



## **AValiação DA APRENDIZAGEM SOB O OLHAR DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA EM ARRAIAS-TO**

SONIA MARIA DE SOUSA FABRÍCIO NEIVA  
ROZILANE SOARES NASCIMENTO QUEIRÓZ

EIXO: 13. CURRÍCULO ESCOLAR, GESTÃO, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

### **RESUMO**

Este artigo é resultado da pesquisa “Avaliação da aprendizagem sob a ótica dos alunos do 8.º período do curso de Pedagogia do *campus* da UFT em Arraias-TO”, cujo objetivo foi investigar a visão que os acadêmicos prestes a concluir a graduação têm sobre a avaliação da aprendizagem. Para a coleta de dados, foi aplicado questionário direcionado aos alunos. Freitas (2009), Gil (2008), Hadji (2001), Libâneo (1994), Luckesi (2005), Perrenoud (1993), Vasconcellos (2002), Villas Boas (2005) subsidiaram a pesquisa. Detectou-se que a concepção de avaliação expressa pelos alunos está fortemente relacionada à mensuração da aprendizagem. Os resultados apontam que prevalece a compreensão de avaliação como medida, classificatória, descontextualizada e reduzida a prestação de contas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação. Formação de professores. Avaliação da aprendizagem no ensino superior.

### **ABSTRACT**

This article is the result of the study “Assessment of learning from the perspective of students of the 8th period of the course of UFT campus Pedagogy in Arraias -TO” whose objective was to investigate the view that academics about to complete the degree have on the assessment of learning. To collect data, the questionnaire was directed to students. Freitas (2009), Gil (2008), Hadji (2001), Libâneo (1994), Luckesi (2005), Perrenoud (1993), Vasconcellos (2002), Villas Boas (2005) supported the research. It turned out that the concept of evaluation expressed by students is strongly related to the measurement of learning. The results show that the prevailing understanding of evaluation as a measure, qualifying, decontextualized and reduced accountability.

### **Para início de conversa**

A avaliação da aprendizagem no ensino superior, notadamente nas licenciaturas, carece de pesquisa. Em se tratando do curso de Pedagogia, a situação torna-se mais preocupante. Os alunos que frequentam o curso serão professores da educação básica e possivelmente reproduzirão o que foi visto no curso. As diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia (2006) enfatizam a docência como base do curso – docência estruturada na articulação e interlocução entre os conhecimentos científicos, culturais, éticos e estéticos em consonância com a visão de homem, mundo, sociedade. A avaliação da aprendizagem é ação fundamental desse processo.

Com base nesse conceito de docência, pesquisar a avaliação no curso de Pedagogia constitui fonte inesgotável de discussões. Essa avaliação pode ser analisada na perspectiva dos gestores, dos professores, da comunidade acadêmica como um todo e dos estudantes. No caso deste artigo, a pesquisa que o gerou analisou a avaliação do ponto de vista dos alunos do 8.º período do curso de Pedagogia – *campus* Universitário de Arraias-TO. O interesse surgiu

devido à escassez de pesquisas que relatem o ponto de vista dos alunos acerca da avaliação a que são submetidos durante o curso de formação. Para realizar a pesquisa, definiu-se como objetivo identificar a concepção de avaliação desses alunos.

Como ponto de partida, procedeu-se a uma leitura rigorosa do projeto político-pedagógico, visto que nele encontramos a concepção de avaliação adotada pelo curso, o que permitiu efetivar o contraponto entre avaliação prevista no curso e avaliação realizada na prática pedagógica.

Após o levantamento e estudo de referencial teórico pertinente, procedeu-se à aplicação dos instrumentos, no caso os questionários, e posterior análise das informações.

Entende-se que a avaliação é um processo natural que subsidia o professor no planejamento e delineamento das ações concernentes à prática pedagógica. Possibilita mapear a situação de cada aluno e do conjunto de alunos acerca dos conteúdos assimilados, bem como analisar se as metodologias de ensino adotadas promovem aprendizagem ou não. Sabe-se que houve um período em que avaliar significava apenas aplicar provas, dar uma nota e classificar os alunos em aprovados e reprovados. Para romper com essa visão, os cursos de formação precisam modificar a prática avaliativa alicerçada nos princípios de educação tradicional. A vivência de práticas mais formativas propicia aos alunos a construção de processos avaliativos menos excludentes. Tal avaliação poderá contribuir para mudança da avaliação efetivada na educação básica e

constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos, as diferentes representações dos envolvidos e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, re-leituras, gerando nas ações/decisões um movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social (CAPPELLETTI, 2002, p. 33).

Partindo desse princípio, entende-se que, apesar dos avanços, a avaliação ainda é utilizada como instrumento para classificar e rotular os alunos entre os bons e os ruins, pelo fato de a maioria dos professores ainda estar presa ao modelo tradicional de avaliar. Nessa vertente, a avaliação torna-se instrumento de poder dos docentes à medida que oferece a possibilidade de controlar a turma, privilegiando a velha técnica de atribuir notas e classificar os alunos, como pontuam pesquisadores da área, tais como Bonniol e Vial (2001), Hadji (2001), Freitas (2009), Romanowski; Wachowicz, (2006), Villas Boas (2005), entre outros.

Nessa perspectiva, considerando os limites deste texto, em relação à amplitude que o tema suscita e à carência de pesquisas na área, iniciamos com uma breve caracterização do que seja avaliação, avaliação formativa no ensino superior e, por último, avaliação no curso de Pedagogia em Arraias-TO, na visão dos alunos do 8.º período.

### **Situando o processo avaliativo em poucas palavras**

As muitas situações que vivenciamos cotidiana e constantemente são avaliadas de forma natural e tranquila. Entretanto, quando avaliação adentra o espaço educativo, torna-se um mecanismo de controle. Mediante a avaliação, são expressos comportamentos e atitudes que revelam o comprometimento com a aprendizagem ou então as arbitrariedades, abusos de poder. Coexistem contradições que lhe são inerentes, pois avaliação não constitui apenas política pública sustentada pelas pressões do capital. A avaliação constitui-se em um instrumento constante no trabalho docente e como tal deve direcionar a prática pedagógica.

Há de se considerar que a avaliação também agrega e é compota das repercussões da luta da sociedade pela ampliação de suas possibilidades de influir nos rumos da educação. A ressignificação da avaliação passa necessariamente pela apropriação do conceito de cidadania e participação. Relativamente ao primeiro conceito, na visão de Boff (2000, p. 51),

[...] o processo histórico e social que capacita a massa humana a forjar condições de consciência, de organização e de elaboração de um projeto e de práticas no sentido de deixar de ser massa e de passar a ser povo, como sujeito histórico plasmado de seu próprio destino. O grande desafio histórico é certamente este: como fazer das massas anônimas, deserdadas e manipuláveis um povo brasileiro de cidadãos conscientes e organizados. É o propósito da cidadania como processo político-social e cultural.

A participação é concebida em seu aspecto qualitativo, mediada pelo envolvimento, conhecimento, representatividade e sustentada na/pela legitimidade do planejamento da convivência e da solidariedade entre os envolvidos. Na compreensão de Demo (1999, p. 3-4):

na avaliação valorizam-se os critérios de representatividade, de legitimidade, de participação de base, de planejamento

participativo, de convivência, de identidade ideológica, de consciência política, de solidariedade comunitária, de capacidade crítica e autocrítica, de autogestão e de outros elementos que, em última instância, serviriam para desenvolver cidadania. E conclui: se qualidade é participação, avaliação qualitativa equivale à avaliação participativa.

As tentativas nessa direção vão surgindo num processo lento visto que avaliação é impregnada de sentidos e as circunstâncias em que ela acontece estão sujeitas a modificações. Alia-se a esta situação o fato de o ser humano estar em constante evolução; a dificuldade em romper com a concepção de educação assentada em práticas alheias a participação; e a caracterização do atual contexto social, marcado pela provisoriedade e rapidez com que as informações são veiculadas. Elementos fundamentais para abordagem do processo de ensino e de aprendizagem, consequentemente da avaliação. Nesse entendimento,

a avaliação é reconhecida atualmente como um dos pontos privilegiados para estudar o processo de ensino-aprendizagem. Abordar o problema da avaliação supõe necessariamente questionar todos os problemas fundamentais da pedagogia. Quanto mais se penetra no domínio da avaliação, mais consciência se adquire do caráter enciclopédico de nossa ignorância e mais se põe em questão nossas certezas, ou seja, cada interrogação colocada leva a outras. Cada árvore se enlaça com outra e a floresta aparece como imensa (CARDINET, apud SACRISTÁN; GOMEZ, 1998, p.295).

No que tange ao ensino superior, os questionamentos apontam os fundamentos que balizam a avaliação efetivada e o paradigma em que ela ocorre. Estará ancorada no paradigma crítico dialético e em uma avaliação formativa ou ainda atrelada ao viés tecnicista? Esses apontamentos sinalizam a compreensão e a adoção da avaliação com caráter formativo no ensino superior.

### **Avaliação formativa no ensino superior**

Mudanças na prática avaliativa não se realizam de forma isolada. Para que isso ocorra, é preciso mudança de todo um conjunto de ações voltadas para o processo de ensino e aprendizagem. Significa revisão quanto à abordagem de educação presente à organização do trabalho pedagógico, ao projeto pedagógico. Esse documento norteador do processo educativo implica compreensão da relação de interdependência entre avaliação e o programa de ensino, o currículo, a organização das disciplinas, a didática. Desse modo, a adoção da avaliação formativa no ensino superior requer esforço coletivo e o compromisso dos professores de todas as disciplinas. De acordo com Tardiff (2002), a prática pedagógica vivenciada nos cursos de formação serve de modelo para os futuros professores, que, articulado à experiência escolar durante a educação básica, transforma-se em referência e resistência a futuras mudanças.

[...] antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua trajetória escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esses saber herdado é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-la nem mesmo abalá-la.

Nessa lógica, não basta somente mudar as práticas avaliativas, é preciso mudanças na metodologia de trabalho e nas concepções de sociedade, educação, universidade, conhecimento e aprendizagem. Mudar a forma de avaliar implica repensar todo o processo pedagógico, bem como o processo de definição do currículo no ensino superior. Reverberamos que “mudar sem avaliar o processo de mudança pode nos levar a nenhum lugar, posto que a rotina tende a roubar a cena e nos leva inexoravelmente ao já instituído” (DE SORDI, 2005, p.139-140).

Para construir a avaliação formativa, não se podem restringir as atividades de ensino a uma verificação como produto final da aprendizagem; ela precisa acontecer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não somente em dias previamente estabelecidos. É necessário desmitificar a ideia de que só se avalia no momento da verificação formal somativa, ou seja, quando se aplicam instrumentos (na maioria dos casos, provas) e ignoram-se a socialização, a reflexividade, a criticidade e a criatividade. Geralmente esse procedimento tanto compromete o processo de ensino e aprendizagem quanto desfavorece o desenvolvimento da avaliação formativa. “A avaliação se torna formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende deixando de lado qualquer outra preocupação” (HADJI, 2001, p. 20).

Além de regular a ação pedagógica, a avaliação formativa é útil para organizar/elaborar não só o programa de

formação, mas também o próprio processo de ensino e aprendizagem, uma vez que esta decorre sistematicamente durante o processo de ensino.

Assim, o maior mérito da avaliação formativa está na ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem, pois esta tem como objetivo principal aferir o grau em que o aluno dominou os conteúdos e as tarefas de aprendizagem propostas, bem como detectar aquilo que falhou que não foi dominado pelo aluno, não sendo por isso o seu objetivo principal atribuir notas e certificados ao aluno (BLOOM, HASTINGS APUD & MADAUS; 1971, p. 142).

Nesse sentido, a avaliação formativa vem contribuir para a formação do educando, uma vez que não tem como princípio classificar, mas verificar o desempenho do educando, analisando os avanços, as falhas e buscando superá-las.

Na visão de Haydt (1995), a avaliação formativa permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. Representa o principal meio pelo qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, possibilitando maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos. Outro aspecto destacado pela autora é o da orientação fornecida por esse tipo de avaliação, tanto ao estudo do aluno quanto ao trabalho do professor, principalmente por meio de mecanismos de realimentação, os quais permitem que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático e visando aperfeiçoá-lo. Gil (2006, p. 247-248) define a avaliação formativa da seguinte forma: “A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir.”.

Para Esteban (2003), a contribuição da concepção formativa da avaliação, implica avaliar o aluno, abarcando as nuances do seu desempenho, sejam estas positivas ou negativas. Significa deixar de fazer um julgamento sobre o que o aluno não sabe, focando no que ele conseguiu aprender, os caminhos que percorreu e, em contrapartida, estudar meios e caminhos a serem ainda percorridos na aquisição do que não foi ainda absorvido por este.

Nessa perspectiva, a avaliação trabalha com o foco na construção do conhecimento, valorizando os contextos, as práticas pedagógicas inerentes a estes, bem como as relações entre os sujeitos.

Os apontamentos feitos acerca da avaliação formativa contribuem para a compreensão de uma avaliação que possibilita aos docentes e discentes redefinir prioridades e ajustar estratégias do processo de ensino e aprendizagem.

#### **A voz dos acadêmicos do curso de Pedagogia sobre sua formação para avaliar**

Para obter informações acerca da avaliação da aprendizagem, foram aplicados questionários abertos a 25 acadêmicos do 8.º período do curso de Pedagogia. Entretanto, houve retorno apenas de dez questionários

A questão inicial solicitava aos acadêmicos conceituar avaliação. Nas respostas, foi detectada a ideia de avaliação como diagnóstico, avaliação centrada no professor, avaliação como certificação. Os acadêmicos sinalizam a relação com o conhecimento, à reflexão e o currículo, quando relacionam a avaliação com a certificação. Não apresentam a concepção formada por eles e são dadas ideias fragmentadas. Contudo, entende-se que conseguem agregar elementos conceituais, embora de forma solta, como: avaliação é “*analisar o desenvolvimento intelectual*” (A5 e A6). Não situam como a relação com o conhecimento, a reflexão e o currículo, quando relacionam a avaliação com a certificação. Não apresentam a concepção formada por eles e são dadas ideias fragmentadas. Contudo, entende-se que conseguem agregar elementos conceituais, embora de forma solta, como: avaliação é “*analisar o desenvolvimento intelectual*” (A5 e A6). Não situam como ocorre essa análise de desenvolvimento intelectual e de que forma se diagnostica o desenvolvimento dos alunos. Abordam avaliação como forma de mensuração do conhecimento: “*avaliar o conhecimento do aluno*” (A3), “*medir o conhecimento assimilado pelos alunos*” (A4, A7, A10). Neste caso, há de se ter cuidado, pois implica um posicionamento sobre padrões quantitativos e qualitativos.

Apesar de não terem um conceito elaborado, as respostas transitam entre a perspectiva quantitativa e a qualitativa. Os acadêmicos apresentam definições semelhantes e vagas. As respostas reverberam a relevância de os professores dos cursos de formação refletirem sobre o papel da avaliação: “(...) é sabido que a atenção a essa área em cursos de formação, é frequentemente, descuidada ou desarticulada da realidade do contexto educacional” (HOFFMANN, 2007, p. 71).

Quando questionados sobre como são avaliados, verificou-se que houve duas interpretações: a primeira considera os instrumentos mais utilizados: “*provas, seminários, atividades*” (A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10); a segunda diz respeito

à forma de avaliação: “*avaliados continuamente*” (A1, A9). No primeiro caso, apontaram provas e seminários, mas não identificaram que atividades nem discorreram sobre como os professores trabalham esses instrumentos para compreender as razões de serem os mais utilizados. Nas respostas dos alunos, não há menção a atividades diferenciadas. Que razões levam os docentes a optar por estes procedimentos avaliativos e não por outros? Entretanto, se comparamos as concepções de avaliação expostas pelos alunos, verifica-se a correlação entre avaliação como medida e os instrumentos mais utilizados, pois, tradicionalmente, a avaliação tem sido regida pela busca obsessiva da objetividade, expressa na reprodução de respostas definitivas oferecidas ao professor como evidenciadoras da apreensão do conteúdo trabalhado na sala de aula, ou nos campos da prática. A obtenção da nota rege o processo de ensino, deslocando para a periferia o interesse pelo ato de conhecer (SORDI, 2000, p. 23-236).

Nas respostas aparece a ideia de avaliação contínua, porém não se explicita quais os rumos, não há elementos (não são citados) que permitem afirmar a ocorrência da avaliação contínua. A inserção de meios avaliativos diversificados no ensino superior é incipiente e o que mais se perpetua é a utilização dos mesmos instrumentos avaliativos. Nesse sentido, De Sordi (2000) chama a atenção dos professores e afirma que isso exige uma revisão radical de nossa forma de organizar o ensino e de conceber a avaliação, insistimos em que há necessidade de prever tempo para que alunos e docentes possam gerir e trabalhar verticalmente as informações, de modo a acontecer a transformação qualitativa que resgatará o interesse dos formandos pelo processo de aprender (2000, p. 236).

Sobre o que acham da forma como são avaliados, apenas cinco responderam: “*considera boa, mas precisa melhorar*” (A1, A3). “*Considera regular, pois, precisa utilizar outros modos de avaliar*” (A2, A4). “*Acha ruim, pois muitos professores utilizam avaliação como mecanismo de opressão e controle*” (A10). Os cinco respondentes demonstraram insatisfação com a forma como são avaliados. Entende-se que, “habituaados a não ter voz e vez no processo, nem por isso podemos imaginar que os estudantes que se apresentam conformados ajam em conformidade com o sistema sem oferecer resistências” (DE SORDI, 2000, p.236). Sobre os que se omitiram, reiteramos que a situação deve ser objeto de reflexão dos docentes do curso, pois os acadêmicos “recusam-se a dar resposta, gerando desconforto nos docentes, que se impacientam, mas não se propõem a usar sua sabedoria para interrogar e olhar a situação em suas múltiplas facetas” (p. 237).

Quanto à utilidade da avaliação, foi nítida a preponderância da resposta “*para diagnosticar o desempenho do aluno*” (A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8, A10). A3 compreende avaliação como meio de o professor rever sua prática de ensino em sala de aula. De fato, a avaliação também tem essa função, mas, neste caso, o objetivo é entender a função da avaliação com foco no aluno, embora, revendo a prática de ensino, o aluno seja beneficiado.

Considerando que a pesquisa foi realizada com alunos em fase de conclusão do curso, pressupunham-se respostas mais bem fundamentadas; não se ignora que a função tenha sido apontada.

Todavia, entende-se que os rumos do processo formativo do aluno não são o foco principal. A certificação assume o primeiro plano quando se afirma que a avaliação serve para “*preencher documentos normativos dentro do espaço escolar*” (A7) e “*adquirir notas*” (A9). A resposta de A7 explicita ausência da compreensão da função da avaliação. E A9 reverbera a ideia de certificação. De acordo com Libâneo (1994):

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Nessa resposta, A9 emite sua concepção de avaliação visto que a forma como ela é compreendida implicará a forma como será efetivada. Centrada no professor e ligada a procedimentos avaliativos cristalizados, como provas, seminários e atividades, essa visão pode gerar uma descrença nos alunos a respeito de como avaliar.

Solicitados a informar se conhecem os objetivos da avaliação, os acadêmicos apontam fragmentos de respostas e respostas curtas sem uma explicação, o que sugere o desconhecimento, se considerarmos as questões anteriores. Um acadêmico responde que não. Outro que sim, mas não apresenta a justificativa. A2 responde “*estudar, conhecer, ver e aprender*”; A3 “*fazer com que o educador avalie seus métodos de ensino*”; A4, A5 e A8 “*diagnosticar a aprendizagem do aluno*”; A10 “*trabalhar as falhas e avanços em sala de aula*”. Segundo Silva (2010), a avaliação apresenta dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, com base no processo de ensino e aprendizagem, e responder à

sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado.

De um lado, a avaliação da aprendizagem tem por objetivo auxiliar o educando no seu crescimento e, por isso mesmo, na sua integração consigo mesmo, ajudando-o na apropriação dos conteúdos significativos (conhecimentos, habilidades, hábitos, convicções). Nessa linha de raciocínio, a avaliação apresenta-se como um meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão. Diagnosticando, a avaliação permite a tomada de decisão mais adequada, tendo em vista o autodesenvolvimento.

Por outro lado, a avaliação da aprendizagem responde a uma necessidade social. A instituição recebe o encargo de educar os sujeitos, por isso deve responder por esse encargo, obtendo do seu educando a manifestação de suas condutas aprendidas e desenvolvidas. Vale ressaltar que esses dois objetivos só fazem sentido se caminharem juntos.

A maioria dos acadêmicos discorda da utilização de provas. Segundo eles, a prova é o método mais utilizado pelos professores do curso. Em seu relato, A6 afirma que gostaria de ser avaliado sempre, mas sem obrigações pesadas.

Foi solicitado aos acadêmicos descrever o que aprendeu sobre a avaliação durante o período de formação, o que ficou a desejar, e a prática avaliativa que pretende adotar. Vejamos as respostas mais significativas: *“A avaliação é para avaliar o aluno, não precisa de muita coisa, só em vê o aluno já sabe se é interessado ou não. Enquanto educador gostaria de trabalhar com outras estratégias, mais com a participação.”* (A2). O acadêmico se mostra totalmente preso a práticas tradicionais de avaliar, quando aponta que se avalia o aluno somente pelo olhar, ou seja, só de olhar para o aluno, se vê se ele é capaz e interessado. Essa forma de avaliar, além de rotular e classificar o aluno, demonstra que o acadêmico possui uma aprendizagem limitada sobre a temática.

Segundo A5, *“Avaliação é fundamental para a formação do educando, pois é meio de avaliar, verificar a aprendizagem, o desenvolvimento intelectual. Pretendo usar todos os métodos de avaliação para obter bons resultados.”*. Verifica-se que entende que a avaliação é necessária para a formação de sujeitos, pois ela permite averiguar aprendizagem do educando. Ou seja, o acadêmico compreende a importância da avaliação e apresenta argumentos que confirmam sua ideia. Em seguida, faz uma afirmação um tanto exagerada quando aponta que, na qualidade de educador, pretende utilizar todos os métodos avaliativos. Em relação às afirmações, é preciso ter consciência do que diz, pois de fato é preciso buscar novos meios de avaliar, mas, sobretudo, entender que nem sempre utilizar todos os métodos avaliativos é sinônimo de qualidade.

Para A7, *“avaliação deve ser um mecanismo para ajudar na construção de conhecimento do educando. O que ficou a desejar é que de certa forma ficou meio vago a teoria com a prática. Quando for educadora pretendo avaliar os meus alunos de forma contínua, onde possam ser livres para expor seus conhecimentos”*. Evidencia-se que o acadêmico também compreende a importância da avaliação para a construção do conhecimento, mas afirma que o curso deixou a desejar quanto à relação teoria e prática da avaliação, embora não aponte em que exatamente ficou a desejar, pois falar de relação teoria e prática é muito amplo. Mais uma vez aparece na fala dos acadêmicos a pretensão de trabalhar a avaliação contínua, mas em nenhum momento apresenta como trabalhá-la. São indícios de uma visão periférica do tema sem uma discussão adequada.

A8 responde que avaliação *“é uma forma de avaliar o desempenho do conteúdo dado, e que seja feito de forma democrática, pois será essa a forma que enquanto educadora utilizará em sala, vendo as dificuldades de cada um e assim avaliando o que o aluno traz de melhor tanto de forma verbal, escrita entre outros”*. Essa acadêmica apresenta uma concepção mais elaborada, com elementos até então não vistos em toda a pesquisa. Pela análise de todos os quadros, ela conseguiu traçar um conjunto de elementos e, nesse último questionamento, fecha o raciocínio de forma bem elaborada, ou seja, de todos os respondentes, este é um dos que melhor apontaram indícios de conhecimento sobre avaliação. Este não é um fator preponderante que determinará o tipo de profissional que poderá vir a ser.

Segundo A9, *“durante o curso a avaliação é algo complicado que requer um conceito e precisa ser realizada de varias maneiras. O que ficou a desejar que nem mesmo os docentes da universidade parecem saber avaliar como querem passar isso a nós acadêmicos. Pretendo procurar varias formas distintas de avaliar para não prejudicar meus futuros alunos.”* O acadêmico aponta que avaliação é algo complexo e requer dedicação para entendê-la. A dedicação pode ser inferida como estudo, debate, o que provavelmente não aconteceu. Afirma que *“nem mesmo os docentes da universidade parecem saber avaliar como querem passar isso a nós acadêmicos”*. Essa é uma situação séria e preocupante se comprovada a veracidade da informação. Neste caso, o acadêmico demonstra interesse em buscar o conhecimento não visto no decorrer do curso, para não prejudicar seus alunos. Ou seja, esse acadêmico conseguiu fazer uma análise do trabalho de seus professores e entendeu que alguns, no que se refere à avaliação, estão trabalhando de forma equivocada, o que leva a crer que os alunos poderão reproduzir o que aprenderam, ou melhor, o que não aprenderam.

A10 respondeu: *“diante da disciplina avaliação no curso, aprendi que existe vários métodos avaliativos, e um bom*

*professor saberá utilizar métodos que façam com que os alunos tenham uma educação com qualidade sem precisar utilizar a prova como instrumento de medo, controle”.*

A10 destaca que os saberes adquiridos em relação à avaliação se resumem somente à disciplina de avaliação que teve durante o curso, ou seja, limitou-se a entender a avaliação trabalhada em todo o curso, reduzida a uma única disciplina. Apesar de não aparecer explicitamente o nome avaliação nas demais disciplinas, não quer dizer que não se trabalha, ao contrário, faz-se presente em todo contexto educacional, em todas as disciplinas, e muitos demonstram não compreender a presença da avaliação nas demais disciplinas.

Nota-se que a maioria dos acadêmicos compreende o sentido da avaliação. Apesar de entender que haja necessidade de aprimorar conceitos, verifica-se também a existência de acadêmicos que estão saindo da universidade com pouca compreensão do significado e a importância da avaliação. O mais preocupante é que serão futuros professores da educação básica.

## **Considerações Finais**

Discutir avaliação da aprendizagem requer muito estudo e análise. Mais difícil ainda é tratar da avaliação no ensino superior, pois se tem certo tabu em discutir o assunto, uma vez que o ensino superior tende a ser visto como a instância maior de ensino, ou seja, é tido como superior, e como tal compreende-se que não apresenta falhas. Pelos dados expressos pela pesquisa, os problemas quanto ao processo avaliativo desenvolvido no curso de Pedagogia têm origem na:

- formação dos profissionais para atuar no ensino superior;
- fragilidade do processo avaliativo previsto nos planos de trabalhos das disciplinas;
- inexistência de formação em avaliação, consequentemente os profissionais reproduzem as mesmas práticas vistas no curso de formação;
- discrepância entre o que é apresentado e o que é executado. Trabalha-se com teorias inovadoras em projetos de pesquisa e extensão. Em relação à avaliação realizada no ensino em sala de aula, isso também ocorre, mas nem sempre essa fundamentação teórica é articulada e repassada de forma prática aos alunos.

Essas limitações repercutem na formação ofertada aos alunos do curso que não apresenta uma concepção formada sobre avaliação, fator necessário à formação de um pedagogo. Ao tratarem da avaliação, eles mencionam e apontam somente partes do processo avaliativo. Infere-se que não entendem o que seja avaliação como processo. Isso pode ter sido causado pela forma como vivenciaram o processo avaliativo no decorrer do curso.

Consequentemente, eles poderão reproduzir essa postura vivenciada em sua formação à prática pedagógica na educação básica, uma vez que desconhecem os elementos avaliativos pautados em princípios mais democráticos.

Destacamos que essa situação precisa ser substituída e, em lugar de uma avaliação que valoriza o resultado em detrimento do processo, temos a avaliação formativa que, aberta ao diálogo, possibilita a alunos e professores a se questionarem: “como fazemos, ele e eu, e como posso ajudá-los para que saibam como fazem? Aí está a mudança de perspectiva” (BONNIAL; VIAL, 2001, p. 205).

Verifica-se que os acadêmicos estão se formando desconhecendo o conceito de avaliação e seus objetivos, isto é, saem da universidade apresentando carência na formação. Essa é uma situação preocupante, pois, caso esse profissional atue na condição de professor, evidentemente reproduzirá o que aprendeu de maneira equivocada, ou seja, será um profissional despreparado para a função de ensinar com qualidade. Defendemos a avaliação como:

- ação diagnóstica fundamental do trabalho pedagógico que promove aprendizagem;
- comunicação e reflexão da prática vivida;
- processo de acompanhamento da prática pedagógica;
- componente da prática pedagógica que preconiza conteúdos contextualizados à realidade dos alunos;
- prática que privilegia o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem.

Diante da situação, percebe-se ser necessário que a universidade tome iniciativas com o intuito de resolver tal situação, o que pode comprometer a qualidade da formação dos futuros profissionais da educação. Como encaminhamento, apontamos a relevância de pesquisas que investiguem a avaliação do ponto de vista de professores, alunos, pais e da comunidade escolar como um todo no âmbito da educação básica e superior. Esperamos que os resultados de tais pesquisas sejam publicizados e socializados nos cursos de formação de professores, a fim de incrementar a discussão sobre tema tão relevante no processo educacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Congresso Nacional, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BOFF, L. **Depois de 500 anos: que Brasil queremos?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BONNIAL, Jean Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação: textos fundamentais**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

BLOOM, B. S., Hastings, J. T. & Madaus, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1971.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. **Pedagogia universitária a aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Escola, Currículo e Avaliação**. Série Cultura, Memória e Currículo. Vol. 5, São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Luis Carlos de et. al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. Editora Atlas S.A. São Paulo. Brasil. 2008.

\_\_\_\_\_, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas. 2006.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática. 1995.

HOFFMANN, Jussara Maria. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 27ed. Porto Alegre. Editora Mediação. 2007

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez. 2. ed, 1994.

\_\_\_\_\_, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: alternativa, 2004.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. **Avaliação, da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus editorial, 2003.



ROMANOWSKI, Joana Pauli; WACHOWICZ, Lilian Anna. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e alunos? In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em sala de aula. 6. ed. Joinville, SC: Univille, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Artmed, 1998.

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

VILLAS BOAS, B. Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

formativa[i]

---

[i] Na prática da avaliação formativa, a observação do professor tem como ponto de partida a perspectiva daquele que aprende, e o critério transforma-se numa ferramenta de trabalho que evolui e pode ser melhorada (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2006, p. 26).

questionários[i]

---

[i] Os acadêmicos foram denominados de A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10.

Sonia Maria de Sousa Fabricio Neiva[i]

---

[i] Professora doutora em Educação: Currículo. Professor adjunto do curso de Pedagogia, *campus* universitário de Arraias da Universidade Federal do Tocantins. Pesquisadora e líder do Grupo de Estudo e Pesquisas Educação, Estado e Políticas Públicas em Educação-GEPPE; Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em História, Sociedade e Educação-GEPISE e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Tecnologias Educacionais – GEPEC. Coordenadora de Avaliação do Projeto UCA-TO (neiva@uft.edu.br).

Rozilane Soares do Nascimento Queiróz[i]

---

[i] Mestre em Educação: Estado e Políticas Educacionais pela UFG-GO Professora assistente do curso de Pedagogia, *campus* universitário de Arraias da Universidade Federal do Tocantins. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisas Educação, Estado e Políticas Públicas em Educação-GEPPE.( rozilane@uft.edu.br)

Recebido em: 30/06/2015

Aprovado em: 01/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: