



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SILMARA CORDEIRO DE ARAUJO

**PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL**

LONDRINA
2010

SILMARA CORDEIRO DE ARAUJO

**PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Chueire de
Oliveira

LONDRINA
2010

SILMARA CORDEIRO DE ARAUJO

**PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL**

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

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cláudia Chueire de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Ms. Dirce Aparecida Foletto de
Moraes Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Ms. Rejane Christine de Barros Palma
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, _____ de _____ de _____.

Dedico este trabalho à minha mãe, que sempre me incentivou, em especial no decorrer desta pesquisa de fundamental importância na minha formação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me permitir chegar até aqui.

A minha amada Mãe, por sua dedicação e carinho.

Ao grande amor da minha vida, Rodolfo, que esteve comigo em todos os momentos, e de forma carinhosa me incentivou a seguir sempre em frente.

As queridas amigas Bel, Marilda e Wesleyne, pelo companheirismo, pelos bons momentos e por todo o apoio que me ofereceram durante estes quatro anos.

Aos amigos Lucas e Jéssica pela amizade, por toda a boa energia que vocês me passam.

Agradeço à todos os professores que marcaram de forma significativa a minha formação.

Finalmente agradeço à minha orientadora Prof^a Dr^a Cláudia Chueire de Oliveira , pela atenção, carinho, paciência, e sobretudo pela contribuição com as orientações e conhecimento que iluminaram o caminho para a produção deste trabalho.

ARAUJO, Silmara Cordeiro de. **Procedimentos de Avaliação da Aprendizagem no curso de Pedagogia da UEL**. 46 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

Este estudo teve como foco pesquisar a avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia da UEL. Apresenta uma breve retomada sobre a história do curso de Pedagogia no Brasil e em Londrina, e comenta sobre as leis referentes a sua regulamentação. O problema de pesquisa foi: “Qual é a percepção dos alunos a respeito dos instrumentos de avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia da UEL?”. Estabeleceu-se como objetivos aprofundar os conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem na formação de professores, reconhecer as concepções dos alunos do curso de Pedagogia da UEL acerca dos instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes durante o período de sua formação e identificar quais elementos da prática pedagógica vivenciada através da avaliação da aprendizagem contribuem para a formação do professor para a escola básica. Discute a avaliação no ensino superior com foco nos instrumentos utilizados. A metodologia escolhida utilizou-se dos pressupostos da pesquisa qualitativa, coletando dados através de questionários. Como resultados constatou-se que os instrumentos mais utilizados são as provas subjetivas seguidas pelas provas objetivas e seminários. Destaca-se também, a necessidade de coesão entre conteúdos e avaliação, assim como a intencionalidade pedagógica em sua execução.

Palavras-chave: Formação de Professores. Curso de Pedagogia. Avaliação da Aprendizagem.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Procedimentos da Avaliação da Aprendizagem mais utilizados no curso de Pedagogia/UEL.....	26
Gráfico 1: Incidência de provas objetivas no curso de Pedagogia/UEL.....	28
Gráfico 2: Incidência de trabalhos e pesquisas como instrumentos de avaliação no curso de Pedagogia/UEL.....	30
Gráfico 3: Participação em sala como mecanismo de avaliação no curso de Pedagogia/UEL	31
Gráfico 4: Seminário como forma de avaliação no curso de Pedagogia/UEL.....	32
Gráfico 5: Incidência de provas subjetivas no processo de avaliação da aprendizagem do curso de Pedagogia/UEL.....	34
Gráfico 6: Incidência de avaliações orais no curso de Pedagogia/UEL.....	35
Gráfico 7: Incidências de auto-avaliação no curso de Pedagogia/UEL.	37
Gráfico 8: Debates como mecanismo de avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia/UEL	38

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	16
3 O CURSO DE PEDAGOGIA.....	19
3.1 A avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia/UEL.....	23
4 CONCEPÇÃO DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA DA UEL SOBRE OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	26
4.1 Provas objetivas.....	27
4.2 Trabalhos e Pesquisas.....	29
4.3 Participação em sala.....	31
4.4 Seminário.....	32
4.5 Provas subjetivas.....	34
4.6 Avaliações Orais.....	35
4.7 Auto-avaliação.....	36
4.8 Debates.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS.....	41
APÊNDICES.....	43
APÊNDICE A – Questionário.....	44

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem deve ser entendida como um instrumento que auxilie o professor a conhecer seus alunos, porém muitas vezes ouvimos alunos relatando o uso da avaliação como meio punitivo de ações discentes, tal como a falta de disciplina nas atividades escolares.

Pensando sobre tema posso relatar algumas situações vividas na escola, em que o professor dependendo do seu humor aplicava um tipo diferente de teste para a classe.

É preciso que entendamos a avaliação como um ponto específico e importante do processo ensino-aprendizagem, um instrumento tão importante para aluno, que deve ser planejado com cautela pelo professor.

Ao estudar sobre avaliação, no primeiro semestre do ano de 2008, aprendemos sobre a importância deste aspecto para o ensino. É grande a contribuição para a prática pedagógica quando o professor entende que realizando a avaliação formativa, pode contribuir para a melhoria das relações e do aprendizado em sua sala de aula.

A avaliação quando feita apenas para classificar, no intuito de dar nota, aprovar ou não o aluno, não possibilita uma interação entre o professor, o conhecimento e o aluno. Para Marcondes (2008),

[...] a relação professor-aluno é prejudicada quando se trata de avaliação. Aflora-se a autoridade e o poder exercido pelo professor manifesta-se com maior visibilidade. Nesse sentido, a avaliação se manifesta como um dos exemplos de violência no ambiente escolar. Utilizada como meio de coação ou punição, poderá ser utilizada como exercício de poder (p 37).

Observa-se dessa forma que o professor ao avaliar, se coloca em uma postura de poder, isso pode levar a atitudes desnecessárias dentro do ambiente educacional, que prejudica a relação pessoal entre os sujeitos, gerando um clima de tensão que não contribui para o acréscimo de conhecimento.

“Há muito por fazer na construção de uma educação cidadã” (Marcondes, 2008), é preciso a superação de uma escola que apenas classifica, números não demonstram se houve o aprendizado ou não, é preciso que nós

educadores invistamos na avaliação formativa. Pensarmos na metodologia de ensino, e em uma avaliação qualitativa, é o que está ao nosso alcance na busca de uma sociedade que tenha por base a justiça social.

Por outro lado ao tornar essa avaliação mais coerente o professor reconhece o erro do aluno como ponto de partida, e desta forma, muitas possibilidades de tomada de decisão e novas ações que favoreçam assim a construção de conhecimento (SOUZA, 2006).

Espera-se que toda a prática pedagógica, incluindo a avaliação, sejam instrumentos de crescimento, que colaborem para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos.

De acordo com Souza (2006), realizando a avaliação formativa, o professor pode melhorar a sua relação com os alunos. Além de facilitar o processo de ensino para que a aprendizagem ocorra de acordo com os objetivos pré-estabelecidos.

Utilizando a avaliação como início do processo e não somente considerando-a o instrumento de elaboração de notas, estamos colaborando para uma escola mais justa. Considerando que o profissional da educação tem a responsabilidade de utilizar a avaliação como prática pedagógica, pensando desta forma, como este está sendo formado para garantir os direitos dos seus educandos?

A pesquisa tem como intenção refletir sobre os procedimentos utilizados na avaliação da aprendizagem.

O intuito é entender como um professor pode pensar nos procedimentos de maneira que seja base para uma avaliação formativa. Com isso preocupa-se em como o profissional está sendo formado para atuar no ensino básico e qual a sua preparação para tal competência.

Diante da preocupação exposta, o problema de estudo é: qual é a percepção dos alunos a respeito dos instrumentos de avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia da UEL?

Os objetivos desta investigação são:

- a) Reconhecer quais são as percepções de alunos do curso de Pedagogia a respeito dos instrumentos de avaliação da aprendizagem;
- b) Aprofundar os estudos em avaliação da aprendizagem.

c) Identificar quais elementos da prática pedagógica vivenciada através da avaliação da aprendizagem contribuem para a formação do professor para a escola básica.

A metodologia de pesquisa que dá sustentação a este estudo é a pesquisa qualitativa, pois é necessário “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” Lüdke; André (1986, p.1).

Lüdke; André (1986) defendem ainda que nos estudos em educação não é possível submeter os dados ao tipo de abordagem analítica, visto que os processos educativos são permeados por uma dinâmica de continuidade, onde é pouco provável que o pesquisador possa isolar variáveis.

As relações entre o pesquisador e o objeto de estudo em uma pesquisa nas áreas sociais envolvem as pressuposições que o pesquisador tem sobre o seu objeto de estudo. Os autores relatam que

[...] os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmados de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito –, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4).

Para este estudo selecionamos o questionário como instrumento para o levantamento de dados na realidade. Durante o desenvolvimento da pesquisa optamos por utilizar para a análise uma das questões do questionário, “tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc” Gil (1995, p. 124).

A autora do questionário é Jéssica Graziele V. Vilme, concluinte do curso de Pedagogia em 2010, que produz seu Trabalho de Conclusão de Curso com foco nos estudos sobre a avaliação no Ensino Superior em Pedagogia. Tendo a orientadora em comum, decidimos utilizar a questão pela amplitude de conceitos que podem ser estudados a partir dela.

Desta forma em concordância com os objetivos propostos para a pesquisa, a questão selecionada de um amplo questionário nos permitiu aprofundar

nosso conhecimento sobre o tema, levantando a percepção dos alunos do curso de pedagogia da UEL sobre a avaliação da aprendizagem.

No segundo capítulo buscamos nos aprofundar sobre o conceito da avaliação formativa e a importância desta no contexto educativo, assim como as consequências de sua utilização no ensino.

Foi necessário também estudar sobre a organização do curso de Pedagogia, para tanto no terceiro capítulo tratamos da formação do curso no Brasil e como se deu a organização do curso de Pedagogia na UEL.

No quarto capítulo tecemos a análise do questionário, sobre os instrumentos avaliativos mais utilizados na avaliação da aprendizagem do curso de Pedagogia da UEL.

Finalizamos apresentando as considerações finais do estudo.

2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Realizando uma avaliação formativa o professor pode melhorar a sua relação com os alunos facilitando, desta forma, o processo de ensino e possibilitando que a aprendizagem ocorra de acordo com os objetivos pré-estabelecidos. Conforme afirmam Haydt (1994), Souza (2006) e Marcondes (2008), a avaliação sendo início do processo e não somente um instrumento de mensuração dos acertos, colabora para uma escola mais justa.

Considera-se então a avaliação um dos instrumentos que deve contribuir com o aperfeiçoamento da prática educativa, através de um conjunto de ações e situações que tem a função de orientar os processos de ensino e de aprendizagem.

Entretanto, ocorre na prática pedagógica, por vezes, professores utilizarem da avaliação como meio punitivo de ações dos seus alunos. Souza (2006) afirma que feita dessa forma, a avaliação deixa de ser um instrumento de auxílio a aprendizagem, para ser um meio de castigo, exclusão e classificação dos alunos. É a própria autora que dá uma orientação correta:

A avaliação deve fornecer subsídios aos dois principais atores do processo ensino/aprendizagem: professor e aluno. Ao professor deve facultar compreender todas as implicações decorrentes do seu trabalho, orientando-o para melhor regular a sua ação (p. 01).

Professores e alunos que têm bom relacionamento contribuem para a construção e desenvolvimento de um ambiente melhor, em que o ensinar e o aprender possam ocorrer de forma mais agradável. Para que a avaliação possa colaborar para a melhoria desse ambiente é preciso que haja o entendimento de que o ato de avaliar não é algo alheio ao processo de ensino.

Dal Moro (2008) faz comparações entre os testes avaliativos em um modelo tradicional (que visa apenas à mensuração para a classificação) e os novos modelos pressupostos da avaliação formativa. Segundo o autor, as novas propostas avaliativas se inovam em concordância com as propostas pedagógicas progressistas, pois a concepção dá importância a avaliação como acompanhamento constante da aprendizagem dos alunos.

Avaliar deve ser uma atitude do professor ao realizar uma atividade sistemática, funcional e contínua. Para tanto,

[...] pressupõe objetivos a serem atingidos. Por isso, cabe ao professor estabelecer metas para seu trabalho. Como ensinar e aprender são processos intimamente relacionados, à medida que o professor propõe os objetivos de seu ensino, está também prevendo os objetivos a serem alcançados pelos alunos como resultado da aprendizagem (HAYDT, 1994, p. 294).

De acordo com a autora acima citada, a avaliação tem uma dimensão orientadora quando permite que os alunos tomem consciência de seus avanços e dificuldades, e dessa forma podem progredir no processo de aprendizagem. Assim, o aluno não deve ser apenas passivo e receptivo às falas do professor, deve ser ativo no processo educacional, construindo seus conhecimentos.

A avaliação deve ser constante e planejada, feita de forma sistemática para verificar quais objetivos foram alcançados com base nos objetivos previamente propostos. É um processo que permite ao professor avaliar e ser avaliado, a partir dos resultados, interpretando o que seus alunos aprenderam com o seu ensinar.

Apesar da avaliação partir dos objetivos previamente propostos, nem todos os alunos obterão resultados satisfatórios em todos os instrumentos. Diante disso, o erro do aluno deve ser entendido conforme apresenta Souza:

Ao reconhecer o educando como ser dotado de autonomia intelectual e moral, ao aceitar o educando como ser crítico, criativo e participativo, a avaliação redimensiona os erros por ele manifestos. Parte do processo de construção de conhecimento e, portanto, potencialmente articulador de outros saberes, o erro não pode mais ser percebido como estigmatizador daqueles que não conseguem aprender, como distintivo daqueles que fracassaram na apropriação do conhecimento sistematizado (2006, p. 01).

Se o erro evidencia em que nível o conhecimento foi apropriado pelo educando, o professor pode replanejar as aulas, de forma que venha a favorecer a construção do conhecimento sistematizado.

Parte muito importante nesse processo é a elaboração dos instrumentos para a avaliação. Durante a elaboração de um instrumento, o professor deve refletir sobre o que é necessário para avaliar no aluno, pois, “há uma estreita

relação entre a avaliação e a definição de objetivos, porque avaliar é basicamente comprovar se os resultados desejados foram alcançados” (Haydt, 1994, p. 294).

A avaliação como um processo em que dados são coletados e analisados deve ter instrumentos previamente preparados.

Vários métodos avaliativos permitem ao professor ter uma visão geral sobre os alunos. Assim ao estabelecer diferentes objetivos, é preciso ter consciência de que a escolha do instrumento interfere nos resultados esperados. Haydt apresenta que:

[...] devem ser utilizadas técnicas variadas e instrumentos diversos de avaliação. [...] Quanto mais dados o professor puder colher na avaliação, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais informações terá ao seu dispor para re-planejar o seu trabalho e orientar a aprendizagem dos alunos (1994, p. 297).

Os instrumentos de avaliação devem estar de acordo com o nível de conhecimento dos alunos, com os objetivos determinados e conteúdos trabalhados (LIBÂNEO, 1992).

É necessário entender também que, individualmente, cada aluno pode se adaptar a um método e a outro não, portanto, se a avaliação tiver um caráter apenas quantitativo, o professor não terá meios de refletir sobre esses resultados. Com a avaliação qualitativa, o professor tem meios de repensar o ensino, para melhorar a aprendizagem, obtendo resultados de diversas formas. Os diferentes instrumentos, possibilitam compreender inclusive se o aluno apenas demonstrou dificuldades com o recurso utilizado para avaliá-lo.

Marcondes acrescenta que a avaliação:

[...] deve ser concebida como um diagnóstico contínuo e dinâmico, tornando-se um instrumento fundamental para repensar e reformular os métodos, os procedimentos e as estratégias de ensino para que realmente o aluno aprenda (2008, p. 30).

Assim é possível perceber a relação estrita existente entre o modo de avaliar e sua metodologia de ensino, visto que, a avaliação deve ser um processo constante, base pra replanejamento das ações do professor.

O professor tem que estar preparado para avaliar os alunos em seus testes, sendo capaz de reorganizar o processo de ensino-aprendizagem.

3 O CURSO DE PEDAGOGIA

O Curso de Pedagogia foi regulamentado no Brasil em 1939 nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939 e sofreu ao longo de sua história muitas mudanças, instituídas pelo contexto histórico e político de cada época.

Com a pretensão de formar técnicos em educação, o curso de Pedagogia no Brasil surge como “estudo da forma de ensinar” (BRASIL, 2005). O currículo do curso formulado na época, atendendo aos ideais de educação naquele momento histórico, buscou a formação de profissionais capazes de atuar em diversas instâncias como a administração escolar e a docência.

A padronização do curso de Pedagogia, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química (SILVA, 2006).

Neste modelo curricular o profissional que cursasse três anos teria o título de bacharel, o qual qualificava para a atuação como professor, ao passo que com mais um ano de estudos, onde se especializava a Didática e a Prática de ensino qualifica-o como licenciado, estando apto para a prática de ensino no curso Normal (SILVA, 2006).

De acordo com Silva (2006), a dicotomia na forma de organização do curso foi permanente até 1961, ano da primeira LDB (Lei 4.024). Permanecendo ainda o esquema 3+1, fixou-se ao curso de bacharelado o currículo mínimo, determinando a sua composição por sete disciplinas indicadas pela CFE e mais duas escolhidas pelas instituições.

O Parecer CFE nº 292/1962 previa ao curso de licenciatura o estudo de três disciplinas: “Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última em forma de Estágio Supervisionado” (BRASIL, 2006).

Com a Reforma Universitária nº 5.540 de 1968, surgem as habilitações no curso de Pedagogia: “Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao

desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.” (BRASIL, 2005).

Em 1969 com o Parecer CFE n° 252, relatado pelo conselheiro Valnir Chagas, a proposta curricular propõe a formação por uma base comum para o ensino normal, e de especialistas para as atividades de administração, inspeção, orientação e supervisão, sendo esta formação ofertada na graduação em Pedagogia, oferecendo diploma de licenciado (BRASIL, 2005).

Por mais de 30 anos, a função do Pedagogo na escola, foi definida pelo Parecer Valnir Chagas, de modo que fixou:

[...] os mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em pedagogia, visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares. Ao designar, então, alguns conjuntos de atividades para as quais se destinariam os especialistas, acaba por oferecer elementos para sua caracterização. Em contrapartida, ao reformular a estrutura curricular do curso, cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo (SILVA, 2006, p.26).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394, passa a normatizar a educação no Brasil e trata também da formação de professores e pedagogos. Nos artigos 62 e 64 podemos analisar os interesses para a formação destes profissionais:

Art.62. A formação de docentes para atuar na educação básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores da educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20/12/96, art. 62).

Art.64 A formação de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação a base comum nacional. (BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20/12/96, art. 64).

Observamos ainda a continuidade na dicotomia na formação entre o Pedagogo docente e o especialista, que atua nas áreas de gestão educacional.

Em meio a grandes transformações de caráter social na década de 90 e a implementação da LDB/96, acontecem as discussões em torno das Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia, que são efetivadas em maio de 2006.

As DCNs “visam a estabelecer bases comuns para que os sistemas e as instituições de ensino possam planejar e avaliar a formação acadêmica e profissional oferecida” (BRASIL, 2006 p. 5).

Contextualizando as condições sociais no Brasil, o texto defende a necessidade das DCNs no momento atual pois,

[...] no processo de desenvolvimento social e econômico do país, com a ampliação do acesso à escola, cresceram as exigências de qualificação docente, para orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, que traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas. (BRASIL, 2006, p. 3)

É relevante destacar o perfil do profissional formado em pedagogia, segundo as DCNs para o curso, visto que propõe uma base comum nacional para a formação do Pedagogo, tal como os movimentos dos profissionais da educação vinham solicitando.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, 2006, p. 6).

Na cidade de Londrina o curso de Pedagogia tem início em 1960, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina (FFCLL), hoje Universidade Estadual de Londrina. De acordo com Abbud (2006) a criação deste curso se deu devido à solicitação dos professores da escola normal aqui existente, no Colégio Mãe de Deus e na Escola Normal de Londrina.

Inicialmente o curso ofertava uma formação única em licenciatura, tendo duração de quatro anos. Em 1973, a organização curricular mudou, na época havia um tronco comum (currículo mínimo) de formação e eram ofertadas habilitações, em consequência da Reforma Universitária de 1968.

A partir de 1992, segundo Abbud (2006), foram elaborados os primeiros Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) do Curso. Por sugestão do governo do Paraná assume-se novamente o sistema de matrículas por série.

Com as determinações das DCNs para o curso de Pedagogia, o curso em 2007 foi novamente reformulado, sendo extintas as habilitações, formando o profissional Pedagogo, para atuar na docência e gestão pedagógica.

O PPP 2007 foi instituído com a resolução CEPE/CA/UEL n. 187/2006, visando a formação do Pedagogo em licenciatura plena, estando graduado para o magistério das matérias pedagógicas do ensino médio, magistério para séries iniciais do ensino fundamental, magistério para a educação infantil e gestão pedagógica. Assim apresenta-se o curso:

O Curso de Pedagogia deve abranger a formação do (a) educador (a) num sentido amplo que contemple a educação formal, prioritariamente, e a educação não-formal. A primeira, entendida nas práticas educativas desenvolvidas no sistema de ensino em que a instituição escolar configura-se como principal espaço de atuação do pedagogo e, a segunda, que apresenta como espaço de atuação as várias outras instituições, associações, organizações e grupos dos diferentes segmentos da sociedade (UEL/2006).

Pautado na formação do Pedagogo para a atuação na Docência, Gestão Pedagógica e Pesquisa, o PPP regulamenta a docência como base para a formação.

Influenciado pelas recentes pesquisas em educação, há uma preocupação explícita acerca das dimensões necessárias para formação de professores, à saber:

- dimensão do desenvolvimento pessoal e social;
- dimensão expressivo-comunicativa;
- dimensão do domínio da especialidade;
- dimensão pedagógico-didática;
- dimensão histórico-cultural;
- dimensão institucional e administrativa;
- dimensão investigativa (UEL/2006).

Para contemplar as sete dimensões no projeto, o currículo do curso é desenvolvido a partir de cinco grandes eixos:

- Educação e Sociedade;
- Conhecimento, Currículo e Gestão;
- Conhecimento sobre a Docência;
- Conhecimentos sobre a pesquisa em educação;
- Estágio Supervisionado (UEL/2006).

De acordo com o PPP, as exigências no campo educativo requerem profissionais que superem a técnica, desta forma propõe que as atividades do curso se desenvolvam de forma articulada. A pesquisa é situada como um importante elemento na formação, formando pessoas capazes de problematizar a realidade educativa na atualidade.

Cabe ressaltar o perfil do concluinte do curso, entendendo nesta formação a valorização da totalidade e interdisciplinaridade no trato do conhecimento pedagógico nas diferentes instâncias educativas da sociedade atual (UEL, 2006).

O curso de Pedagogia da UEL oferece cento e sessenta vagas anuais, sendo oitenta no período matutino e oitenta no período noturno, tem quatro turmas por série em um total de aproximadamente setecentos alunos matriculados, o prazo para sua conclusão é de oito anos.

3.1 A avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia/UEL

Levando em consideração a apropriação do conhecimento científico, a proposta avaliativa do curso de Pedagogia/UEL abrange o “acompanhamento, apreciação e tomada de decisão referente às atividades que perpassam as séries: disciplinas, estágios, práticas, projetos de ensino, pesquisa e extensão e Trabalho de Conclusão de Curso (UEL/2006).

Reconhecendo a diversidade nos métodos avaliativos, o PPP requer coerência entre o que efetivamente se ensina e as avaliações. Neste sentido, Berbel (2001, p.29) ressalta que

[...] uma condição essencial para manter coerência entre o ensinado e o avaliado está no planejamento consciente e intencional de seu trabalho com os alunos, que [...] 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.

Obrigatoriamente nas disciplinas há a exigência de uma prova individual e de acordo com o PPP, este registro possibilita caracterizar de forma explícita o aprofundamento de estudos, análise e reflexão sobre a temática. De forma a complementar a avaliação são efetuados trabalhos individuais ou em grupos, nestes trabalhos situam-se os seminários, fichamento de livros, análise de filmes, debates, entre outros (UEL, 2006).

Para a conclusão do curso é produzido um texto em estilo monográfico, desenvolvido durante o terceiro e quarto anos. A avaliação final é realizada por três professores do departamento, de acordo com o eixo temático do texto produzido (UEL, 2006).

É também procedimento avaliativo o Relatório Final de Estágio, entregue ao supervisor. Este documento visa fornecer as informações da realização do Estágio, como local, período, duração e as atividades desenvolvidas (UEL, 2006).

Notamos que os procedimentos recomendados pelo PPP favorecem a autonomia do professor em sua prática de ensino. Assim pode ser constatada “a avaliação como aliada da aprendizagem [...] para qualificar e solidificar as bases do ensino superior e os processos relacionais que nele interferem” (SORDI, 2000 p. 239).

Uma avaliação, principalmente no ensino superior, deve ser problematizadora, permitindo aos egressos uma visão ampla de mundo e uma atuação que justamente por seu caráter problematizador que rejeita

[...] respostas estereotipadas aos problemas que se diversificam, aposta no desenvolvimento da capacidade do aluno de processar leituras do mundo, devidamente circunstanciadas, em que se exercite a abstração, a reflexão, a dúvida sem culpa, em que os erros possam ser também festejados, por que se transforma e nos seduz diariamente (SORDI, 2000 p. 240).

Neste aspecto Souza (2006) contribui em seus estudos sobre a função pedagógica do erro, que é fornecer subsídios para o re-planejamento do ensino. Para Sordi (2000) a transformação do erro ocorre quando este é superado por meio do trabalho conjunto dos alunos com o professor.

Buscar uma renovação no campo da avaliação também no ensino superior, implica superar velhos conceitos e práticas arraigadas como a constatação/

verificação de níveis de aprendizagem dos alunos (CHAVES, 2004). A autora manifesta que:

É preciso conhecer as características dos processos, ultrapassando o estudo de tudo quanto se manifesta para se prolongar até a identificação das causas e conseqüências e não apenas dos resultados em si, tornando possível tomar medidas que possam contribuir para o aperfeiçoamento do ensino e conseqüentemente para a efetivação da aprendizagem (2004, p.6).

Renovar não é uma atitude simples, mas o esforço em mudar traz muitos benefícios para o cotidiano das salas de aula. Uma prática problematizadora pressupõe o comprometimento do professor, pois este é modelo para os seus alunos, professores em formação (BERBEL, 2001).

4 CONCEPÇÃO DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA DA UEL SOBRE OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Em nossa pesquisa buscamos estudar sobre os procedimentos da avaliação da aprendizagem na formação do Pedagogo na Universidade Estadual de Londrina, para tanto analisamos dados fornecidos por meio de questionário.

A questão selecionada para a análise foi retirada de um questionário aplicado pela aluna Jéssica Grazielle V. Vilme, concluinte do curso de Pedagogia no ano de 2010. O questionário apresentou nove questões mistas com objetivo de coletar dados dos alunos do curso acerca da avaliação em sua formação. Por ser amplo, este questionário possibilitou muitas reflexões referentes à formação de professores. Conforme já indicamos na Introdução, em comum acordo com a orientadora, decidimos que a questão número 3 (Apêndice A) seria o foco deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Na questão em foco os alunos responderam quais os instrumentos avaliativos mais utilizados durante o período do curso. Dialogando com os autores a respeito das técnicas de avaliação da aprendizagem e ensino, fomos tecendo análises relativas aos dados.

Das 130 respostas obtidas, 63 foram de discentes do segundo ano, 38 do terceiro ano e 29 do quarto ano. Os alunos da 1ª série da Pedagogia não foram indagados considerando o pouco tempo no curso.

O quadro a seguir apresenta os dados obtidos, constando o instrumento de avaliação e as indicações dos alunos de acordo com a sua utilização.

INSTRUMENTO AVALIATIVO	1ª OPÇÃO	2ª OPÇÃO	3ª OPÇÃO	4ª OPÇÃO	5ª OPÇÃO	6ª OPÇÃO	7ª OPÇÃO	8ª OPÇÃO	NÃO CITADO
Provas objetivas	29	24	14	27	12	14	8	2	
Trabalhos ou pesquisas	15	64	38	3	5	3	2	1	
Participação em sala	6	5	16	30	28	26	8	0	2
Seminário	1	14	44	46	12	9	2	2	
Provas subjetivas	74	20	8	4	9	4	4	1	1
Avaliações orais	0	1	2	1	9	24	23	69	11
Auto-avaliação	0	0	2	5	15	17	67	27	5
Debates	4	2	6	14	26	29	18	14	6

Quadro 1: Procedimentos da Avaliação da Aprendizagem mais utilizados no curso de Pedagogia/UEL

Notamos a variedade de instrumentos utilizados entre os citados, porém a primeira opção se destaca com as provas subjetivas, indicadas 74 vezes e é seguida pelas provas objetivas com 29 indicações.

Posteriormente os trabalhos e pesquisas foram indicados 64 vezes. A pesquisa é um dos eixos da formação do Pedagogo e é relevante destacar que a iniciação no mundo da pesquisa acadêmica é bastante evidenciada.

Os seminários estão nas 4^a e 5^a opções, seguidos pela participação em sala.

As avaliações orais, as auto-avaliações e os debates, indicados como últimas opções quando se trata das avaliações. Avaliações orais com 69 indicações em 8^a colocação é o instrumento menos utilizado pelos docentes.

Melchior (1994), Veiga (1991), Diaz Bordenave e Pereira (1988), Berbel (2001) e Oliveira (2001) foram alguns dos autores que auxiliaram no diálogo com as informações coletadas visando apresentar um quadro da realidade em estudo.

4.1 Provas objetivas

Como destacamos, os estudantes indicaram as provas objetivas como a segunda maneira mais utilizada para avaliar a aprendizagem no curso de pedagogia na UEL.

Apresento o gráfico 1 com as indicações dos alunos:

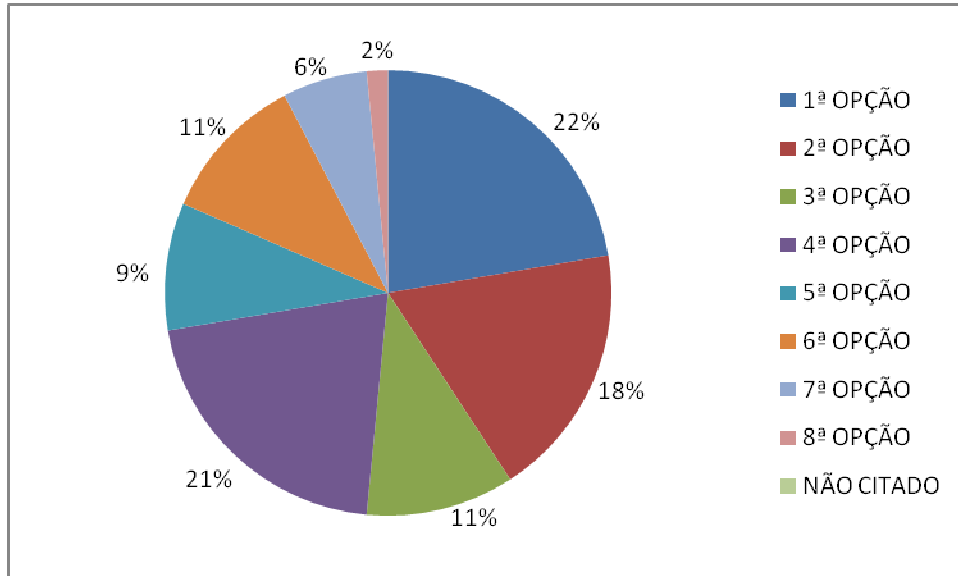


Gráfico 1: Incidência de provas objetivas no curso de Pedagogia/UEL

Podemos observar que 22% dos estudantes levantaram este instrumento como primeira opção, e apenas 2% como oitava opção. Percebemos assim a presença constante deste modelo nas avaliações da aprendizagem.

É importante destacar que as provas objetivas devem ser baseadas em objetivos específicos e segundo Melchior (1994), os princípios técnicos de construção das questões devem se fundar nos interesses do professor segundo o seu planejamento e de acordo com os objetivos pré-estabelecidos. Para o autor,

[...] o professor necessita ter segurança em relação à etapa de desenvolvimento individual do aluno, bem como identificar as providências necessárias para o prosseguimento do processo (MELCHIOR, 1994, p. 99).

A prática de ensino segundo Haydt (2001) e Libâneo (1992), entre outros pesquisadores na área da didática, deve ser pautada na clareza dos objetivos e no domínio de conteúdo por parte do professor.

Ensinar exige sobretudo comprometimento com a prática e ao elaborar as provas objetivas é necessário ao professor

- Conhecer bem o conteúdo a ser avaliado;
- Ter objetivos claros e definidos;
- Conhecer as técnicas de construção de testes;
- Expressar ideias por escrito de forma clara, precisa e concisa (HAYDT, 2001, p.305).

A autora sugere ainda cuidados na elaboração dessas provas. Dentre as sugestões vale destacar a preocupação com a relevância e adequação das questões ao nível de conhecimento dos alunos.

Existem vários tipos de questões objetivas: de resposta curta, lacuna, certo-errado, correlação, múltipla escolha. A escolha destas, segundo Haydt (2001) deve ser feita em consonância com os objetivos e conteúdos abordados.

Berbel (2001) ao citar as principais queixas dos estudantes de licenciaturas da UEL com relação à dimensão pedagógica da avaliação alerta para a questão da memorização nas provas: “Eles são capazes de perceber que o que memorizam apenas para a prova é rapidamente esquecido e pouco disso se leva para situações futuras em que terão que dar respostas como profissionais” (p. 75)

Salientamos que em um curso de formação de professores os docentes em questão são um modelo de atuação (BERBEL, 2001), portanto a prática do professor deve ser pautada na intencionalidade pedagógica.

Oliveira (2001, p. 110) no mesmo livro, relata opiniões dos alunos dos cursos de licenciatura, que consideram a prova objetiva como um instrumento negativo por “exigir unicamente a memorização dos conteúdos” ainda, “não avaliam o processo e sim os resultados finais, portanto não valorizam o raciocínio e reflexão, não permitem que o aluno expresse seu ponto de vista e favorecem a *cola*”.

A autora sugere que haja uma preocupação maior dos professores com a formulação destes instrumentos, para que auxilie positivamente no processo de ensino-aprendizagem.

4.2 Trabalhos e Pesquisas

Sendo a segunda opção mais indicada pelos alunos do curso de Pedagogia/UEL quando se trata de avaliação da aprendizagem, é importante analisar considerando também que a pesquisa é um dos eixos de formação do Pedagogo.

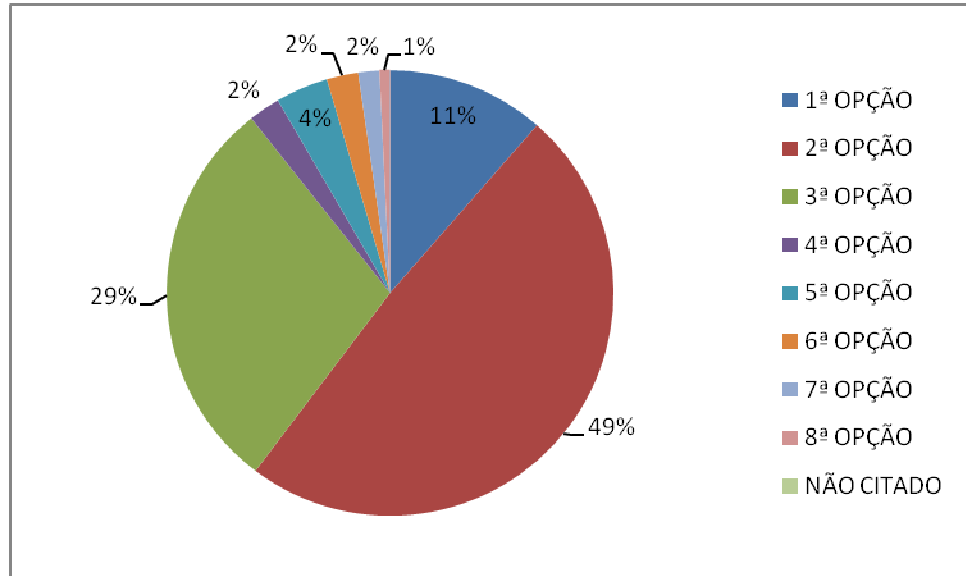


Gráfico 2: Incidência de trabalhos e pesquisas como instrumentos de avaliação no curso de Pedagogia/UEL

A iniciação da pesquisa acadêmica durante a graduação surge da preocupação com a formação de profissionais que possam problematizar a sua prática pedagógica, de acordo com Funghetto; Fonseca (2008, p. 3) “esse processo contribui para desenvolver a autonomia intelectual do aluno, tornando-o um indivíduo capaz de assumir atitudes científicas no seu futuro profissional.”

Neste tipo de trabalho cabe ao professor orientar, indicando bibliografia, esclarecendo dúvidas, ou seja, permitindo aos alunos a investigação sobre o tema proposto. Castanho (1991) e Veiga (1991) apresentam o professor como coordenador neste tipo de trabalho, os alunos por sua vez se tornam o centro do processo educativo, na construção do seu próprio conhecimento.

Oliveira (2001) retrata os trabalhos, individuais ou em grupo, como técnicas didáticas “auxiliadores no processo de ensino e aprendizagem” e salienta para as caracterizações positivas que os alunos das licenciaturas fazem com relação à esta técnica: “desenvolvimento de habilidades e atitudes científicas; maior interesse pelas aulas expositivas; exigência de reflexão e aprofundamento teórico do tema; integração com os colegas para discussão, comparação e opinião pessoal sobre o tema estudado (p. 117-120).

4.3 Participação em sala

Para avaliar a participação em sala o professor utiliza a observação que deve ser criteriosa. Indicada pelos alunos como quarta opção de avaliação, a participação em sala deve ser contínua durante o período letivo.

Podemos observar no gráfico a seguir as indicações da avaliação por participação em sala, prevalecendo entre a terceira e sexta opções.

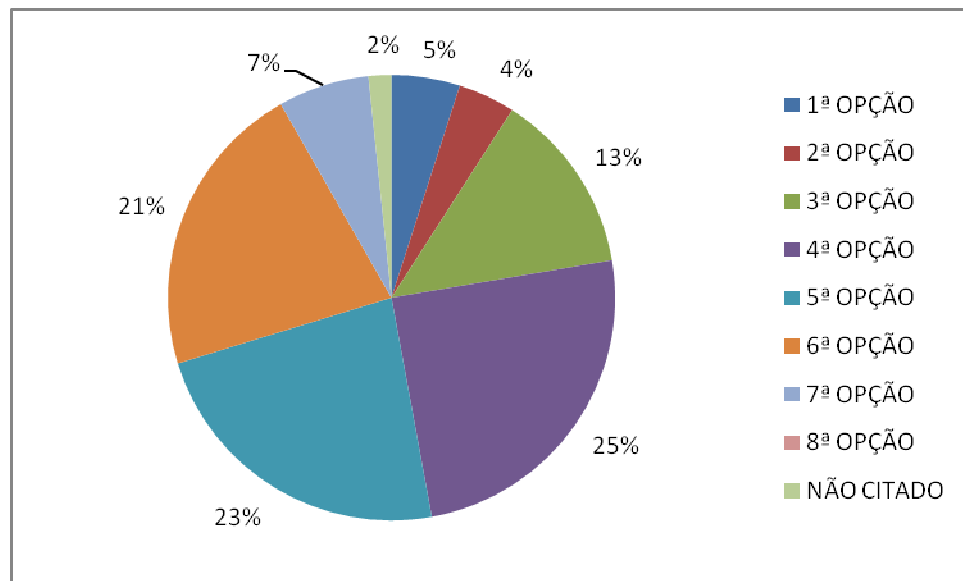


Gráfico 3: Participação em sala como mecanismo de avaliação no curso de Pedagogia/UEL

Contudo as observações informais durante as aulas não são o suficiente para avaliar. O professor valendo-se de sistematizações destas observações tem elementos que evidenciam o desenvolvimento conceitual dos alunos, se utilizar fichas de observação e pautas com controle rigoroso.

Melchior (1994) apresenta que técnica de observação na avaliação da participação do aluno em sala, requer:

- objetivos específicos, predeterminando o que vai ser observado e com que finalidade;
- ser planejada, estabelecendo como e em que condições vai ser realizada, o que requer processos de obtenção, seleção e análise de dados;
- ser discriminatória, fazendo com que os aspectos essenciais sejam facilmente diferenciados;
- ter objetividade, descrevendo os fenômenos conforme o observado;
- estar sujeita à condição de controle e verificação para o estabelecimento de sua validade e fidedignidade;

- ter possibilidade de registrar os fatos, no momento da ocorrência ou de imediato, a fim de evitar a interferência da memória (MELCHIOR, 1994, p. 82).

Com caráter de continuidade, a avaliação das participações na sala deve ser pautada na cientificidade, garantindo o estabelecimento das relações entre a aprendizagem, as dificuldades na aprendizagem e o replanejamento das situações de ensino.

Turra *apud* Melchior (1994) identifica algumas capacidades do observador que devem ser empregadas nas observações: atenção, percepção, análise, generalização e comunicação, favorecendo uma visão mais integradora do aluno.

4.4 Seminário

O seminário foi apontado com 35% de incidência e é uma técnica de ensino “[...] que [...] discute e [...] debate um ou mais temas apresentados por um ou vários alunos, sob a direção do professor responsável pela disciplina” (VEIGA, 1991, p. 106).

O gráfico a seguir demonstra que a técnica é muito valorizada enquanto avaliação, sendo superado apenas por provas subjetivas e objetivas.

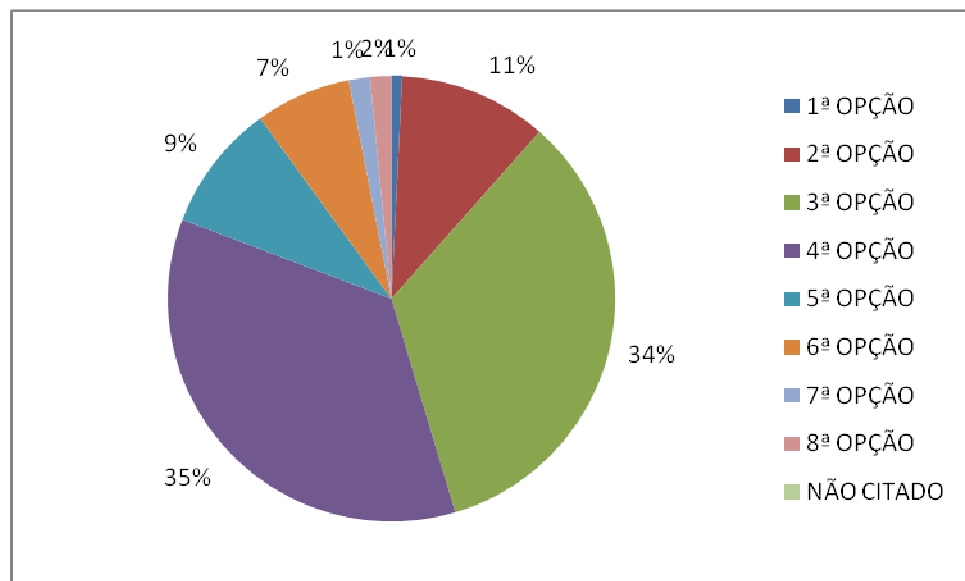


Gráfico 4: Seminário como forma de avaliação no curso de Pedagogia/UEL

Para a execução do seminário, primeiramente é essencial domínio dos conteúdos a serem debatidos. Nesta técnica os discursos não devem ser prolongados para que favoreça o diálogo entre os participantes.

As expectativas com relação ao trabalho em grupo são de socialização dos saberes, não apenas em relação professor-alunos, mas de forma inter-relacionada entre os alunos em seus grupos, tendo apenas a supervisão do professor.

Veiga (1991) faz referência a três premissas básicas para o trabalho em grupo. A premissa do “campo psicológico” refere-se à interação entre os alunos no grupo, promovendo a troca de conhecimento e o crescimento conjunto, tendo em vista a influência recíproca. A autora defende também a inserção das pessoas no contexto “sócio-econômico-político”, tanto aluno quanto professor são reflexo de suas realidades, desta forma a educação envolve também a premissa do campo “sociológico”. Buscando a crítica da realidade social a terceira premissa indicada pela autora é o “diálogo”, a qual o professor enquanto autoridade, deve valer-se de planejamento e objetividade pedagógica e promover a autonomia dos alunos.

Para não se tornar uma aula ministrada pelos, mas um momento de aprendizagem significativa, é preciso o engajamento de ambas as partes no processo. O professor deve orientar e oferecer informações e os alunos precisam ter autonomia para dedicar-se e pesquisar. Para Veiga,

[...] isso implica estudar o tema do seminário com profundidade, participar da discussão, querer conhecer, questionar o conhecimento que está sendo discutido. Cabe ao professor aprofundar o assunto, tendo em vista o assunto analítico das idéias do autor, estabelecer as relações, levantar hipóteses, provocar o aluno, encaminhar conclusões, enfim, conduzir o seminário (1991, p. 109).

Ainda segundo a autora, ao professor cabe planejar, orientar, explicitar os objetivos e relevância do tema e coordenar a construção. Participando da construção do trabalho enquanto coordenador o professor tem o conhecimento integral desta produção, favorecendo também o debate das questões e a disseminação do conhecimento produzido com a pesquisa. Considerando o tempo demandado na preparação para o seminário é preciso que o tema seja investigado

sob diferentes perspectivas, a análise seja crítica e o diálogo seja a base para a aula.

4.5 Provas subjetivas

Indicado pelos alunos como o instrumento mais utilizado pelos professores nas avaliações durante o curso (59% como primeira opção) as provas subjetivas destacam-se entre os instrumentos e procedimentos avaliativos.

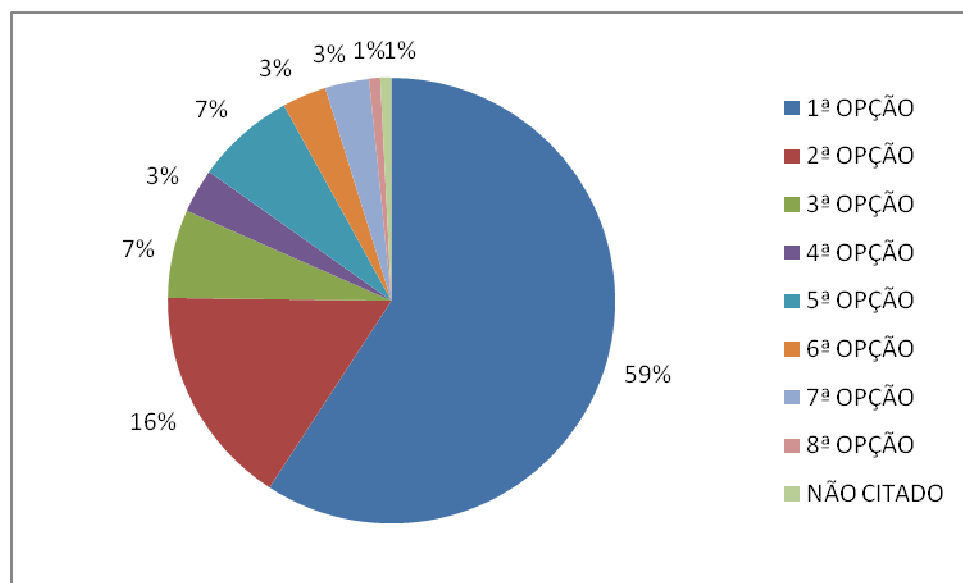


Gráfico 5: Incidência de provas subjetivas no processo de avaliação da aprendizagem do curso de Pedagogia/UEL

Neste formato de prova o discente deve elaborar suas respostas, de acordo com o que aprendeu sobre determinado conteúdo. Conforme Melchior (1994) a clareza das questões é essencial, favorecendo a solução a partir do conteúdo de forma específica.

Na prova dissertativa/subjetiva é possível avaliar “a capacidade de organização, análise e aplicação de conteúdos, de relacionar fatos ou idéias, interpretação de dados e princípios, realização de inferências, críticas, emissão de juízo de valor, expansão das idéias com clareza” (MELCHIOR, 1994, p. 112).

A clareza de objetivos também é defendida por Diaz Bordenave e Pereira (1988), para que os alunos não fujam ao tema, expressando-se também claramente e sem ambiguidades.

Apesar de se destacar entre os testes, a prova subjetiva deve ser complementada com outros exames que permitam um acompanhamento contínuo durante os estudos. Sendo um meio de entender claramente as idéias dos alunos, permite também maior certeza no replanejamento do ensino.

Oliveira (2001) ao tratar da dimensão instrumental da avaliação no ensino superior, nos traz algumas indicações positivas sobre as provas subjetivas:

- exigem raciocínio e opinião do aluno sobre o conteúdos em questão;
- estão relacionadas com os conteúdos trabalhados em sala de aula;
- consideram o processo e o produto da prova em si, ou seja, requerem a elaboração intelectual do aluno para expressar-se num determinado momento sobre um assunto específico e o conjunto dessas ações como resultado;
- apresentam questões bem elaboradas, claras de diferentes formas (p. 102-103).

Novamente os apontamento dos alunos direcionam para uma prática que problematize mais e permita a reflexão em detrimento da memorização.

4.6 Avaliações Orais

Um dos meios muito utilizados pelos professores para avaliar a apreensão dos conhecimentos nos séculos passados, as avaliações orais são pouco utilizadas atualmente. No caso deste estudo foram citadas em 49% dos questionários como a oitava opção de avaliação.

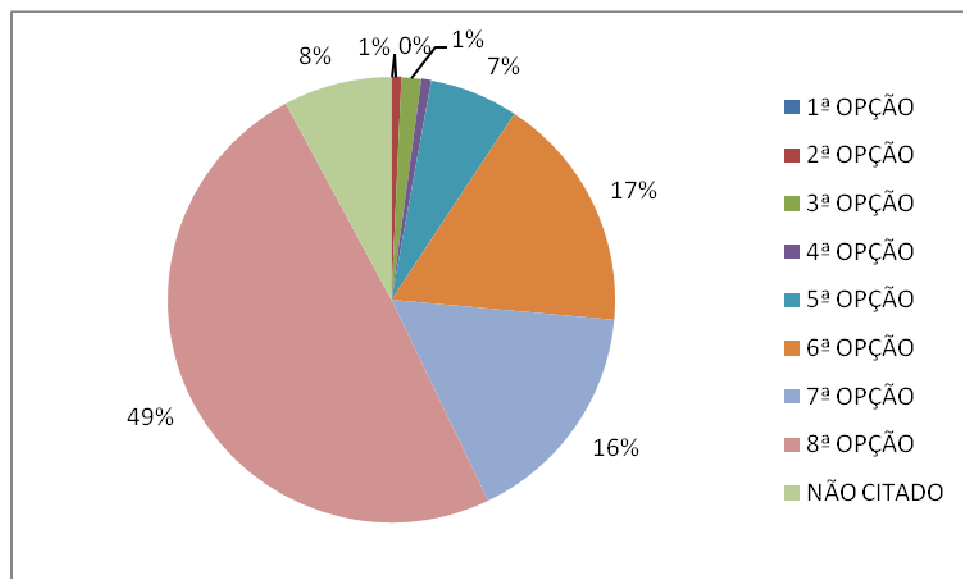


Gráfico 6: Incidência de avaliações orais no curso de Pedagogia/UEL

Os testes orais podem possibilitar um acompanhamento mais próximo do professor nos casos de alunos com dificuldades. Além disso Melchior (1994) apresenta outras idéias importantes:

Em geral, o teste oral não é usado para todos os alunos como um instrumento de avaliação porque envolve muito tempo e, conseqüentemente, abrange reduzida área do conteúdo. Seu uso é recomendado para verificar a habilidade de falar com clareza, correção e boa dicção na área de linguas (p. 101).

Haydt (2001) apresenta ainda alguns inconvenientes no uso das avaliações orais, que provavelmente refletem o seu pouco uso atualmente.

- o pequeno número de perguntas não abrange todos os conteúdos estudados, oferecendo uma amostra reduzida do conhecimento do aluno;
- os atributos pessoais do aluno (fluência verbal, capacidade de expor oralmente as ideias, simpatia, desembaraço ou timidez etc.) interferem no resultado;
- o julgamento é imediato, não havendo padrões fixos, torna-se subjetivo;
- os alunos são avaliados individualmente, o que demanda muito tempo (p. 301).

Os testes orais são portanto, coadjuvantes dos processos de avaliação das aprendizagens.

4.7 Auto-avaliação

A auto-avaliação teve pouca incidência como mecanismo de avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia/UEL. Através do gráfico podemos notar que 48% das respostas indicam-na como sétima opção quando se trata de instrumentos avaliativos.

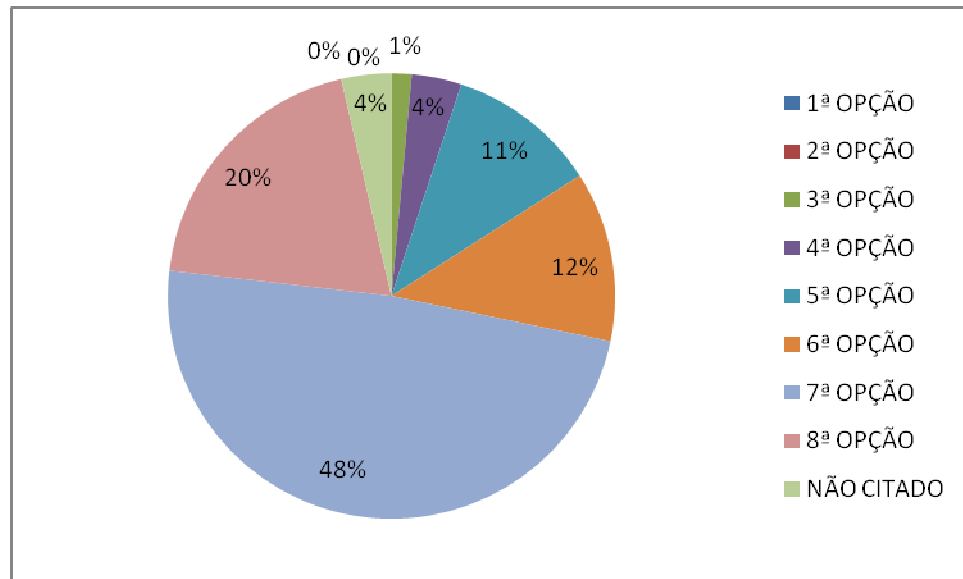


Gráfico 7: Incidências de auto-avaliação no curso de Pedagogia/UEL

Diaz Bordenave e Pereira (1988) definem a auto-avaliação como: “Processo de avaliação dos mais modernos em que o próprio educando julga seus conhecimentos, habilidades e sobretudo suas atitudes” (p. 205).

Na auto-avaliação o aluno pode tomar consciência dos erros, imediatamente após a arguição. Haydt (2001, p. 300) apresenta que “a auto-avaliação tem uma função pedagógica, pois a consciência dos próprios avanços, limites de necessidades é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento.”

A reflexão do aluno sobre os erros e sua própria postura, permite fomentar uma maior atuação de pensamento crítico e reflexivo. Ao professor, a auto-avaliação servirá para aproximar as perspectivas dos alunos à postura pedagógica, objetivos e planejamento.

4.8 Debates

As respostas indicam pouco uso dos debates como forma de avaliar a aprendizagem dos alunos. Indicado em 24% como sexta opção de avaliação, supõe muitas possibilidades no ensino e na aprendizagem.

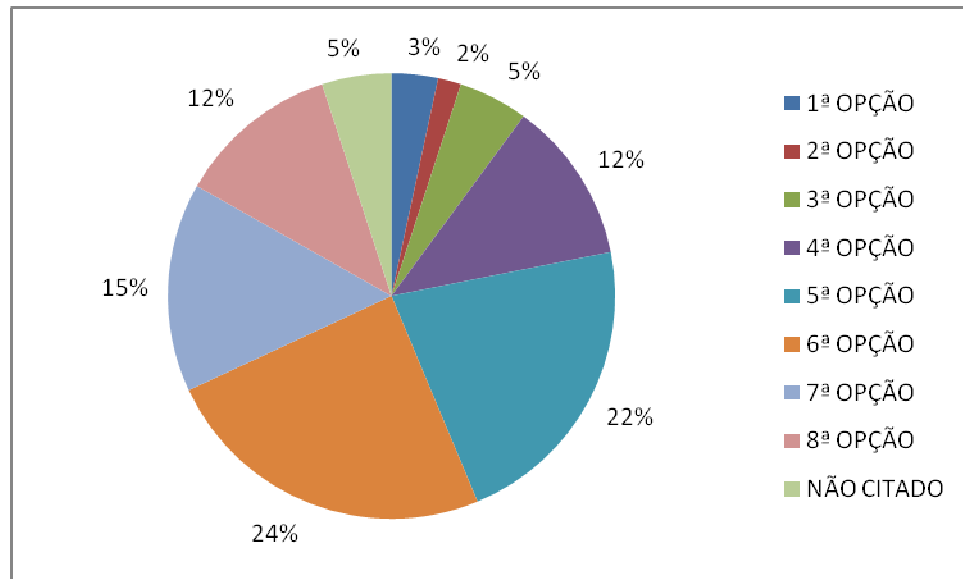


Gráfico 8: Debates como mecanismo de avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia/UEL

Na realização dos debates a avaliação deve ser sistematizada pelo professor, por meio de ficha de observação, constando a participação dos alunos e também as suas idéias com relação aos conteúdos. Assim o professor poderá analisar se os objetivos propostos para a aprendizagem ao longo do período foram alcançados (Veiga, 1991).

Conhecido também como trabalho em grupo, os debates favorecem o desenvolvimento conjunto do conhecimento, troca de informações e pontos de vista. Veiga (1991) defende o diálogo como uma das premissas da educação e os debates permitem que o diálogo seja pautado em conhecimento científico.

Os debates devem ser organizados, orientados e coordenados pelo professor, que com rigor deverá cobrar posições dos alunos, que pensem sobre o assunto abordado em uma perspectiva de questionamento, instaurando o diálogo crítico.

Castanho (1991) faz referência aos debates como recurso pra confrontar diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema, e apresenta outras informações importantes:

É competição intelectual, disputa. Cabe em todos aqueles momentos em que os alunos, já munidos de informações resultantes de estudos bibliográficos e de campo e de experiências as mais variadas, devem cotejar diferentes posições, teorias, pontos de vista. Enriquece o trabalho intelectual porque permite que a análise abarque vários pontos de vista (CASTANHO, 1991, p. 94).

Segundo o autor, debater pressupõe conhecer. Antes de ser um trabalho em grupo o debate exige esforços individuais para o entendimento sobre determinado assunto. Para tanto é necessário ter claro os objetivos, dominar o tema, obedecer às orientações do professor e indicação de bibliografia, pois, somente assim o aluno terá a possibilidade de defender seu ponto de vista.

Constatando a variedade de procedimentos avaliativos utilizados no curso de Pedagogia da UEL, é importante ressaltar a necessidade de que todas as intervenções avaliativas sejam criteriosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi aprofundar estudos relativos a avaliação da aprendizagem, reconhecendo as percepções dos alunos do curso de Pedagogia da UEL sobre os procedimentos avaliativos durante sua graduação.

Inicialmente busquei aprofundar os estudos na bibliografia especializada que pudesse embasar a pesquisa.

Para compreender a atual organização do curso de Pedagogia foi preciso analisar a conjuntura dos fatos históricos.

As considerações a respeito da avaliação no contexto do ensino superior foi preocupação central porque a prática dos professores constituem modelos para os profissionais que aí se formam e estes podem perpetuar modelos que nem sempre são devidamente esclarecidos.

Analisar os questionários permitiu compreender sobre os instrumentos avaliativos mais utilizados e relacionar os pontos positivos, as melhores indicações de elaboração e aplicação para cada instrumento.

Compreendendo a dinamicidade dos processos educativos considero que este estudo não se finda aqui, mas ao concluir esta etapa me sinto mais realizada, pois os objetivos foram atingidos.

REFERÊNCIAS

- ABBUD, M. L. M. **História da história da educação em Londrina – UEL – 1960 a 1990**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo02/MariaLuizaMacedoAbbud-Texto.pdf>>. Acesso em 12/06/2010.
- BERBEL, N. A. N. Dimensão Pedagógica. In: BERBEL, N. A. N, et al. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões**. Londrina: EDUEL, 2001.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em 15/09/2010.
- _____. Conselho Nacional da Educação. Parecer n. 05 de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes **Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em 15/09/2010.
- _____. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 15/09/2010.
- CASTANHO, M. E. L. M. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas: Papirus, 2002.
- DAL MORO, A. J. **Instrumentos e ações em prol da melhoria na qualidade do ensino superior baseado nos resultados das avaliações externas**. Disponível em: <http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/III%20Encuentro/Completo/DAL%20MORO.pdf>. Acesso em 12/06/2010.
- DIAZ BORDENAVE, J; PEREIRA, A M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- FUNGHETTO, S. S; FONSECA, D. M. Pesquisa e ação pedagógica: concepção e prática da iniciação científica. **Univ. Hum.**, Brasília, v. 5, n. 1/2, p. 1-13, jan./dez. 2008.
- GIL, A C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.
- HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo Ática, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**, São Paulo: Cortez, 1994.

_____, J. C.. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, S. G. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2006 p. 107- 134.

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

MARCONDES, M. A. S.– Avaliação como “metodologia”: um olhar sobre as diferenças quando se avalia. In: MARCONDES, M. A. S. (Org.). **Temas Transversais e Currículo**. Brasília: Líber Livro, 2008.

MELCHIOR, M.C. **Avaliação Pedagógica**: função e necessidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

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

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 2006.

SORDI, M. R. L. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P. A. e CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.) **Pedagogia Universitária**: a aula em foco. Campinas, SP: Papirus, 2000.

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

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino**: Por que não?. Campinas: Papirus, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A
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)
