



Recebido em:
30/06/2017
Aprovado em:
01/07/2017
Editor Respo.: Veleida
Anahi
Bernard Charlort
Método de Avaliação:
Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA ACERCA DA AVALIAÇÃO

SONIA MARIA DE SOUSA FABRICIO NEIVA

EIXO: 6. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

RESUMO

Este estudo faz parte das ações desenvolvidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisas Educação, Estado e Políticas Públicas em Educação – GEPPE, cujo objetivo foi averiguar a compreensão de avaliação no âmbito educacional por estudantes de uma turma do 4.º período do curso de Pedagogia do *campus* da Universidade Federal do Tocantins-UFT em Arraias-TO. No primeiro dia de aula, os estudantes responderam a um questionário direcionado contendo seis perguntas abertas sobre avaliação, denominado de questionário inicial ou de entrada. Procedeu-se à aplicação do mesmo questionário aos estudantes no último dia de aula, como questionário de saída. Constatou-se, no questionário inicial e no final, que os estudantes se formam, mas desconhecem o conceito de avaliação e seus objetivos.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Formação de professores. Avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT

This study is part of the actions developed by the Group of Studies and Research Education, State and Public Policies in Education - GEPPE, whose objective was to ascertain the understanding of evaluation in the educational scope by students of a group of the 4th period of Pedagogy of the Campus of the Federal University of Tocantins-UFT in Arraias-TO. On the first day of class, answered a questionnaire containing six open questions on assessment, called the initial or entry questionnaire. The same questionnaire was applied to students on the last day of school, as an exit questionnaire. It was found in the initial questionnaire and at the end that the students demonstrated limitations regarding the evaluation process, that is, the students formed, but they did not know the concept of evaluation and its objectives.

KEYWORDS: Assessment. Teacher training. Assessment of learning in higher education.

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

ACERCA DA AVALIAÇÃO

NEIVA, Sonia Maria de Sousa Fabricio

EIXO TEMÁTICO: Ensino Superior no Brasil

RESUMO

Este estudo faz parte das ações desenvolvidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisas Educação, Estado e Políticas Públicas em Educação – GEPPE, cujo objetivo foi averiguar a compreensão de avaliação no âmbito educacional por estudantes de uma turma do 4.º período do curso de Pedagogia do *campus* da Universidade Federal do Tocantins-UFT em Arraias-TO. No primeiro dia de aula, os estudantes responderam a um questionário direcionado contendo seis perguntas abertas sobre avaliação, denominado de questionário inicial ou de entrada. Procedeu-se à aplicação do mesmo questionário aos estudantes no último dia de aula, como questionário de saída. Constatou-se, no questionário inicial e no final, que os estudantes se formam, mas desconhecem o conceito de avaliação e seus objetivos.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Formação de professores. Avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT

This study is part of the actions developed by the Group of Studies and Research Education, State and Public Policies in Education - GEPPE, whose objective was to ascertain the understanding of evaluation in the educational scope by students of a group of the 4th period of Pedagogy of the Campus of the Federal University of Tocantins-UFT in Arraias-TO. On the first day of class, answered a questionnaire containing six open questions on assessment, called the initial or entry questionnaire. The same questionnaire was applied to students on the last day of school, as an exit questionnaire. It was found in the initial questionnaire and at the end that the students demonstrated limitations regarding the evaluation process, that is, the students formed, but they did not know the concept of evaluation and its objectives.

KEYWORDS: Assessment. Teacher training. Assessment of learning in higher education.

1 INTRODUÇÃO

Reconhecemos que discutir a avaliação no curso de Pedagogia tem importante papel no processo de formação dos estudantes. A discussão sobre o tema precisa desenvolver-se em torno do processo pedagógico que ocorre ao longo dos anos em que o estudante frequenta o curso.

Enfatizamos que a avaliação da aprendizagem é objeto de discussão de autores nacionais e internacionais. Entre os teóricos que se debruçam sobre a temática destacamos Luckesi (2003), Vasconcelos (2003), Villas Boas (2001), Esteban (2001), Anastasiou e Alves (2003), Perrenoud (2002), Hadji (2001), Gimeno Sacristán (1998). Esses estudos podem e devem constituir elementos de discussão e reflexão acerca da prática avaliativa desenvolvida tanto nas licenciaturas quanto na educação básica.

Investimos muito em recursos didáticos, em conteúdo e não atentamos para a avaliação da aprendizagem. Posto dessa forma, é necessário analisar tanto o conceito de avaliação dos estudantes como a compreensão de formação, que, na visão de Coêlho (2005), está relacionada ao de problematizar, conviver, refletir, contestar “[...] o saber, as ciências, a tecnologia, a filosofia, as letras, as artes, a investigação e a criação de novos saberes, e que assumem a dimensão social e política da pesquisa” (p. 55).

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, o interesse surgiu devido à escassez de pesquisas que relatam o ponto de vista dos estudantes 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 de estudantes do quarto período do curso de Pedagogia – *campus* Universitário de Arraias-TO – por meio da disciplina Avaliação da Educação Básica.

Discutir a avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia, bem como a interdependência e inter-relações geradas por ela, exige investigar sua articulação ao trabalho pedagógico, as expectativas dos estudantes, professores, comunidade acadêmica, bem como “[...] as expectativas sociais inseridas no projeto político-pedagógico do curso, no qual a relação pedagógica desvela as contradições, evidencia os conflitos, as diferenças sociais e contribui para construir uma avaliação mais democrática”(COÊLHO, 2005, p. 75).

Entende-se que a avaliação é um processo natural que subsidia o professor no planejamento e delineamento das ações concernentes à prática pedagógica. Possibilita tanto mapear a situação de cada aluno e do conjunto de alunos acerca dos conteúdos assimilados quanto 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 romperem 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. Vasconcelos (2003) defende a mudança em relação ao tratamento dado à avaliação, porém argumenta que o desafio não implica a “[...] construção de novos conceitos, mas sim, a desconstrução de outros já enraizados; não se trata apenas de adquirir uma cultura de avaliação, mas de mudar uma já existente” (p. 16).

Como ponto de partida, foi elaborado e aplicado, no início da disciplina, um questionário aos estudantes denominado de questionário inicial/diagnóstico, com a finalidade de coletar informações sobre avaliação. O mesmo questionário foi utilizado ao final da disciplina, com as mesmas questões, denominado de questionário de saída/ final, e procedeu-se à análise das respostas.

2 DESENVOLVIMENTO

Há uma tendência em pesquisar a avaliação no ensino fundamental, apontando os avanços e necessidade de mudanças. Todavia, a reflexão sobre a intencionalidade dessa prática pelos estudantes no curso de Pedagogia ainda é pouco discutida; também não se reflete sobre a compreensão dos estudantes pelo ato de avaliar. Tem-se, então, percebido a importância da articulação da teoria com a prática. Atualmente encontramos um duplo desafio:

[...] conservar a coerência entre os percursos de formação, isto é, entre o encadeamento e a continuidade das unidades de formação, especialmente a partir da perspectiva da relação com o saber e da prática reflexiva e conceber as unidades de formação como dispositivos complexos e profundos, que favoreçam o trabalho em equipe dos formadores e permitam a articulação interna entre teoria e prática (PERRENOUD, 2002, p. 25).

Sabemos da importância de superar a grandeza de transmissão e reprodução do conhecimento e dos estudantes passivos que escutam, repetem e escrevem, resumindo, assim, toda a estrutura de apropriação do conhecimento no ensino superior e entendendo ser essa a melhor forma de preparar os futuros profissionais que atuarão nas escolas. Nessa lógica, essa é uma das questões que carecem de aprofundamento, a fim de buscar alternativas para lidar com a

[...] ambiguidade de saber que precisamos mudar e não sentimos instrumentalizados para a ruptura que timidamente ensaiamos, mas que sabemos ser de grande porte, pois abala os paradigmas convencionais e nos joga na zona da incerteza (SORDI, 2000, p. 234).

Particularmente vejo na Universidade Federal do Tocantins-UFT uma preocupação com a avaliação institucional e atitudes tímidas relativamente à avaliação da aprendizagem. Cabe aqui acrescentar a responsabilidade e a importância das práticas avaliativas desenvolvidas nesse curso porque ele é responsável pela inserção de avaliações mais formativas na educação fundamental. As poucas disciplinas da área da educação ao final do curso, muitas vezes tratando rapidamente das questões sobre avaliação, não são suficientes para impedir que as práticas vivenciadas pelo estudante durante o curso sejam seguidas como modelo em sua futura vida profissional. Numa leitura criteriosa na íntegra das diretrizes para os cursos de graduação, observamos que, nos princípios e apenas neles, existem considerações sobre a avaliação que aponta como tarefa dos cursos “[...] incluir orientações para condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas” (BRASIL, 2001).

Berbel et al. (2001) discutem os problemas enfrentados por estudantes e professores na sala de aula, tendo por enfoque o processo de avaliação. Ao tratarem do tema, fazem-no com base em cinco dimensões: pedagógica, instrumental, emocional, ética e corporal ritual.

A dimensão pedagógica é tratada na perspectiva de análise da coerência ou não entre o ensinado e o avaliado. Na abordagem da dimensão instrumental, as autoras discutem o significado e o uso de instrumentos para mensuração do aprendizado como provas, trabalhos escritos, entre outros procedimentos. Independentemente dos instrumentos utilizados, fica claro que todos são meios. A dimensão emocional da avaliação pressupõe, por parte do educador, respeito à pessoa do estudante. Está relacionada a três categorias centrais para compreensão dos sentimentos que permeiam o processo avaliativo: as atitudes do professor, a avaliação em si (as emoções que suscitam nos alunos e as diferenças individuais) e o processo de avaliação que diz respeito aos aspectos psicológicos não cognitivos. A dimensão ética refere-se aos aspectos mais subjacentes ao ato de avaliar e corresponde ao respeito pelas pessoas, à beneficência e à justiça.

A dimensão corporal ritual aponta que as atitudes corporais/rituais dos professores no momento da avaliação podem gerar sofrimento e representar castigo para o corpo. A gestualidade do avaliador influencia à medida que o processo avaliativo é sacralizado e a sacralidade tende a ser mais importante do que a própria avaliação. Alerta “[...] que o significado da sacralidade é também conferido a certos livros como se fossem sagrados e autores como se divinizados, e ainda a certos modos de dizer/escrever” (BERBEL et al., 2000, p. 243). Essas cinco dimensões contribuem para a análise da avaliação no curso de pedagogia.

Fragmenta-se o trabalho, e as disciplinas nem sempre são articuladas. Cada um define sua atividade estabelecendo o dia e o horário da prova entendida como avaliação. “A construção coletiva ajuda a superar o imobilismo e a resistência à mudança, bem como o individualismo e isolamento” (MASETTO, 2003, p. 63). Parte de planejamento fundamentado numa concepção sobre o ensinar e aprender, que por sua vez expressa um modelo epistemológico-pedagógico.

Em nossa experiência profissional, o cotidiano indica que a existência de dificuldades quanto à avaliação não parece ser objeto de investigação. A diferença de percurso e resultado ainda é vista, na avaliação, como problema exclusivo do estudante ou do professor. Essa concepção precisa ser modificada. Salientamos que,

[...] os cursos de licenciatura, pautados em concepções e práticas tradicionais de avaliação, até podem formar professores que se destacam nos conhecimentos de suas áreas de atuação e, por isso, até tornarem-se bons professores. Só isso, porém, não é suficiente, dada a atual conjuntura socioeconômica e política de nossa sociedade (LAROCCA; NEVES; VALENTINI, 2007, p. 1633).

3 RESULTADOS

Este estudo originou-se das vivências como professora da disciplina Avaliação da Educação Básica, quando foi

possível contrapor as reflexões e discussões realizadas no início e fim da disciplina. Partimos do questionamento de que, se o nosso papel como formadora é subsidiar uma formação condizente com o discurso realizado na universidade, faz-se necessário diagnosticar a concepção de avaliação dos estudantes, no início e fim da disciplina. Para obter informações sobre essa concepção, foi aplicado um questionário aos estudantes do quarto período do curso de Pedagogia.

O relato dos estudantes possibilitou a reflexão de nossa própria ação na qualidade de professora universitária, formadora, bem como foi questionado o nosso conceito de avaliação. Em quais fundamentos está balizada a nossa concepção de avaliação? Está ancorada no paradigma crítico-dialético de uma avaliação formativa[1] ou ainda num viés tecnicista? Para este trabalho, analisamos as respostas de dez estudantes[2].

A questão inicial solicitava aos estudantes conceituar avaliação. Nas respostas do questionário inicial, foi detectada a ideia de avaliação como processo: “[...] processo de analisar e compreender uma determinada situação ou assunto” (E2); “[...] diagnóstico do que se está aprendendo” (E7); “[...] processo de avaliar uma pessoa ou objeto” (E5). Nas respostas do questionário final, permanece a ideia de avaliação como processo: “[...] processo que o professor usa para observar o desempenho dos alunos” (E4); “[...] apreciação dos resultados obtidos em relação às metas educativas” (E5); “[...] processo contínuo e constante de observação do comportamento e das atividades” (E9). Entretanto, não se situa como ocorre essa análise de desenvolvimento intelectual e de que forma se diagnostica o desenvolvimento dos alunos.

Quando interrogados sobre a utilidade da avaliação, verificou-se, nas respostas do questionário inicial, predomínio das ideias de medir, testar, classificar, observar, reconhecer dificuldades, passar informações e analisar. Chamaram-nos atenção as seguintes respostas do questionário final sobre a utilidade da avaliação: “[...] para recolher informações” (E2); “[...] Avaliar determinadas situações pedagógicas” (E7); “[...] Para podermos perceber os conhecimentos do aluno” (E8); “[...] Se o aluno está tendo rendimento” (E7).

Nas respostas, aparece a ideia de avaliação contínua, porém não se explicitam 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, Sordi (2000, p. 236) 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.

A terceira questão indagou sobre os objetivos da avaliação. São apresentados fragmentos de respostas e respostas curtas sem uma explicação, que, no questionário tanto inicial quanto final, apontam como objetivos da avaliação medir, classificar, verificar o conhecimento do aluno. 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. Um estudante responde que não, outro que sim, mas não apresenta a justificativa. Um estudante responde “[...] estudar, conhecer, ver e aprender” (E2); outro afirma que o objetivo da avaliação é “[...] fazer com que o educador avalie seus métodos de ensino” (E4); “[...] diagnosticar a aprendizagem do aluno” (E5 e E8); “[...] trabalhar as falhas e avanços em sala de aula” (E10).

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.

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 terão sentido se caminharem juntos.

No que diz respeito à forma como são avaliados, no questionário inicial responderam: “[...] considera boa, mas precisa melhorar” (E1, E3); “[...] Considera regular, pois, precisa utilizar outros modos de avaliar” (E2, E4); “[...] Acha ruim, pois muitos professores utilizam avaliação como mecanismo de opressão e controle” (E10). Já no questionário final, nas respostas estão presentes os princípios da participação da justiça e da autoavaliação: “[...] algumas foram justas, outras faltou mais dedicação minha e mais elaboração do professor” (E9); “[...] Está de acordo com minha participação” (E6);

Gostaria que todos os professores melhorassem em relação à exposição de ideias dos alunos, pois não só eu, mas a maioria dos alunos tem dificuldade de falar em público, isso é o que eu ouço, em sala. Na maioria das vezes sabemos do assunto, mas temos vergonha de falar (E8).

Os estudantes demonstraram insatisfação com a forma como são avaliados. Entende-se que, “habitados 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” (SORDI, 2000, p. 236).

Foi solicitado aos estudantes descrever a prática avaliativa que pretende adotar. Não foram dadas respostas a essa questão no questionário inicial. Vejamos as respostas mais significativas:

Pretendo adotar uma linha mais livre, ou seja, quero buscar conhecer meus alunos e avaliá-los de forma como cada um se desenvolve e não seguir um padrão como muitos. Quando for educadora pretendo avaliar os meus alunos de forma contínua, onde possam ser livres para expor seus conhecimentos (E7).

Evidencia-se que a estudante compreende a importância da avaliação para a construção do conhecimento: a avaliação contínua.

E8 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 bem 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. Esse não é um fator preponderante que determinará o tipo de profissional que poderá vir a ser.

Segundo E9,

[...] durante o curso a avaliação é algo complicado que requer um conceito e precisa ser realizada de várias 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 várias formas distintas de avaliar para não prejudicar meus futuros alunos.

A estudante aponta que a 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, essa estudante 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.

As respostas de E9, E10, E5 expressam a relação entre avaliação, planejamento, metodologia, objetivo, o reconhecimento do saber do cotidiano de vida dos alunos e a necessidade de avaliações mais criativas: “[...] *Acredito que irei observar a dificuldade dos alunos, dando espaço para os mesmos em sala de aula. Uma avaliação contínua, além de trabalhar de forma diversificada, não apenas a prova, mas teatros, paródias.*” (E9); “[...] *Levaria em conta toda a produção e dedicação dos alunos em sala de aula*” (E10); “[...] *Usarei estratégias de ensino, fazendo com que o aluno possa interagir uns com os outros de forma objetiva e que o aluno consiga compreender o conteúdo proposto*” (E5).

As respostas sugerem que os professores façam uso da interlocução entre estudantes/estudantes, estudantes/professores e a realidade vivenciada; da adoção de roteiros de estudo; do caderno de campo para o registro das situações dilemáticas envolvendo reflexão na/sobre a ação; de tarefas de ensino. Um modo de o docente organizar uma avaliação mais criativa e educativa parte da interlocução entre estudantes/estudantes e da sistematização de situações que relacionem e articulem os objetivos de aprendizagem e avaliação, além do registro das situações dilemáticas envolvendo reflexão na/sobre a ação e de tarefas de ensino.

De acordo com E10:

Avaliar de forma justa” e “diante da disciplina avaliação no curso, aprendi que existem vários possibilidades de se avaliar, e um bom professor saberá utilizar os que façam com que os alunos tenham uma educação com qualidade sem precisar utilizar a prova como instrumento de medo, controle.

A resposta está em sintonia com a dimensão ética em que prevalece a ideia de justiça, compreensão, conforme preconiza Berbel et al. (2001).

E10 destaca que os saberes adquiridos quanto 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 estudantes compreende o sentido da avaliação. Apesar de entender que haja necessidade de aprimorar conceitos, verifica-se também a existência de estudantes com pouca compreensão do significado e da importância da avaliação. O mais preocupante é que serão futuros professores da educação básica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato dos estudantes possibilitou a reflexão de nossa própria ação como professora universitária, formadora, bem como o questionamento da nossa concepção de avaliação. Em quais fundamentos está balizada a nossa concepção de avaliação? Está ancorada no paradigma crítico-dialético de uma avaliação formativa[3] ou ainda num viés tecnicista? 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, pois, conseqüentemente, 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.

O nosso papel como educador é transformar o estudante naquilo que não era, desenvolvendo competências e habilidades, ampliando seus conhecimentos. Tanto no questionário inicial como no final, os estudantes demonstraram limitações quanto ao processo avaliativo. Verifica-se que os estudantes estão se formando e desconhecem 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.

Como encaminhamento, apontamos a relevância de pesquisas que investiguem a avaliação do ponto de vista de professores, alunos como um todo no âmbito da educação básica e superior. Esperamos que os estudos sejam publicizados e socializados nos cursos de formação de professores, a fim de incrementar a discussão sobre tema tão relevante no processo educacional.

5 REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: _____. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003. p. 11-38.

BERBEL et al. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**: um retrato em cinco dimensões. Londrina, Editora Uel, 2001.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CSE n.º 583, de 04 de abril de 2001**. Orientação para as diretrizes curriculares do curso de graduação. Disponível em: . Acesso em: 23 set. 2016.

COÊLHO, I. M. A universidade, o saber e o ensino em questão. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro ; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. A avaliação no ensino. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. [s.l]: ArtMed, 1998.

LARocca, P; NEVES, I. C; VALENTINI, M. T. **Avaliação da aprendizagem**: concepções e práticas de formadores de professores. Educere. 2007. Disponível em: . Acesso em: 20 out. 2016.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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 (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em sala de aula. 6. ed. Joinville, SC: Univille, 2006.

SILVA, Wilson Ferreira da. **Competências da avaliação da aprendizagem Escolar**. /Wilson Ferreira da Silva. São Paulo: Clube de Autores, 2010.

SORDI, Mara Regina Lemes de. 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: Papyrus, 2000.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças por uma práxis transformadora. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

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. (neiva@uft.edu.br).

1 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. 126).

2 Os estudantes foram denominados de E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10.

3 Na prática da avaliação formativa, a observação do professor tem como ponto de partida a perspectiva daquele que aprende, o critério transforma-se numa ferramenta de trabalho que evolui e pode ser melhorada (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2006, p. 126).

[1] 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. 126).

[2] Os estudantes foram denominados de E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10.

[3] Na prática da avaliação formativa, a observação do professor tem como ponto de partida a perspectiva daquele que aprende, o critério transforma-se numa ferramenta de trabalho que evolui e pode ser melhorada (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2006, p. 126).

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: _____. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003. p. 11-38.

BERBEL et al. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**: um retrato em cinco dimensões. Londrina, Editora Uel, 2001.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CSE n.º 583, de 04 de abril de 2001**. Orientação para as diretrizes curriculares do curso de graduação. Disponível em: . Acesso em: 23 set. 2016.

COÊLHO, I. M. A universidade, o saber e o ensino em questão. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro ; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Martins Editores, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. A avaliação no ensino. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. [s.l]: ArtMed, 1998.

LARocca, P; NEVES, I. C; VALENTINI, M. T. **Avaliação da aprendizagem**: concepções e práticas de formadores de professores. Educere. 2007. Disponível em: . Acesso em: 20 out. 2016.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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 (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em sala de aula. 6. ed. Joinville, SC: Univille, 2006.

SILVA, Vilson Ferreira da. **Competências da avaliação da aprendizagem Escolar**. /Vilson Ferreira da Silva. São Paulo: Clube de Autores, 2010.

SORDI, Mara Regina Lemes de. 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: Papirus, 2000.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças por uma práxis transformadora. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

1 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. 126).

2 Os estudantes foram denominados de E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10.

3 Na prática da avaliação formativa, a observação do professor tem como ponto de partida a perspectiva daquele que aprende, o critério transforma-se numa ferramenta de trabalho que evolui e pode ser melhorada (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2006, p. 126).