativa está relacionada ao fato de que os professores indicam aos alunos se estão construindo conhecimento ou não. Por exemplo:

*[...] a maioria deixa claro que querem saber se estamos assimilando o conteúdo ou não. (3º PED nº 8)*

*[...] os objetivos eram perceber se havíamos assimilado o conteúdo. (3º PED nº 12)*

Cabe esclarecer que a 1/4 das respostas marcadas não foram preenchidas com justificativa. Apesar disso, algumas respostas chamam atenção

para importância de se pensar como utilizados determinados termos relacionados a avaliação:

*[...] a maioria esclarece que quer **verificar** o quanto dos conhecimentos apresentados nós nos apropriamos. (3º PED nº 11)*

*[...] os professores das matérias em geral **verificam** os conhecimentos que consideram corretos e atribuem notas, sem preocupação se os alunos apreenderam e assimilaram ou não o conteúdo. (4º PED nº 27)*

Quando o termo verificar é utilizado como sinônimo de avaliar, pode-se dizer que está sendo distanciado do objetivo da avaliação. Apesar de tantas discussões acadêmicas, o avaliar ainda é sinônimo de uma verificação, de acordo com um determinado número de alunos.

É possível concluir que a maioria dos alunos não tem clareza em relação aos objetivos dos professores ao avaliá-los e até mesmo da terminologia/conceitos utilizados na avaliação da aprendizagem. Apesar de terem quantitativamente marcado “às vezes” as justificativas nos afirmam que não.

Falar da importância da clareza em relação aos objetivos da avaliação nos remete ao trabalho pedagógico necessário para que as decisões em busca da construção do conhecimento sejam efetivas.

Abreu e Masetto (*apud* BERBEL et al., 2001), afirmam que os objetivos vão nortear o caminho, a escolha dos métodos, situações de ensino, bem como as formas e instrumentos de avaliação da aprendizagem. Porém é importante que os alunos tenham clareza sobre esses objetivos. O risco de uma relação de poder onde a avaliação passa a servir a objetivos antidemocráticos, é expresso por um aluno:

*[...] avaliação dentro da sala de aula é **instrumento de controle**, que reflete a manutenção da disciplina e da possível atenção do aluno as explicações dos professores. (4º PED nº 13)*

A exposição dos objetivos por escrito é defendida para que se estabeleça a existência da coerência dos objetivos com as estratégias de avaliação, e dessa forma, a prática avaliativa existirá em benefício da aprendizagem e não como instrumento de controle.

### 3.5 A AVALIAÇÃO CAPAZ DE DEIXAR MARCAS

Procurando reconhecer a influencia da avaliação na vida acadêmica e até mesmo pessoal dos alunos, com marcas positivas e negativas o questionário apresentou duas questões baseadas no instrumento utilizado por Berbel et al. (2001) em pesquisa desenvolvida com os alunos das licenciaturas da Universidade Estadual de Londrina. O objetivo da pesquisa foi utilizar as mesmas questões com um olhar focado nos futuros pedagogos. As perguntas foram: “Descreva uma situação ou atitude em que uma atividade avaliativa tenha marcado sua vida acadêmica positivamente e Descreva uma situação ou atitude em que uma atividade avaliativa tenha marcado sua vida acadêmica negativamente” (BERBEL et al., 2001, p.23). Os momentos avaliativos considerados positivos foram:

- a. Aqueles em que o professor proporcionou um *feedback* da avaliação buscando ajudar o aluno a entender o conteúdo.
- b. Aqueles que utilizaram de instrumentos que permitiam a dissertação sobre o assunto trabalhado.
- c. O portfólio, por permitir a união entre prática e teoria.
- d. O processo avaliativo da disciplina de didática da avaliação.

Muitos alunos citaram o *feedback* como positivo, por permitir ao aluno entender onde estavam os erros e principalmente não levá-los como corretos no decorrer da vida acadêmica. Para os alunos foi o momento de perceber se o caminho percorrido precisava ou não ser modificado.

O *feedback* é uma estratégia da visão de sistemas que se organiza em ciclos. Tais sistemas têm elementos de entrada que são processados e devem sair conforme planejados. Ele é a forma encontrada para regular, manter e equilibrar o funcionamento do sistema. São as informações do produto final que vão alimentar como o processamento deve ocorrer. Assim, na avaliação da aprendizagem dentro do sistema educacional, o *feedback* é a informação dada ao aluno e ao próprio professor sobre os resultados, visando regular melhor o que deve ser aprendido e ensinado no processo (OLIVEIRA, 2001). Vejamos algumas manifestações dos alunos quanto ao assunto:

*[...] Quando a professora de uma determinada disciplina, depois de aplicar uma prova e fazer a correção, antes de quantificar, chamou cada aluno,*

*questionou as respostas e ajudou na reorganização das respostas erradas garantindo assim a aprendizagem (4º PED nº 17).*

*[...] uma avaliação interessante em que a professora fez a correção da prova junto com a turma, nesta situação pude aprender ou relembrar conteúdos (3º PED nº 26).*

Com as afirmativas dos alunos confirma-se a valorização que os mesmo tem sobre o retorno da avaliação realizada. Berbel (2001, p.58) afirma que o *feedback* é:

*[...] uma atividade pedagógica de grande importância para o aluno. Ela também é importante para o professor, uma vez pode conquistar maior empenho de seu aluno quando, consciente de seus êxitos e suas falhas, pode canalizar melhor seus esforços para a aprendizagem.*

Há a manifestação de alunos quanto à ausência do *feedback* :

*[...] todas as avaliações em que os professores realizaram o feedback para esclarecer as dúvidas com relação aos erros e acertos de uma determinado instrumento avaliativo aplicado, essa prática contribui muito positivamente para o meu aprendizado. Ressaltando que **nem todos os professores fazem isso** (2º PED nº 7).*

*[...] foi extremo, após um prova um grupo de alunas foram pedir ao professor para que ele fizesse um feedback das questões dadas na prova, pois não tínhamos compreendido o conteúdo e **ele se recusou** (4º PED nº 27).*

O *feedback* não é muito estimulado por ser característico das avaliações com funções diagnósticas e formativas, concepção ainda não assimilada por grande maioria dos professores e em muito desestimulada pela própria organização do trabalho nas IES, considerando a quantidade de atribuições que os professores são levados a assumir em seu tempo de trabalho (BERBEL et al., 2001).

O *feedback* tem uma significação positiva, muito mais que afetiva ou obrigação pedagógica, pois contribui para a busca da aprendizagem. Na procura de um sinônimo para o termo encontra-se realimentação, ou seja, um momento de realimentar os alunos quanto aos objetivos, esclarecendo o que já foi alcançado e o que precisa ser almejado e construído.

Outro instrumento de avaliação valorizado pelos alunos do curso de Pedagogia é a prova dissertativa, e volta a ser lembrada pelos alunos como aspecto positivo marcante. A justificativa principal é que permite ao aluno expressar seus conhecimentos e ir além do exigido em questões fechadas (objetivas). Exemplificamos:

*[...] uma avaliação desenvolvida por uma professora de uma disciplina muito complexa e que eu acreditava que iria muito mal, porém ao fazer a avaliação que foi **dissertativa**, fui muito bem por que as questões eram muito bem articuladas (2º PED n° 44).*

*[...] uma situação em que a professora me disse que eu não deveria me preocupar em decorar o conteúdo e sim em organizar o que eu havia entendido de forma **dissertativa**, e fazendo isso eu fui muito bem na avaliação (2º PED n°45).*

*[...] apesar de ter sido uma avaliação um tanto tradicional, no terceiro ano do curso, na disciplina de [...] a professora exigiu um texto síntese de todos os textos utilizados no último semestre. Foi uma avaliação que exigiu de mim um empenho maior, porém consegui absorver e internalizar o conhecimento como um todo sobre a disciplina (4º PED n° 27).*

*[...] as avaliações **dissertativas** de [...] que sempre me permitiam organizar meus conhecimentos e eram realmente construtivas e os trabalhos de [...] serviram como avaliação e contribuíam para a minha prática (3º PED n° 4).*

A importância deste tipo de avaliação já foi tratada anteriormente. Cabe enfatizar que este instrumento marca os alunos de forma positiva, principalmente por dar a eles liberdade de expor suas próprias construções mentais sobre o assunto, sem limitá-los ou restringi-los a conhecimentos resumidos.

Merece também uma atenção especial, o portfólio. Assim expressam os alunos:

*[...] Quando em uma determinada disciplina, o instrumento de avaliação era um Portfólio e eu pude construir conhecimentos, perceber meus erros e refazer o trabalho (3º PED n°3)*

*[...] o Portfólio foi uma experiência construtiva, pois não precisa apenas trabalhar com nossos conteúdos de sala de aula, mas também com nossas vivências (3º PED n°7).*

*[...] uma atividade que não tinha a cobrança de prova, como único momento para avaliar, era construída gradativamente de acordo com os assuntos discutidos, o portfólio (2º PED n°13).*

*[...] eu acredito que tenha sido uma atividade de portfólio, pois possibilita o aluno a fazer as atividades e rever os textos sempre em conjunto com o professor, assim o conhecimento e a nota são garantidos (2º PED nº3).*

Para entender por que este instrumento marcou tanto os alunos do curso de Pedagogia, buscamos a literatura. Segundo Gardner (*apud* RAIZER, 2007) portfólio é uma palavra de origem inglesa, mas que em cada lugar do mundo encontra uma significação diferente. No italiano *portafoglio*, significa lugar onde se guarda folhas soltas, porta-fólio que quer dizer um tipo de dossier, originado do francês, é uma pasta para guarda os trabalhos dos alunos. No âmbito educacional brasileiro o termo vem sendo utilizado para nomear uma ferramenta da avaliação formativa, que é uma compilação apenas dos trabalhos que o estudante entende como relevantes, após um processo de análise crítica pessoal. O que é importante não é o portfólio em si, mas o que o estudante aprendeu ao criá-lo é um meio para atingir um fim e não um fim em si mesmo (ALVES; ANASTASIOU, *apud* RAIZER, 2007).

Devido ao fato de que é um instrumento que permite ao aluno vivenciar de forma clara a avaliação como um processo, parece mais concreto por causa da forma como mesmo é organizado. O portfólio permite a visão da avaliação como um todo, algo constante e não como um único momento final. Raizer (2007, p.60) explica o instrumento deste ponto de vista ao defender que

*[...] o portfólio não se apresenta como produto final, mas como todo processo de construção e reconstrução da prática pedagógica, tanto para docentes; como para discentes, uma vez que possibilita uma leitura atenta dos caminhos percorridos pelo educando, ajudando o professor a organizar suas ações subseqüentes e, ainda, contribuindo para que a próprio aluno compreenda seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.*

Temos ainda o que nos coloca Alvarenga *apud* Raizer (2007, p.60) sobre o portfólio:

*[...] um instrumento que permite ao professor observar seus alunos, suas capacidades na resolução de problemas, e também, suas competências. Nesse sentido na medida em que os projetos avançam, são propiciadas diversas possibilidades de participação, que evidenciam o desenvolvimento dos educandos e fornecem informações quanto a sua aprendizagem.*



Há duas manifestações que chamam a atenção, por destacar um assunto que os alunos e profissionais da educação valorizam muito, a união teoria e prática. Apresentamos a seguir:

*[...] uma disciplina em que fomos avaliados mediante a criação de um portfólio. União de prática e teoria (4º PED n° 14).*

*[...] Um portfólio que me fez refletir sobre os conteúdos ministrados em aula e sobre minha prática (4º PED n° 21).*

Não é de hoje a busca dos estudantes do curso de Pedagogia e outras licenciaturas, por momentos que relacionem teoria e prática. O portfólio tem destaque por se tratar de um processo/produto que solicita dos alunos a busca e a construção que relacione as duas coisas, porém com orientação direta e constante do professor.

Sobre a valoração que os alunos atribuem a este tipo de atividade avaliativa Berbel et al. (2001), nos esclarecem que os alunos em sua maioria se interessam muito por situações que os aproximem de sua futura prática profissional, principalmente por se tratar do fazer propriamente dito. No caso do curso de Pedagogia isso se torna ainda mais constante, pois os alunos estão a todo o momento tentando fazer relações entre as diversas teorias que aprendem e discutem com a sua futura ou atual prática. Assim, às práticas avaliativas refletem possíveis aplicações em seu ambiente de trabalho, ou seja, os professores do ensino superior influenciam na vida profissional de seus alunos no âmbito da construção do conhecimento também com seus exemplos diretos de vivências.

O último aspecto para a afirmação de avaliação positiva está diretamente ligado a elaboração dos instrumentos. Há uma disciplina, Didática: Avaliação e Ensino, organizada e ministrada no segundo ano do curso, que trabalha as funções e aplicações da avaliação como parte do processo de ensino aprendizagem. Como o “avaliar” se torna conteúdo nesta disciplina, os alunos indicaram que os professores que a ministraram foram coerentes ao avaliar seus alunos. Vejamos como justificam os estudantes:

*[...] uma situação positiva se deu quando uma determinada professora na disciplina de didática da avaliação utilizou vários instrumentos e dividiu sem centralização as notas (4º PED n°10).*

*[...] foi na disciplina de avaliação no segundo ano, disciplina semestral em que entendemos a avaliação como um processo, mas que infelizmente não acontece na maioria das disciplinas da universidade tivemos a oportunidade de vivenciar este processo à professora nos avaliava constantemente durante todas as aulas e atividades e não centralizou ou enfatizou a questão da nota trabalhou com ela da forma correta enfatizando apenas a aprendizagem qualitativa dos alunos (4º PED nº 13).*

*[...] na matéria de didática da avaliação, a professora durante a disciplina aplicou vários instrumentos avaliativos, e utilizou diferentes metodologias, foi excelente, além de aprendermos várias metodologias para a avaliação, a aprendizagem foi muito mais significativa (3º PED nº 21).*

*[...] uma atividade em que tínhamos que elaborar uma prova, com objetivos claros relacionados aos conteúdos trabalhados na disciplina. Com interação e intervenção da professora (3º PED nº 22).*

Percebemos a valorização que se remete a constante relação entre o ensinado e o avaliado. O conteúdo foi bem ensinado e sua avaliação foi condizente com o que foi trabalhado. Os alunos chegaram aos objetivos propostos, ou seja, a construção do conhecimento, explícito de acordo com as justificativas dos alunos. A coerência entre os objetivos que se quer alcançar, os procedimentos de ensino e a avaliação da aprendizagem integram-se num conjunto circular de aspectos inseparáveis que devem manter coerência entre si (GODOY *apud* BERBEL et al., 2001).

A coerência é também segundo, Berbel et al. (2001, p.26), valorizada no documento da UNESCO “Conferencia Mundial sobre educação superior”, cujo texto indica que:

Novos métodos pedagógicos também devem pressupor novos métodos didáticos, que precisam estar associados a novos métodos de exame que coloquem à prova não somente a memória, mas também as faculdades de compreensão, a habilidades para o trabalho prático e a criatividade.

A coerência entre o ensinado e o avaliado é algo que deveria acontecer em todas as disciplinas do ensino superior, independente dos conteúdos ministrados. Se fosse uma constante no curso de Pedagogia, as práticas dos futuros pedagogos poderiam ser regadas de experiências mais significativas na construção do conhecimento e refletiriam em atuação mais qualificada.

Além dos pontos positivos apontados anteriormente, o questionário também pedia que os estudantes apontassem uma situação em que a avaliação tivesse deixado marcas negativas em suas vidas acadêmicas. As respostas foram

agrupadas da mesma maneira, ou seja, levando em conta as justificativas em comum. Apresentamos os pontos mais indicados:

- a. Avaliações que exigem memorização e não construção de conhecimentos.
- b. Avaliações sem significação clara para o aluno, apenas como instrumento de quantificação.
- c. Avaliação marcada pela pressão que gera medo, instrumento de controle e punição.
- d. Falta de coerência entre o ensinado e o avaliado.

Um aspecto que aparece nas respostas dos alunos e considerado por Berbel et al. (2001), como extremamente pedagógico, é o “nível de exigência da elaboração pelo aluno na avaliação”. Algumas das avaliações que deixaram marcas negativas estão ligadas a exigência de memorização. Os alunos sabem o valor do trabalho intelectual para a construção e desenvolvimento da aprendizagem e sabem também que estes ultrapassam a memorização. Citamos algumas das situações expressadas pelos futuros pedagogos:

*[...] uma avaliação feita sobre a leitura de um livro em que o professor cobrou na avaliação o que estava escrito na capítulo x, na página x, no parágrafo x, e assim por diante, e ainda exigiu a resposta tal como estava no livro. Ou seja, pura decoreba sem nem uma objetivo de aprendizagem (PED 4º nº 1).*

*[...] foram cobradas nas avaliações respostas idênticas as que os textos traziam uma decoreba de conteúdos sem nem um tipo de aprendizagem (3º PED nº 16).*

*[...] algumas prova aplicadas por uma determinada professora dissertativas com valor 10, onde praticamente é preciso decorar os textos para conseguir falar sobre o assunto. Eu por não fazer isso escrever de acordo com meu entendimento muitas vezes fica com notas abaixo da média (2ºPED nº42).*

As consequências de avaliações pautadas em memorização são expostas pelos próprios alunos, tais como: não gera construção do conhecimento, não tem relação com a atividade prática cotidiana, não tem vínculo de ligação com outros conhecimentos construídos, ou ainda nas próprias palavras dos alunos,

*[...] não servem para nada a não ser que no curso de pedagogia os objetivos não estejam relacionados em formar profissionais capazes de fazer articulações entre teoria e prática, e sim profissionais com uma boa habilidade de memória (4º PED n° 02).*

Falar de nota é algo que requer muitos cuidados, porém como os alunos citaram como negativas as avaliações que priorizaram as notas, torna-se necessário lembrarmos que as notas são exigências acadêmicas, tornar as avaliações significativas e comprometidas com o processo de ensino aprendizagem é responsabilidade do professor e ultrapassa a questão de atribuições numéricas. Gandin (1988), chama de crime o avaliar apenas com objetivo de quantificação e classificação. Os alunos expressaram suas percepções quanto a isso. Exemplificamos:

*[...] as situação avaliativas que marcaram minha vida acadêmica negativamente foram as que utilizaram como instrumento da prova subjetiva (não que este instrumento seja ruim) em sua maioria foram aplicadas de forma desconexa e procuravam apenas emitir uma nota quantitativa (4º PED n° 21).*

*[...] uma avaliação em que fui muito mal, e ao pedir ajuda do professor para discutir o conteúdo, ele disse que não era necessário que no fim do semestre resolveríamos a questão da nota e nem era com a nota que estava preocupada (3º PED n° 7).*

*[...] Quando um professor aplicou uma série de avaliações e não nos deu retorno de como fomos, somente lançou a nota no portal. Foco totalmente quantitativo (3º PED n° 15).*

*[...] fichamentos e sínteses que eram exigidos, mas não tinha devolutiva alguma. Feitos apenas para contar nota (3º PED n° 18).*

*[...] isso acontece na maioria das vezes, pois a maioria dos professores trabalha com a avaliação apenas preocupada com a quantificação do aluno. E isso sempre me deixa muito abalada, cada fim de bimestre é um sofrimento (2º PED n°30).*

É possível que muitos dos alunos, tenham tido a vida acadêmica marcada negativamente, por avaliações sem objetivos, pautadas em apenas quantificar. Como será que isso acontece? Quando o professor não se propõe a expor seus objetivos com a disciplina, não oferece ao aluno o retorno sobre suas avaliação (*feedback*) e principalmente não deixa claro para o aluno qual seria o papel da avaliação na busca de concretizar tais objetivos. Não podemos afirmar que

os professores (aos quais os alunos das citações acima se referem) trabalharam utilizando a avaliação apenas para quantificação, mas há indícios de que não desenvolveram com os alunos um processo de aprendizagem dialógico, em razão das falas dos mesmos.

Entre as justificativas negativas encontramos aspectos que se entrelaçam e podem ser mais preocupantes. Trata-se da avaliação apenas como instrumento de punição que gera medo ou até mesmo, pânico no aluno. Apresentamos alguns exemplos:

*[...] uma professora que mudou seu planejamento única e exclusivamente por que muitos alunos não estavam presentes na turma, mataram sua aula, sem permitir que fosse realizado em outro momento. Um gesto extremamente egoísta e sem justificativa. Com certeza esse professor não pensou em nem um momento no real significado do processo de avaliação (4º PED nº 7).*

*[...] uma atividade que muito me marcou aconteceu no primeiro ano, à professora ficava o tempo todo afirmando que muitos alunos ficariam de exame, uma tremenda pressão psicológica (4º PED Nº 11).*

*[...] sou muito ansiosa e diversas vezes a pressão dos professores e o “medo” que eles nos fazia sentir, me deixava muito nervosa e eu não conseguia me expressar nas avaliações (3º PED nº 1).*

*[...] os seminários de determinada disciplina, que eram longos e cansativos. Sem finalidade, ao reclamarmos no colegiado da metodologia e dos conteúdos que fugiam da ementa, esta professora aplicou uma prova que quase deixou todos os alunos em DP, ela se utilizou da avaliação como punição (2º PED nº 13).*

*[...] quando eu tirei zero na matéria de um professor e ao questionar com ele algumas respostas que poderiam ser consideradas ele afirmou que quem decidia o que poderia ser considerado ou não era ele e que não iria considerar nada e nem me deixar refazer a avaliação, chorei muito (2º PED nº 51).*

Em todas as situações acima a avaliação foi utilizada como instrumento de punição e controle, algo que não deveria acontecer em nem um ambiente de construção de conhecimento e muito menos no ensino superior em um curso de formação de professores. O fato é que este tipo de situação tende a marcar negativamente os futuros pedagogos, pois os propósitos relacionados à aprendizagem são desprezados neste tipo de atividade. Acredita-se que se os professores da universidade querem formar bons profissionais devem começar por modificar suas práticas pedagógicas.

Muitos aspectos e procedimentos simples poderiam ser modificados para evitar choques emocionais, tais como: as provas deveriam ser instrumentos de avaliação que auxiliam o aluno a organizar de forma sistemática o que sabe; utilização de instrumentos diferentes com o objetivo de conduzir o aluno em seu processo de construção; e todo um ambiente voltado aos conhecimentos, valores e atitudes, que promovam o aluno.

A ausência de preocupação entre o ensinado e o avaliado, é mais um dos pontos que merece atenção. Muitos alunos se queixam de que as avaliações não estão ligadas aos conteúdos estudados. Vejamos algumas palavras dos alunos sobre a avaliação negativa relacionada à falta de coerência entre o ensinado e o avaliado:

*[...] provas onde os conteúdos não foram trabalhados em sala, e seminários onde o professor cobra conhecimentos sem fazer suas intervenções para sabermos se o que construímos está certo (3º PED n° 4).*

*[...] provavelmente nas aulas em que o professor exige mais do que ele próprio consegue trabalhar, as aulas de alguns professores são confusas eles se perdem nos conteúdos, e depois aplicam provas além do que ele foi capaz de trabalhar, um abuso de autoridade (3º PED n° 12)*

*[...] Quando em sala de aula o professor enfatiza um único texto e na hora da prova cobra conteúdos de textos os quais não trabalhou (3º PED n° 13).*

*[...] uma prova de um determinado professor que faltava muito e deu uma avaliação embasada em um texto que não trabalhamos em turma, fui muito mal, pois respondi de acordo com minhas formulações que para ele não eram corretas, mas como ele não dava aula como eu poderia saber? 2º (PED n°48).*

A principal consequência da falta de coerência entre o ensinado e avaliado é a falta de construção de conhecimento. A avaliação perde a razão de existir se desvinculada da busca de conhecimentos. Os alunos se sentem frustrados e traídos e isso pode refletir na futura prática, ou seja, os mesmos podem vir a achar que esse tipo de ação pedagógica é comum e natural.

Cabe ao professor manter a relação entre o ensinado e avaliado, tal como Berbel et al. (2001, p.29) afirma:

*[...] uma condição essencial para manter a relação entre o ensinado e o avaliado está no planejamento consciente e intencional de seu trabalho com os alunos, que pode ser flexível e ajustado às condições e necessidades de cada turma, mas sempre conterà 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.

Para que a avaliação não se distancie dos conteúdos é necessário um planejamento bem organizado e desenvolvido. Técnicas e metodologia se tornam indispensáveis, assim como a preocupação com a aprendizagem dos alunos.

Um trabalho que se ajuste as necessidades dos alunos não é delimitado com um percurso fechado, deve ser bem organizado, mas aberto a possíveis e necessárias modificações, além colocar-se em constante dialogo entre o professor e o aluno, desta forma as avaliações se farão de forma natural e construtiva, sem perder seus objetivos centrais.

Como sujeitos da História, continuaremos a conjugar “eu avalio, tu avalias, ele (ela) avalia, nós avaliamos [...]

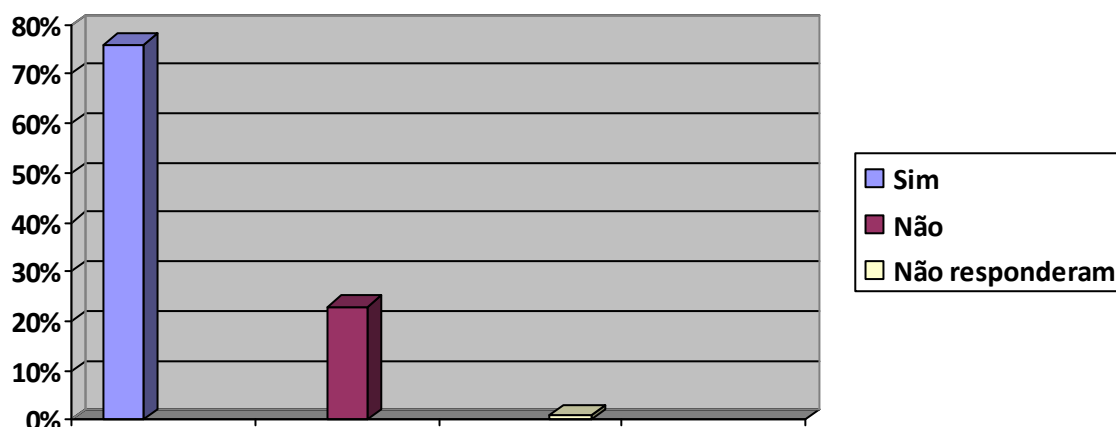
Nilda Alves



### 3.6 AS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA E AS POSSÍVEIS MODIFICAÇÕES

Questionamos os alunos se as avaliações vivenciadas por eles contribuíram ou não para sua prática profissional (futura ou atual). Perguntamos também o que seria necessário modificar no processo avaliativo vivenciado. Oferecemos duas alternativas objetivas, (critérios avaliativos ou a valoração em nota) mas permitimos que o participante apresentasse outra alternativa se achasse pertinente, justificando a escolha.

Em relação à contribuição da avaliação para a prática profissional, apresentamos o gráfico a seguir:



**Gráfico 4:** Contribuição da avaliação para a prática profissional

Um grande número dos alunos (76%) afirmaram que as avaliações vivenciadas por eles contribuíram para sua atuação. Observemos as justificativas dos alunos:

*[...] Sim, pois mesmo não concordando com a importância que alguns docentes dão a prova, reflito sobre esta situação, para não repeti-la em minha prática. Há vários instrumentos avaliativos que podemos utilizar (4º PED n° 10).*

*[...] sim, no sentido de me levar a refletir e principalmente nunca fazer com meus alunos, certos tipos de avaliação. Os professores devem ser sábios ao elaborar um método avaliativo (4º PED n° 14).*

*[...] sim, muitas avaliações serviram como um modelo a não ser seguido e outras é claro vou ter melhor prazer em aplicar (4º PED n° 15).*

*[...] sim, aprendi muito com alguns professores do curso, por meio da prática e da observação, para assim poder me espelhar e futuramente fazer o mesmo (3º PED n° 3).*

*[...] sim, pois posso seguir exemplos de professores sobre avaliação, para aplicar com meus alunos desta forma aprimorar minha prática e meus conhecimentos (2º PED n° 61).*

*[...] sim, com o desenrolar do curso vamos analisando as práticas avaliativas e pensando “nunca eu vou fazer desta forma”, ou “que construtivo vou usar este método” (2º PED n° 64).*

*[...] sim, porque com a prática dos mesmos eu entendo coisas, que provavelmente não farei na prática (2º PED n° 15).*

A maioria das respostas estão relacionadas com práticas que foram tomadas como exemplos pelos alunos, para serem reproduzidos ou que geraram reflexão para não utilizá-los. O fato é que fica claro nas justificativas acima, a influência do “fazer” do professor na vida profissional dos futuros professores. O professor universitário tende a ser um espelho para seus alunos. Os alunos perceberam o que deve ser almejado e as que deve ser repugnado.

Explorando um pouco mais as afirmações referentes a essa questão, encontramos respostas de alguns alunos que entenderam o real sentido do avaliar. Mais uma vez a influência da disciplina que tem o “Avaliar” como conteúdo, foi o foco. Assim manifestam-se os alunos:

*[...] sim, aprendi muito sobre a real função da avaliação no decorrer do curso, principalmente na disciplina “avaliação e didática” ministrada no segundo ano. Acredito que em minha prática como pedagoga estes conceitos serão muito enriquecedores (3º PED n° 1).*

*[...] sim, a partir de minhas aulas e da prática da professora de didática, modifiquei minha percepção e minha forma de avaliar, percebi que a avaliação é muito mais que um instrumento quantitativo (2º PED n° 59).*

*[...] sim, principalmente na disciplina de didática da avaliação, onde teoria e prática pela primeira vez se encontram de forma clara e explícita (2º PED n° 65).*

*[...] sim, pois algumas práticas nos levam a refletir sobre como seria seu efeito em nosso meio de trabalho (2º PED n° 67).*

Mas existem também os alunos (23%) que afirmaram que as avaliações vivenciadas até o momento da aplicação do questionário não contribuíram para sua prática. Exemplificamos com:

*Não contribuíram, pois em sua maioria a preocupação é em medir os conhecimentos sobre o conteúdo e não como isso ira se refletir na prática (3ºPED n° 30).*

*Não, a maioria é de cunho unicamente classificatório e isso não contribui para minha prática avaliativa (3ºPED n° 34).*

*Não, na maioria das vezes não levamos nada das avaliações vivenciadas para a nossa prática, porque elas servem em sua maioria apenas para cumprir normas (3ºPED n° 36).*

*Não, pois aqui na academia decoramos a matéria para a prova e o foco é a nota e não a aprendizagem (4ºPED n° 8).*

Embora os alunos tenham generalizado as experiências negativas, estas tendem a marcar mais que as positivas e podem indicar que a avaliação no curso de Pedagogia para estes alunos, tem foco direcionado ao quantificar.

Entre as respostas utilizadas para justificar que as experiências avaliativas acadêmicas “não” têm influencia na prática, uma se destaca pela conotação que expressa:

*[...] não vejo a avaliação como sendo importante para se concretizar a aprendizagem, principalmente imposta como na universidade através de provas (4ºPED N° 3).*

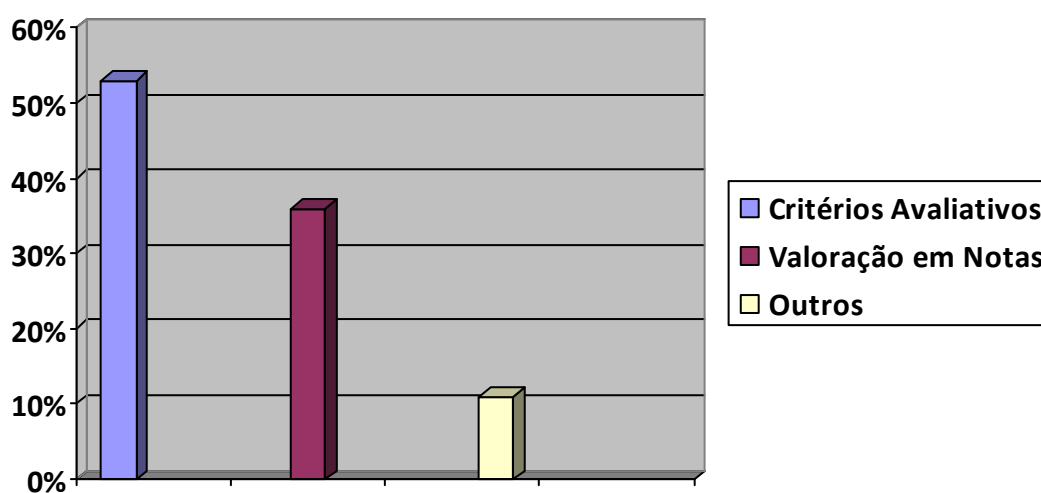
É muito preocupante saber que um aluno do quarto ano do curso de Pedagogia não vê a avaliação como um instrumento importante para o ensino e a aprendizagem, indicando uma lacuna na formação deste profissional, em relação ao processo.

Outra manifestação preocupante apresenta um tom autoritário do professor:

*Não, muitas práticas que são péssimas ainda vem acompanhadas da frase “faça o que falo não faça o que eu faço”, quando questiona sobre sua prática (2º PED n°58). (grifo nosso)*

A falta de coerência entre o ensinado e o praticado é evidente, os professores se esquecem que as ações são muito mais significativas para um aluno, do que as palavras que ele profere, especialmente em um curso de formação é grande a importância que a avaliação vivenciada na academia tem na vida dos profissionais que nela buscam formação.

Aos alunos foi solicitada ainda, a indicação sobre o que modificariam no processo avaliativo do curso de Pedagogia. O gráfico a seguir apresenta os dados:



**Gráfico 5:** O que modificariam no processo avaliativo do curso de Pedagogia

Discorrer sobre modificação de critérios é algo que exige muito cuidado, pois como já afirmamos anteriormente, as ações pedagógicas devem considerar o lado do professor. Porém, a título de contribuição sobre a temática, apresentamos alguns exemplos:

*[...] instrumentos muito tradicionais, que visam uma educação que quer apenas fazer um saque dos conhecimentos dos alunos (4º PED nº5).*

*[...] avaliar os alunos apenas pela nota da prova é como se diz “um tiro no escuro”, por que a melhor nota pode ter sido resultado de “cola ou decoreba” e não o que os alunos realmente aprenderam (3º PED nº 21)*

*[...] alguns professores valorizam o quanto o aluno escreveu e não a qualidade com que escreveu, ou seja, você tem que escrever bastante, poucas palavras ou resumo não serve, vale o que está escrito no texto e não sua opinião ou entendimento sobre o assunto (2º PED nº12).*

*[...] o professor deveria utilizar todas as metodologias avaliativas possíveis para não tornar a avaliação um processo monótono e meramente quantitativo (2º PED nº14)*

*[...] não super valorizaria a prova em função de outros instrumentos (4ºPED nº10).*

*[...] constata-se que os professores ainda ficam profundamente envolvidos com intermináveis cálculos matemáticos, para chegar a uma nota no final do bimestre ou semestre e não estão refletindo a aprendizagem do aluno (4ºPED nº 13).*

Diante das palavras dos alunos, podemos dizer que os critérios avaliativos que eles gostariam que fossem modificados referem-se à organização que os professores tem em relação a quantificação. Para os alunos, atribuir valores expressados em notas deveria ser de acordo com a construção que cada instrumento requer do aluno e não por um dado institucional. Os critérios deveriam basear-se na qualidade do aprendizado do aluno, ou seja, adequação das notas ao propósito e ao tipo de instrumento utilizado para avaliar.

Em relação às notas, 36% dos alunos acreditam que esse aspecto atrapalha a construção do conhecimento, trazendo preocupação em atingir um objetivo numérico, que nem sempre quer dizer que ele aprendeu. Algumas manifestações dos alunos exemplificam:

*[...] a nota se resume apenas em aprovar ou não o aluno, isso esta claro porque na maioria das matérias a prova tem o maior peso e o restante das inúmeras atividades fica com a menor nota, e na minha opinião as demais atividades tem um valor muito maior na construção do conhecimento (2ºPED nº26).*

*[...] considero que a atribuição de nota ao conhecimento é algo taxativo e não compre com o objetivo, já que muitos bons alunos demonstram ótimos conhecimentos, mas tem dificuldades de aplicá-los nas provas (2ºPED nº10).*

*[...] muitas vezes o aluno estuda para obter nota e não pela necessidade de adquirir conhecimentos (3ºPED nº 33).*

*[...] a questão de quantificar o conhecimento deixa o aluno preso a nota e este muitas vezes não participa das atividades por interesse em aprender e sim pela preocupação com a nota (3ºPED nº 14).*

*[...] as provas intimidam o aluno deixando os preocupados com as notas e os conhecimentos ficam de lado. Deveríamos ser avaliados constantemente (4ºPED Nº19).*

Há também alunos que apresentaram outras respostas interessantes. Exemplificamos:

*[...] mudaria para a forma de conceitos, avaliar afim de que os alunos possam dedicar seus estudos não para obter um resultado quantitativo, mas qualitativo da aprendizagem (4ºPED nº27).*

*[...] acredito que a avaliação deve se dar de forma a avaliar todo o processo de aprendizagem, não se deve apenas atribuir nota, deve-se trabalhar com conceitos buscando valorizar a aprendizagem (4ºPEDº nº 3).*

Os exemplos defendem um processo avaliativo baseado em conceitos e não em números. Conceitos se tornam uma boa ferramenta do processo de ensino aprendizagem, desde que o professor saiba trabalhar com eles de forma adequada. Assim como as notas, podem ter sentido significativo para a aprendizagem se o professor utilizar-se delas em prol da construção do conhecimento. O importante é ressaltar que para os alunos seria uma boa forma de resolver alguns problemas.

Temos ainda duas manifestações que apresentam que a avaliação deveria dispensar a quantificação e ter apenas a conotação de diagnóstica, ou seja, servir como orientadora para o processo. Exemplifiquemos:

*[...] modificaria a forma como os professores começam o processo avaliativo, acho que antes de qualquer avaliação formativa deve existir uma avaliação diagnóstica, pois assim muito da avaliação formativa não seria tão abstrato para os alunos (3ºPED nº 3).*

*[...] exigiria que sempre tivesse uma avaliação sem conotação numérica para que o professor soubesse os conceitos prévios que os alunos já têm (3ºPED nº 23).*

É decepcionante que os alunos reivindicuem o que é de caráter obrigatório de todo professor, desenvolver um processo de avaliação que pressupõem momentos de possibilidades diagnósticas e formativas. Há outras expressões dos alunos no mínimo curiosas, cujo enfoque é avaliação de notas. Vejamos:

*[...] modificaria os métodos avaliativos do curso, deixaria os professores livres para avaliar sem necessariamente existir uma prova sistemática (3ºPED nº 4).*

*[...] deixaria a critério dos alunos quais os instrumentos eles querem utilizar (2ºPED nº1).*

Deixar o professor livre das exigências institucionais de quantificação poderia representar a liberdade de explorar as capacidades e estimular os alunos com inúmeras metodologias. Mas existe o outro lado, o professor que não é comprometido com sua função, veria nesta alteração uma grande chance de se afastar ainda mais de suas obrigações. Quanto à possibilidade de deixar os alunos escolherem os instrumentos, momentos de diálogo e reciprocidade seriam de muito proveito e muito construtivos. Seria tirar dos instrumentos o peso da nota, colocando no centro de tudo, a preocupação com a construção do conhecimento.

A avaliação resulta de um conjunto de ações que não podem ser improvisadas.

Georfravia Montoza Alvarenga



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensino superior as funções que a avaliação tem são vinculadas ao conhecimento para a atuação do profissional. No ambiente de formação muitas ideias se chocam e inúmeras indagações surgem. Neste caso, a necessidade de entender qual a visão dos alunos do curso de Pedagogia com relação ao processo avaliativo vivenciado por eles durante a vida acadêmica, foi despertada pela leitura de Berbel et al. (2001) e das experiências vivenciadas no curso.

De cunho exploratório, esta pesquisa utilizou-se de questionário para coletar as informações junto aos alunos do segundo ao quarto ano de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

Percebemos que os alunos, em sua maioria, não têm clareza sobre o que de fato é avaliar, mas acreditam que seja muito mais um instrumento de quantificação do saber, do que parte do processo de aprendizagem.

A pesquisa indicou também que os instrumentos mais valorizados pelos professores do curso de Pedagogia são: avaliação subjetiva/dissertativa, trabalhos/pesquisas e seminários. Os alunos valorizam a avaliação que dá espaço a subjetividade, permitindo uma construção pessoal dos conteúdos estudados, porém não se sentem a vontade com as questões de notas.

A maioria dos colaboradores expressou que a falta de esclarecimento quanto aos objetivos da avaliação acontece devido à falta de coerência entre o ensinado e o proposto nos instrumentos avaliativos. A preocupação com quantificação (nota) muitas vezes se sobrepõe a preocupação com a construção do conhecimento.

As avaliações vivenciadas no ensino superior deixam marcas positivas ou negativas. As situações positivas são que os professores proporcionaram o *feedback* da avaliação, levaram o aluno a entender o conteúdo, valorizaram a capacidade de dissertação e construção dos conhecimentos dos alunos, utilizaram diversidade de instrumentos e exigiram relação teoria e prática. As situações avaliativas negativas, dizem respeito aquelas que exigem memorização e não construção de conhecimentos são instrumentos de controle e punição e mostram-se sem coerência com o que foi trabalhado durante o processo de construção de conhecimentos.

Os alunos indicam também que avaliações vivenciadas no ensino superior podem influenciar suas práticas, seja como exemplos a serem seguidos ou abominados. Os alunos modificariam a forma como os professores distribuem as notas das avaliações. Eles acreditam que as avaliações deveriam ser quantificadas de acordo com o nível de exigência de construção do conhecimento.

Acreditamos ter alcançado os objetivos iniciais da pesquisa. Todavia, dentro de nossas limitações na análise dos dados, acreditamos que olhares mais aprofundados e aguçados sobre o assunto podem com certeza contribuir com o possível aprimoramento da temática.

Sabemos das particularidades das respostas encontradas na pesquisa, ou seja, restringem-se a realidade da UEL, curso de Pedagogia, mas contribuem para os estudos da área de formação de professores na medida em que promovem reflexões a cerca da atuação dos professores, um dos objetos de estudo dos próprios pedagogos.

Finalizamos destacando que é de extrema importância expor que a proximidade da pesquisadora com a realidade investigada contribuiu muito na identificação e na produção de algumas análises. A pesquisa permitiu entender a importância do processo avaliativo dentro do processo de ensino aprendizagem no nível superior e do comprometimento do professor diante das responsabilidades docentes.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M.C.; MASETTO, M.T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: Cortez, 1983.

ALVARENGA, G.M.; SOUZA, N.A. (Orgs.). **Avaliação**: possível e necessária. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, 2003.

ALVES, N. Eu avalio, tu avalias, ele (ela) avalia, nós avaliamos. In: OLIVEIRA, Maria Rita N.S (Org.). **Construindo o saber**: metodologia científica, fundamentos e técnicas. Campinas: Papyrus, 1989.

BERBEL, N. A. N. et al. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior**: um retrato em cinco dimensões. Londrina: EDUEL, 2001.

BOUDON, R. **Os métodos em sociologias**. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 5**, de 13 de dezembro de 2005. Reexaminado pelo parecer CNE/CP nº 3/2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2009.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, L.C. (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

GANDIN, D. **Avaliação na escola**. Petrópolis: Vozes 1988.

HAYDT, R. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1986.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E.D. A. M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOROSINI, M.; LEITE, Denise B.C (Orgs.). **Universidade futurante produção de ensino e inovação**. Campinas: Papyrus, 1997.

OLIVEIRA, C. C. Dimensão instrucional da avaliação. In: BERBEL, N.A.N., et al. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões**. Londrina: EDUEL, 2001.

PERRENOUD, P. A avaliação a serviço da seleção ou a serviço da aprendizagem? In: \_\_\_\_\_. **Avaliação entre duas lógicas**. São Paulo: Artmed, 1998.

RAIZER, C. M. **Portfólio na educação infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000127663>> Acesso em: 8 fev. 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SOUZA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUZA, C. P. (Org). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

**ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.esp., p.204-227, out. 2009 – ISSN: 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2062/1867>> Acesso em: 15 nov. 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CEPE nº187/2006**. Projeto Político do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, implantado no ano letivo de 2007. Disponível em: <[http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/pedagogia\\_2007.pdf](http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/pedagogia_2007.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2009.

## APÊNDICE

## **APÊNDICE A**

Questionário aos alunos do curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Caro (a) Colega,

Este questionário é parte integrante do meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A percepção dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina em relação à avaliação da aprendizagem por eles vivida”.

Solicito sua colaboração respondendo as questões. As informações coletadas terão única e exclusivamente a finalidade acadêmica. Sua identidade será preservada.

Obrigada,

Jéssica Grazielle V. Vilme  
4º Pedagogia Turma 1000

1) Perfil

Idade: \_\_\_\_\_ Série em que cursa Pedagogia: \_\_\_\_\_

Atua na área de educação? ( ) Não ( ) Sim? Há quanto tempo: \_\_\_\_\_

2) Assinale as alternativas que correspondem à sua compreensão de avaliar:

( ) medir conhecimentos ( ) emitir julgamento de valor sobre algo

( ) verificar aprendizagem ( ) Sistematizar conhecimentos

( ) Diagnosticar o desenvolvimento da aprendizagem

( ) Outro: \_\_\_\_\_

3) No decorrer do curso de pedagogia, até o presente momento, quais os instrumentos avaliativos foram mais utilizados? Enumere em ordem crescente.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Provas objetivas       | Provas subjetivas <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Trabalhos ou pesquisas | Avaliações orais <input type="checkbox"/>  |
| <input type="checkbox"/> Participação em Sala   | Auto-avaliação <input type="checkbox"/>    |
| <input type="checkbox"/> Seminário              | Debates <input type="checkbox"/>           |

4) Quando foram utilizados vários instrumentos, quais os três mais valorizados pelos professores?

---



---

5) Durante os processos avaliativos em que vivenciou você teve clareza em relação aos objetivos de seus professores ao avaliá-lo? Justifique.

- sim       não       às vezes

---



---

6) As avaliações vivenciadas por você contribuíram para sua prática? Justifique.

- sim     não

---



---

7) Se você tivesse o poder de modificar algo no processo avaliativo de seu curso o que seria? Justifique.

- A valoração em notas     Os critérios avaliativos     Outros

---



---

8) Descreva uma situação ou atitude em que uma atividade avaliativa tenha marcado sua vida acadêmica positivamente. (Berbel et al . 2001)

---



---

9) Descreva uma situação ou atitude em que uma atividade avaliativa tenha marcado sua vida acadêmica negativamente. (Berbel et al . 2001)

---



---