



FACULDADE CALAFIORI

ELAINE DIAS GARCIA

AVALIAÇÃO: uma análise segundo o olhar de alunos do
curso de Pedagogia

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO - MG
2016

ELAINE DIAS GARCIA

AVALIAÇÃO: uma análise segundo o olhar de alunos do
curso de Pedagogia

Monografia apresentada à Faculdade Calafiori de São Sebastião do Paraíso, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador(a): Profa Dra Gismar Monteiro Castro Rodrigues

Linha de pesquisa: Avaliação da Aprendizagem

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO - MG
2016

AVALIAÇÃO: uma análise segundo o olhar de alunos do curso de Pedagogia

Curso de Licenciatura em Pedagogia

Avaliação: () _____

Profa Orientadora Dra Gismar Monteiro Castro Rodrigues

Mestre César Clemente

Mestre Cláudio Person

**São Sebastião do Paraíso - MG
2016**

AGRADECIMENTOS

A todos os orientadores que eu tive em especial ao Prof. Heraldo Bello da Silva Junior, à Profa. Ms. Fabiana Luca Alves e à Profa. Dra Valéria Cristina Gimenes Prado que me ajudaram com a pesquisa e no início deste trabalho.

À Profa Dra Gismar Monteiro Castro Rodrigues pelo apoio, incentivo e por finalizar comigo este trabalho. A você, muito obrigada.

A todos os alunos que participaram da pesquisa, aos professores e à instituição pelo acolhimento e cooperação.

À minha família e amigos, pela compreensão, paciência, apoio e amor.

"O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento "definitivo" sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso."

(LUCKESI, 2005, p. 180)

RESUMO

Esta pesquisa propôs como tema de estudo o significado da Avaliação inicialmente para um grupo de alunos do curso de Pedagogia. O intuito desta pesquisa foi o de contribuir para que os alunos entrevistados pudessem refletir sobre a avaliação ao longo da sua vida escolar até o ensino superior e para que percebessem se o conceito que cada um tem, pode ou não influenciar a prática avaliativa enquanto profissionais da educação. Buscou-se também identificar as aprendizagens proporcionadas pela Instituição de Ensino e as dificuldades encontradas no curso. Este trabalho também apresentou os resultados de várias pesquisas de campo realizadas por diferentes autores de 2003 a 2016 com diversos estudantes. Inicialmente para o desenvolvimento deste estudo foi feita uma pesquisa bibliográfica a partir das obras de alguns autores como Luckesi (2005), Hoffmann (2009), Perrenoud (1999), Esteban (2005), Haydt (2004), Romão (2001), dentre outros. Toda a bibliografia levantada, os diferentes pontos de vista dos autores, serviu de base para a pesquisa de campo que teve por finalidade discutir e analisar as opiniões dos participantes e contribuir para que pudessem refletir o real sentido e o seu conhecimento com relação ao tema. Esta pesquisa foi realizada em uma Instituição Particular de Ensino em uma cidade do interior de Minas Gerais, no primeiro semestre de 2011 com os acadêmicos (ingressantes e concluintes) do curso de Pedagogia. Foram entrevistados um total 40 (quarenta) pessoas sendo que 18 (dezoito) já atuavam na área da educação em diferentes cargos. O estudo proporcionou um maior conhecimento e uma profunda reflexão do tema pesquisado, fez com que pudesse acompanhar mais de perto o conhecimento, as dificuldades e opiniões dos participantes tanto da nossa pesquisa e de todas as pesquisas apresentadas.

Palavras-Chave: Avaliação, Conhecimento, Pesquisa.

ABSTRACT

This research proposed as a topic of study the meaning of the Assessment initially for a group of students of the Pedagogy course. The purpose of this research was to contribute to allow the students interviewed to reflect on the evaluation throughout their school life to higher education and to perceive if the concept that each one has, may or may not influence the evaluation practice as professionals education. It was also sought to identify the learning provided by the Teaching Institution and the difficulties encountered in the course. This work also presented the results of several field studies conducted by different authors from 2003 to 2016 with several students. Initially for the development of this study a bibliographical research was made based on the works of some authors such as Luckesi (2005), Hoffmann (2009), Perrenoud (1999), Esteban (2005), Haydt (2004), Romão others. All the bibliography collected, the different points of view of the authors, served as the basis for the field research that had as purpose to discuss and analyze the opinions of the participants and to contribute so that they could reflect the real meaning and their knowledge regarding the subject. This research was carried out in a Private Teaching Institution in a city in the interior of Minas Gerais, in the first semester of 2011 with the academics (students and graduates) of the Pedagogy course. A total of 40 (forty) people were interviewed, of which 18 (eighteen) were already working in the area of education in different positions. The study provided a greater knowledge and a deep reflection of the researched subject, made it possible to follow more closely the knowledge, difficulties and opinions of the participants of both our research and all the research presented.

Keywords: Evaluation, Knowledge, Research.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 - CONTEXTO HISTÓRICO	10
2 - AVALIAÇÃO: DIFERENTES CONCEITOS	16
2.1 A Escola: Diferentes Culturas, Diferentes Saberes	16
2.2 Algumas Concepções de Avaliação	17
2.3 Funções da Avaliação	21
2.4 A Avaliação na Legislação Educacional	22
2.5 Políticas Públicas de Avaliação	23
3 - METODOLOGIA	26
3.1 Tipo de Pesquisa	26
3.2 Local da Pesquisa	27
3.3 Participantes da Pesquisa	27
3.4 Coleta de Dados	27
3.4.1 Contexto Ético	28
3.4.2 Distribuição e Devolução dos Questionários	28
3.5 Análise e Interpretação dos Dados	28
3.5.1 Precisão dos Resultados	29
4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	31
CONCLUSÃO	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
APÊNDICE	54
ANEXO	55

INTRODUÇÃO

Parece-nos que avaliamos e somos avaliados constantemente. O ato de avaliar se faz presente no nosso dia a dia, pois sem os resultados de uma avaliação algumas decisões não podem ser tomadas.

Avaliação é um tema imprescindível, abrangente e amplo. Neste trabalho procurou-se discutir seus aspectos universais, estudados e discutidos no meio educacional.

Buscou-se apresentar neste estudo as diferentes concepções e conotações atribuídas à avaliação de diferentes autores e pesquisadores a partir de revisão de literatura, o que contribuiu para a pesquisa de campo onde apresentamos as variadas concepções de um grupo de estudantes do curso de Pedagogia.

A Pesquisa de Campo de caráter exploratório foi realizada em uma Instituição Particular de Ensino em uma cidade do interior de Minas Gerais, com acadêmicos do curso de Pedagogia do primeiro semestre de 2011. Dos 40 (quarenta) entrevistados 18 (dezoito) já atuavam na área da educação em diferentes cargos.

Foi uma pesquisa qualitativa e quantitativa e teve como técnica de coleta de dados a aplicação de um questionário, que continha 10 (dez) questões, todas com as devidas instruções de preenchimento, divididas entre abertas, de lista e de escala.

Usou-se questões abertas segundo Bell (2008, p.120) ao "(...) considerar necessário dar aos informantes a oportunidade de expressar suas próprias opiniões sobre o tema em pesquisa - ou fazer uma reclamação." Ainda para a autora, as questões de lista permitem ao informante selecionar um ou mais itens, enquanto que questões de escala, "(...) são os dispositivos para descobrir a intensidade dos sentimentos ou atitudes." (BELL, 2008.p.185)

Assim, o trabalho foi dividido em 4 (quatro) partes:

O Capítulo 1: Contexto Histórico - as teorias pedagógicas, os processos econômicos, sociais e políticos ao longo do tempo, definiram as muitas concepções e funções atribuídas à avaliação. Este capítulo apresenta a história da avaliação, muito antes de ser incorporada ao ensino, suas funções em diferentes pedagogias e

modelos de sociedades, até meados dos anos 1970/80, quando houve a intenção de incorporá-la à ação pedagógica.

O Capítulo 2: Avaliação: Diferentes Conceitos - situa a avaliação no âmbito escolar, destacando os papéis e valores atribuídos à escola. Em um ambiente onde se encontra grande diversidade de culturas e saberes, é necessária organização e planejamento para que os alunos possam seguir no processo de educação e aprendizagem. Comenta também a avaliação na Legislação Educacional e as Políticas Públicas de Avaliação.

O Capítulo 3: Metodologia - relata desde como se procedeu a pesquisa, amostragem, a coleta de dados até análise dos dados.

O Capítulo 4: Discussão dos Resultados - apresenta os resultados da pesquisa discutidos com base no levantamento bibliográfico de estudiosos e pesquisadores do tema que fundamentaram a problematização proposta pelo estudo.

1- CONTEXTO HISTÓRICO

As novas tecnologias da informação e comunicação trouxeram grandes benefícios à sociedade e a Educação nos dias de hoje. A difusão do conhecimento, os conteúdos e as informações variadas parecem ser obtidas de forma rápida e eficiente. A incorporação das TICS nos processos educacionais leva-nos a acreditar que aprender e ensinar não se restringe apenas ao ambiente formal de salas de aula, refletindo na atualização de metodologias, trocas de experiências, novas ideias, grupos de estudos que podem contribuir para superar as dificuldades, inovar e melhorar o desempenho escolar.

Para os docentes, softwares educativos e materiais de apoio podem constituir ferramentas indispensáveis, não só para a melhoria das práticas pedagógicas e do processo ensino-aprendizagem dos seus alunos, como também para sua formação contínua e auto-capacitação.

Parece-nos que atualmente, os governos, as escolas, os estudiosos e pesquisadores, buscam trazer um novo significado e sentido à avaliação para alunos e docentes. As modalidades de exames que conhecemos hoje foram sistematizadas no século XVI e XVII. Estes modelos vieram de sistemas classificatórios de fora das escolas. Como exemplo, Luckesi (2011) relata que na China, antes da era Cristã, os exames eram usados para selecionar novos soldados para o exército. Em 1599 os jesuítas publicaram o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus* documento que trazia um conjunto de normas rigorosas para regulamentar o ensino que deveria ser eficiente nos colégios jesuítas daquela época. De acordo com Luckesi (2005, p.22):

(...) tinham atenção especial com o ritual das provas e exames. Eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela comunicação pública dos resultados, seja pela emulação ou pelo vitupério daí decorrente.

Com a Pedagogia Comeniana no século XVII, houve uma ruptura com o modelo de escola praticado pela Igreja Católica com teorias inovadoras para a época. Permanece o uso de provas e exames como fator de estímulo para o

aprendizado dos alunos e como aliados à prática docente. Para Comênio o medo era um meio de manter a atenção dos alunos às atividades escolares e que assim, de acordo com Luckesi (2005, p. 22) "(...) eles aprenderão com muita facilidade, sem fadiga e economia de tempo."

Segundo Libâneo (2004) a pedagogia, os pensamentos e as propostas pedagógicas de Comênio juntamente com Rousseau, Pestalozzi e Herbart além de outros autores, formaram as bases do pensamento pedagógico europeu e foram propagadas para todo o mundo, determinando concepções pedagógicas conhecidas até hoje, presentes na Pedagogia Tradicional e Pedagogia Renovada.

Na Pedagogia Tradicional influenciada pelo modelo de sociedade que se consolidara no poder, a burguesia, Luckesi (2005, p.23) relata:

Além de vivermos ainda sob a hegemonia da pedagogia tradicional (...) estamos mergulhados nos processos econômicos, sociais e políticos da sociedade burguesa, no seio da qual a pedagogia emergiu e se cristalizou, traduzindo seu espírito. Claro, "muita água passou por debaixo da ponte" de lá para cá, porém é certo que a sociedade burguesa aperfeiçoou seus mecanismos de controle.

A ideia era a de uma sociedade democrática onde todos os cidadãos seriam livres por serem esclarecidos de acordo com os interesses da burguesia, como afirma Saviani (2000, p.6)

É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar a marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir o conhecimento acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.

Os exames tornaram-se seletivos e excludentes. Segundo Libâneo (2001) a avaliação se dava por verificações de curto e longo prazo desde interrogatórios orais a trabalhos de casa, com punições a emulações. A universalização do ensino não foi alcançada e nem todos que conseguiram ingressar na escola foram bem sucedidos. Mesmo alcançando os objetivos propostos pela escola, alguns não atingiram ao final as expectativas da sociedade.

A Pedagogia Renovada surgiu no final do século XIX, com princípios de renovação educacional em oposição à Tradicional. Tinha o aluno como o núcleo do aprendizado. De acordo com Libâneo (2001):

Assim, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador. É retido o que se incorpora à atividade do aluno pela descoberta pessoal; o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações. A avaliação é fluida e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor.

Defendia um tratamento diferencial a partir da individualidade de cada um. Para isso, testes a nível intelectual foram incorporados para que não fossem cometidas injustiças. Os resultados permitiam separar aqueles que teriam condições de freqüentar a escola e os que não se enquadrariam nela. As atividades eram adequadas à natureza e desenvolvimento de cada aluno.

Saviani (2000) conclui que "trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante é aprender a aprender." Porém apesar dos esforços em alterar o panorama dos sistemas escolares, as escolas por diversos motivos não conseguiram alcançar as propostas pedagógicas, além dos custos que eram bem mais elevados do que os da escola tradicional já que cada professor teria que trabalhar com um grupo pequeno de alunos, com materiais didáticos variados e bibliotecas de classe.

Ao afrouxar as disciplinas e despreocupar com a transmissão de conhecimentos, segundo Saviani (2000) houve uma queda no nível de ensino destinado às camadas populares e em contrapartida, aperfeiçoou-se o ensino destinado às elites. A tendência pedagógica Renovada difundiu-se no Brasil no século XX especialmente a partir da década de 20.

A Pedagogia Tecnicista inspirada na teoria behaviorista americana desenvolveu-se no Brasil na década de 50. Era uma pedagogia subordinada à sociedade tendo como função a preparação de mão-de-obra. Nela segundo Libâneo (2001) "A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas e a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a estas metas."

A organização racional dos meios e técnicas passou a ser o elemento principal do eixo de ensino, deixando o aluno e o professor afastados, ficando a cargo de especialistas considerados aptos todo planejamento, controle e organização. Para tornar o ensino mais eficiente e racional, o sistema de instrução adotado era composto das seguintes etapas, de acordo com Libâneo (... , p.68):

a) especificação de objetivos instrucionais operacionalizados; b) avaliação prévia dos alunos para estabelecer pré-requisitos para alcançar os objetivos; c) ensino ou organização das experiências de aprendizagem; d) avaliação dos alunos relativa ao que se propôs nos objetivos iniciais. O arranjo mais simplificado dessa sequência resultou na fórmula: objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação.

As técnicas de descoberta e aplicação tornaram o essencial e não mais o conteúdo da realidade. De acordo com Saviani (2000) outras propostas pedagógicas surgiram a partir do modelo tecnicista como o microensino, o teleensino, o enfoque sistêmico, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc todos inspirados no princípio de racionalidade, eficiência e produtividade.

No início dos anos 60, os movimentos de educação de adultos com ideias pedagógicas e práticas educacionais voltadas à educação popular deram início a Pedagogia Libertadora, a qual foi fundada e representada pelas ideias e práticas pedagógicas inspiradas nas atividades de Paulo Freire. A ideia segundo Luckesi (2005, p.31) era de que "(...) a transformação virá pela emancipação das camadas populares, que define-se pelo processo de conscientização cultural e política fora dos muros da escola(...)".

Os conteúdos tradicionais passaram a ser excluídos e os temas geradores eram extraídos da problematização de situações da vida dos alunos.

A transmissão de conteúdos específicos não mais era importante e aprender só faria sentido se resultasse de uma aproximação crítica da realidade através da troca de experiências em torno da prática social. Em relação à Avaliação, Libâneo (2001, p.34) relata que:

(...) dispensam-se um programa previamente estruturado, trabalhos escritos, aulas expositivas, assim como qualquer tipo de verificação da aprendizagem, formas essas próprias da "educação bancária", portanto, domesticadoras. Entretanto admite-se a avaliação como prática vivenciada entre educador-educandos no processo de grupo

e às vezes, a auto-avaliação feita em termos dos compromissos assumidos com a prática social. Grifo do autor

A Pedagogia Libertária tinha como conteúdo e método a autogestão. A ideia básica era a de através da escola, transformar a personalidade dos alunos e levá-los para grupos onde poderiam difundir seus saberes formados nos princípios de liberdade.

A aprendizagem era informal e em grupos com plena liberdade para decidir se queriam ou não trabalhar. Acreditava-se que o crescimento dentro de uma convivência grupal traria mais motivação e satisfação no desenvolver de suas atividades. Segundo Libâneo (2001, p.38):

Somente o vivido, o experimentado é incorporado e utilizável em situações novas. Assim, o critério de relevância do saber sistematizado é seu possível uso prático. Por isso mesmo, não faz sentido qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem, ao menos em termos de conteúdo.

O papel do professor na Pedagogia Libertária era o de um conselheiro, já que era uma pedagogia que tinha como um de seus princípios a recusa de qualquer forma de poder, autoridade ou repressão. O aluno não era visto como um objeto e já não mais era aceito métodos à base de obrigações e ameaças.

As propostas apresentadas pela Pedagogia dos Conteúdos Socioculturais foram de grande importância no Brasil, a partir da década de 80, com a crescente preocupação em melhorar a qualidade da escola pública.

Os conteúdos tornaram-se concretos com significação humana e social. Para Libâneo (2001, p.42) "Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência." Para aprender de forma significativa, como primeiro passo, era essencial investigar o que o aluno já sabia. A partir daí era fundamental que ocorresse uma mútua compreensão entre o professor e o aluno para que houvesse a transferência da aprendizagem. A avaliação passou a ser um instrumento de comprovação para o aluno do seu progresso e não mais um julgamento do trabalho escolar.

Em síntese, para Luckesi (2005) havia dois grupos de pedagogias. Aquelas que pretendiam conservar a sociedade, com um modelo liberal conservador, que produziu as pedagogias Tradicional, Renovada e Tecnicista e de outro lado, as pedagogias preocupadas com a transformação, superação do autoritarismo, participação democrática de todos; de cunho progressista, dando origem às pedagogias Libertadora, Libertária e de Conteúdos Socioculturais. Cada grupo exigia práticas diferentes de avaliação escolar e da aprendizagem como relata Luckesi (2005, p.32)

(...) a avaliação da aprendizagem escolar será autoritária estando a serviço de uma pedagogia conservadora e, querendo estar atenta à transformação, terá de ser democrática e a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação da sociedade a favor do ser humano, de todos os seres humanos, igualmente.

Para Perrenoud (1999) as intenções em integrar a avaliação à ação pedagógica cotidiana tiveram início em meados dos anos 1970/80. Porém o uso do termo avaliação da aprendizagem de acordo com Luckesi (2005) foi criado por Ralph Tyler em 1930 tendo grande influência na teoria da avaliação no Brasil na década de 60. De acordo com Hoffmann (2009) a proposta de Ralph Tyler ficou conhecida como "avaliação de objetivos", por se tratar de uma prática avaliativa onde o professor inicialmente estabelecia os objetivos que os alunos deveriam alcançar e em certos momentos, verificava se estavam sendo alcançados através de testes.

Para Luckesi (2005) mudou-se a nomenclatura, porém a prática permanece a mesma, de provas e exames.

2- AVALIAÇÃO: DIFERENTES CONCEITOS

2.1 A Escola: Diferentes Culturas, Diferentes Saberes

A escola parece-nos ser um ambiente onde se concentra uma grande diversidade de saberes, culturas e histórias, em conformidade com a sociedade de sua época. Para Silva (2010, p.31) "(...) é a principal instituição responsável por orientar a construção identitária dos sujeitos."

Segundo Afonso (2008) ela não deveria ser reconhecida apenas como instituição social que não é fruto de uma evolução social espontânea, mas sim o resultado de atos de vontade tanto individuais como coletivos, públicos ou privados, situados historicamente, especialmente a escola pública como afirma ainda o autor:

(...) é uma organização educativa complexa, não apenas pelos seus aspectos formais, morfológicos ou materiais, mas também (e sobretudo) pela diversidade de funções que cumpre e que tem pela frente, bem como pela heterogeneidade e pluralidade de experiências e necessidades de que são portadores todos os sujeitos que a habitam, enquanto educadores ou educandos, num tempo e espaço com uma historicidade própria. (AFONSO et al, 2008, p.43)

O que define os caminhos diferentes de aprendizagens dentro do ambiente escolar parece-nos ser, portanto, a realidade cotidiana e a condição histórica dos sujeitos. Para Hoffman (2009) o desenvolvimento do aluno e a capacidade em estabelecer relações cada vez mais abstratas e complexas dependem do meio onde ele está inserido, das condições e da vivência, pois é nessa interação que se constrói o conhecimento.

Para Padilha (2003, apud *Melo*, 2011) a escola que respeita e trabalha adequadamente as diferenças individuais, permite aos alunos o contato uns com os outros, assegurando a aprendizagem dos conteúdos culturais de forma significativa para a inserção no mundo da prática social. De acordo com Luckesi, à escola:

(...) cabe trabalhar para o desenvolvimento das capacidades cognitivas do educando em articulação com todas as habilidades, hábitos e convicções do viver. Capacidades, como as

de analisar, compreender, sintetizar, extrapolar, comparar, julgar, escolher, decidir etc... têm por suporte conhecimentos que, ao serem exercitados, produzem habilidades que, por sua vez, se transformam em hábitos. (LUCKESI, 2005. p.126)

Hábitos que segundo o autor são necessários ao desenvolvimento das capacidades humanas, já que o aluno desenvolve-se do social para o individual.

Mesmo com toda diversidade encontrada na instituição escolar, de acordo com estudiosos e pesquisadores, avaliar é preciso. Em uma de suas obras, Villas Boas afirma que a avaliação serve para:

A avaliação existe para que se conheça o que o aluno aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos seus estudos. (...) Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. (...) Avalia-se também para saber como foi desenvolvido o trabalho pedagógico de toda a escola e o da sala de aula. Avaliam-se as atividades organizadas pela escola, como conselhos de classe, reuniões com os pais, reuniões com os professores, atividades esportivas, feiras, exposições, jornal escolar, festas e outras. (VILLAS BOAS, 2004, p.29)

2.2 Algumas Concepções de Avaliação

O tema avaliação de acordo com Romão (2001) possui uma vasta literatura especializada, porém não extensa em Língua Portuguesa, sendo as melhores publicações caracterizadas por uma linguagem excessivamente técnica ou por obras filosóficas, o que dificulta o entendimento dos docentes cuja formação na maioria das vezes não lhes permite compreender determinadas terminologias.

De acordo com o autor a língua portuguesa confere dois significados diferentes à palavra avaliação, um no sentido amplo, que diz respeito ao processo de verificação da aprendizagem como um todo; já no outro, no seu sentido restrito, a avaliação se refere apenas a uma etapa desse mesmo processo.

Em uma de suas obras, o autor analisa concepções de diversos estudiosos do tema, de autores consagrados e publicações mais recentes e, segundo ele, percebe-se que alguns consideram a avaliação como um julgamento de valor, onde grande parte ainda enquadra-se na postura tradicional de avaliar. Outros propõem um redirecionamento, a avaliação como diagnóstico; enquanto outros enfatizam

apenas alguns aspectos e desconsideram importantes teorias, e conclui que a avaliação:

Em seu sentido restrito, a avaliação da aprendizagem é o procedimento docente que atribui símbolos a fenômenos cujas dimensões foram medidas, a fim de lhes caracterizar o valor, por comparação com padrões pré-fixados. Ainda que relativizando a diferença entre eles, (...), enquanto a medida constrói-se mais em cima de juízos de fato (denotações consensuais pactuadas), a avaliação se edifica sobre juízos de valor (conotações construídas a partir das visões de mundo). (ROMÃO, 2001, p. 80)

Uma das definições encontradas e que seria mais apropriada na opinião de Luckesi (2005, p.33) seria que "(...) a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão."

Para que os objetivos do ato de avaliar sejam alcançados, o autor apresenta três variáveis.

A primeira variável é o juízo de qualidade que se refere ao aspecto qualitativo do objeto, sendo necessário estabelecer com clareza um padrão de qualidade daquilo que se espera, no caso, do aluno. A segunda, são os dados relevantes que devem ser baseados no juízo de qualidade e compatíveis com o objeto avaliado e os objetivos que se tem. A terceira refere-se à tomada de decisão e o autor relata que há sempre três possibilidades: "(...) continuar na situação em que se está, introduzir modificações para que este o objeto ou situação se modifique para melhor, ou suprimir a situação ou o objeto." (LUCKESI, 2005, p.71)

Percebe-se que, segundo o autor, a avaliação conduzida de forma adequada permite conhecer a real situação, possibilita ao professor tomar as melhores decisões para direcionar uma aprendizagem mais significativa para o aluno.

O juízo de valor e a tomada de decisão para Silva (2010) não pode ser limitado apenas a notas ou conceitos. Para o autor, a cada momento do processo educativo e da avaliação será solicitado um tipo específico:

1. de planejamento - está relacionada com a elaboração e a organização da ação educativa em relação às informações advindas da avaliação diagnóstica-prognóstica;
2. de regulação e autorregulação - tem a ver com os ajustes que são feitos na implementação do trabalho pedagógico, buscando aproximar o planejamento das reais necessidades de aprendizagens dos aprendentes reconhecidas durante o processo;
3. de certificação - diz respeito aos pareceres de finais de ciclos de aprendizagens e

incidem no encaminhamento acerca da reorganização curricular e da promoção do aluno. (SILVA, 2010, p.70)

A avaliação parece-nos representar um aspecto fundamental no processo ensino-aprendizagem. A causa da maioria das discussões em torno da avaliação para Hoffmann (2011, p.11) "(...) é a tentativa de definição do significado primordial de sua prática na ação educativa." Além de não haver consenso entre o conceito e de ser a ela atribuídos diversos significados, segundo Silva (2011, p.57):

Sua compreensão depende de vários elementos, entre eles: a concepção de conhecimento, de sociedade, de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, entre outros, que nós, profissionais da educação, possuímos. Essas concepções são condicionadas pelas condições históricas, culturais, epistemológicas e políticas que nós respiramos. Elas constituem e alimentam a nossa postura político-pedagógica e, conseqüentemente, a nossa concepção e prática avaliativa.

De acordo com Romão (2001) quando se fala em avaliação da aprendizagem, há tantos conceitos quanto seus formuladores, e claro, cada um de acordo com determinada concepção de educação. Ainda segundo o autor, esta variação de concepções se dá por se identificar a avaliação com as suas práticas avaliativas como provas, notas, conceitos, boletins etc.

Para os autores Ribetto, Vasconcelos, Sgarbi e Filé *et al* Esteban (2008), perante a lei somos todos iguais embora na escola, não todas, há a tentativa de igualar a todos, de ignorar as diferenças. Com relação aos modelos e instrumentos avaliativos, os autores alertam que:

"No entanto, se entendermos que a maioria das práticas avaliativas tende à homogeneidade, devemos pensar se ela atende, enquanto princípio, às diferentes e diversificadas situações que se apresentam nos ambientes escolares." (et al ESTEBAN, 2008, p. 104).

Segundo Silva (2010) os instrumentos avaliativos detectam informações profundas das relações estabelecidas em cada etapa do trabalho pedagógico, relacionando formas de aprender, ensinar e planejar. O conceito de avaliação da aprendizagem para Silva (2010, p. 57):

(...) é constituinte e integradora da ação educativa. Constituinte porque faz parte do trabalho pedagógico, não é um apêndice ou um anexo, está inserida na relação dialógica entre planejar ensinar

aprender. Integradora porque costura os elementos para a prática educativa, fazendo o nexo necessário para que haja justamente o diálogo entre o planejamento, a ensinagem e a aprendizagem e a própria avaliação.

A avaliação da aprendizagem pode ser realizada de várias formas na escola. Quando no referimos a ela parece-nos que estamos abordando desde o método adotado e o instrumento escolhido até a análise do resultado alcançado.

De acordo com Freitas *et al* (2009) ela pode ser formal ou informal. Considera-se formal aquela que é feita através de provas, trabalhos ou que conduza a uma nota ou conceito; e informal, a que se dá através da interação diária de professores e alunos, onde está o juízo de valor que influenciará o resultado final.

Os instrumentos de avaliação ao serem elaborados deveriam passar por certo rigor técnico para que a avaliação cumpra suas funções. Para que sejam adequados, eles deveriam na opinião de Luckesi (2005, p.83):

- medir os resultados de aprendizagem claramente definidos, que estivessem em harmonia com os objetivos instrucionais;
- medir uma amostra adequada dos resultados de aprendizagem e o conteúdo da matéria incluída na instrução;
- conter os tipos de itens que são mais adequados para medir os resultados de aprendizagem desejados;
- ser planejados para se ajustar aos usos particulares a serem feitos dos resultados;
- ser construídos tão fidedignos quanto possível e, em consequência, ser interpretados com cautela;
- ser utilizados para melhorar a aprendizagem do estudante e do sistema de ensino.

Quando se utiliza o termo medir ou medida, para Hoffmann (2011), nem todos os profissionais da educação os definem com clareza. Para a autora deve-se ter cuidado quando se refere ao termo apenas como um indicador de acertos e erros, já que só faz sentido a partir da interpretação feita pelo professor do quanto este indicador realmente significa em relação à produção de conhecimento do aluno. Entretanto, medir e avaliar são indispensáveis no processo de rendimento da verificação escolar como afirma Romão (2001, p.76):

No primeiro, tentamos com mais ou menos objetividade, por meio de instrumento adequado, "medir" o desempenho do educando, isto é, simplesmente coletar e registrar seu desempenho; em seguida, "avaliamos" em seu sentido estrito (...).

Para Silva (2010) a controvérsia dos instrumentos avaliativos está unida às funções da avaliação da aprendizagem. De acordo com o autor as funções dependem da intenção, do momento vivenciado, da base teórica que orienta e do projeto de sociedade que se quer realizar.

Percebe-se que da mesma forma que são encontradas várias concepções para a avaliação, também diferentes funções são atribuídas a ela.

2.3 Funções da Avaliação

A função prognóstica para Romão (2001) verifica os pré-requisitos, ou seja, a assimilação de conteúdos a serem desenvolvidos e os objetivos a serem atingidos só podem ser alcançados dependendo do domínio e das habilidades que o aluno já possui em relação ao tema.

Com a função diagnóstica a avaliação possibilita que o professor possa averiguar se os alunos estão ou não em condições de adquirir novos conhecimentos e é através dela que se identifica as dificuldades de aprendizagem. Silva (2010) considera as funções prognóstica e diagnóstica como uma só sem diferenciá-las como o autor Romão (2001). Para ele a função diagnóstica-prognóstica "mapeia a história de vida, os saberes, as competências e o estilos de aprendizagens para que o nosso trabalho pedagógico seja significativo para os aprendentes." (SILVA, 2010, p.75).

Segundo Romão (2001), a função diagnóstica predomina ao longo do processo de aprendizagem, possibilitando ao professor verificar a aprendizagem dos alunos, a fim de que sejam disponibilizados os instrumentos e estratégias para a superação das dificuldades.

Para Luckesi (2005) essa função pode auxiliar no avanço e no crescimento da aprendizagem. Ainda segundo o autor "(...) com a função diagnóstica, (...), ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc." (LUCKESI, 2005. p.35)

A função reguladora ou formativa para Silva (2010) torna possível replanejar durante o cotidiano escolar, situações didático-pedagógicas mais adequadas às necessidades reais, conscientizando o próprio aluno quanto ao seu caminho de

aprendizagem para que o mesmo, de acordo com Perrenoud (1999) promova suas autorregulações.

Realizada ao final de um curso, de um período, semestre, ano letivo ou ao final de uma unidade de ensino, a avaliação somativa, permite saber o que foi alcançado em relação aos objetivos pré-estabelecidos e os que surgiram ao longo do processo, bem como as necessidades educativas dos alunos. De acordo com Silva (2010) "É o momento de escrever um parecer descritivo e interpretativo da situação das aprendizagens dos alunos e não aprendizagem dos alunos através das comunicações integradoras."

No que se refere às funções da avaliação, para Luckesi deve-se pensar como um instrumento de diagnóstico, que sendo assim, "(...) ela terá funções de autocompreensão do sistema de ensino, de autocompreensão do professor e de autocompreensão do aluno." (LUCKESI, 2005, p. 82)

2.4 A Avaliação na Legislação Educacional

A lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a LDB - nº 9.394, em vigor desde 20 de dezembro de 1996, leva-nos a crer que foi formulada a partir da necessidade de propiciar uma formação básica comum, com referenciais capazes de direcionar currículos e conteúdos mínimos.

A LDB/96 garante à escola maior flexibilidade e autonomia em relação às estruturas e práticas de ensino. A avaliação segundo a lei deve ser realizada de forma contínua e cumulativa, prevalecendo o caráter qualitativo ao quantitativo, cabendo à escola oferecer todos os meios e recursos que garantam a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Em relação aos casos de baixo rendimento escolar, a lei obriga que sejam realizados estudos de recuperação de preferência paralelos ao período letivo.

Para que fossem assegurados os objetivos constantes na lei, a partir dela, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, como referencial de qualidade para a educação de todo o país, respeitando a diversidade sociocultural sem impor um modelo de currículo homogêneo. A avaliação no PCN aparece de forma mais detalhada, vista como parte integrante e essencial para o processo educacional, que não diz respeito apenas ao aluno, mas também ao professor e ao sistema escolar:

Em suma, a avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. Uma concepção desse tipo pressupõe considerar tanto o processo que o aluno desenvolve ao aprender como o produto alcançado. Pressupõe também que a avaliação se aplique não apenas ao aluno, considerando as expectativas de aprendizagem, mas às condições oferecidas para que isso ocorra. Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido — se, por exemplo, não há a aprendizagem esperada significa que o ensino não cumpriu com sua finalidade: a de fazer aprender. (PCN, p.56)

De acordo com Franco e Bonamino (2001, p.15) "Durante a década de 90, foram criadas diversas instâncias de avaliação da educação, abrangendo diferentes níveis de ensino." À União em colaboração com os sistemas de ensino, segundo a LDB/96, coube garantir o processo nacional de avaliação do rendimento escolar definindo prioridades e visando a melhoria da qualidade de ensino.

2.5 Políticas Públicas de Avaliação

No que se refere ao nível fundamental e médio, a União já desempenhava essa função principalmente por meio do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, já em meados da segunda metade da década de 80. O Saeb tem como objetivo segundo MEC, INEP e Pestana (1995, 1998 *apud* Franco e Bonamino 2001, p.15):

(...) gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras, fornecendo subsídios para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil.

Atualmente o Saeb é composto por duas avaliações. A primeira a Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica, abrangendo os estudantes de todo país, matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio na rede pública e privada. A segunda a Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento

Escolar, para alunos matriculados no 5º e 9º ano do ensino fundamental público, nas redes municipais, estaduais e federais, com no mínimo 20 alunos matriculados na série a ser avaliada, conhecida também como Prova Brasil. Ambas são aplicadas a cada dois anos tanto para estudantes de zona urbana quanto de zona rural.

Em 2007 O Inep criou como ferramenta o Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica para acompanhar as metas de qualidade na educação estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE. O Ideb é calculado pela média de fluxo escolar e desempenho nas avaliações do Saeb e Prova Brasil.

O ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, foi criado em 1998 para avaliar o desempenho dos estudantes que estavam concluindo ou que já tinham concluído o ensino médio, a educação básica. A partir de 2009 o exame passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Permite o acesso a programas do Governo Federal como o PROUNI - Programa de Universidade para Todos.

A Provinha Brasil é para as crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas sendo realizada em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano escolar. É uma avaliação que diagnostica o nível de alfabetização e seu resultado permite aos gestores e professores conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças dentro do período em que foram avaliadas.

Para avaliar os cursos de graduação, no ensino superior, o Provão foi aplicado de 1996 a 2003. Após esse período passou a ser aplicado o ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes tendo como objetivo segundo o Manual do Enade (2004, p.18):

O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Segundo os autores Franco e Bonamino (2001) ainda na década de 90 muitas iniciativas foram tomadas em termos de avaliação dos sistemas educacionais no Brasil em níveis estadual e municipal. Em 1997 o país participou da avaliação internacional promovida pela UNESCO/OREALC e participa atualmente do *Program*

of International Student Assessment (PISA) coordenado e desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico a OCDE.

Espera-se que os resultados obtidos no Pisa contribuam para discutir a qualidade da educação dos países participantes. A avaliação é aplicada para alunos ao término da escolaridade básica obrigatória, de em média 15 anos, cuja função é assegurar que as escolas estão preparando-os para desempenhar papel de cidadão na sociedade contemporânea.

O Inep - Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é a entidade vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, o MEC, que realiza as pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, auxiliando a formulação e execução de políticas públicas para a educação.

Os processos avaliativos que vem sendo desenvolvidos no Sistema Educacional Brasileiro desde a educação básica ao nível superior levam-nos a acreditar que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino, acesso e permanência, envolvendo questões diversas como relata Franco e Bonamino (2001, p.27):

As iniciativas de avaliação de redes, cursos e sistemas educacionais (...) envolvem questões centrais para as práticas educacionais. Afinal, quando se trata de avaliações em larga escala, as escolhas acerca do que avaliar costumam ter repercussão sobre os currículos do cotidiano educacional.

3- METODOLOGIA

3.1 Tipo de Pesquisa

O presente estudo teve seu início com base em pesquisa bibliográfica, pois de acordo com Bell, "Qualquer pesquisa, seja em que escala for, vai envolver leitura do que outras pessoas escreveram sobre a área do seu interesse, coletar informações para apoiar ou refutar esses argumentos e escrever suas conclusões." (2008, p.57).

Após estudo sobre o tema e qual seria o melhor caminho para atingir os objetivos propostos, optamos por pesquisa de campo de caráter exploratório, a partir da aplicação de um questionário semiestruturado (Anexo 01) o qual não só facilita a coleta de informações como conduz os participantes a pensarem sobre o tema

Foi uma pesquisa de métodos mistos, que segundo Creswell (2010, p.27) "(...) é uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa." Ainda de acordo com o autor, a proposta para conduzir uma pesquisa envolve concepções filosóficas, estratégias de investigação e métodos específicos.

Essa pesquisa teve como concepção filosófica o pragmatismo, que permite ao pesquisador liberdade de escolha dos métodos, técnicas, procedimentos, coleta e análise de dados. "Em vez de se concentrarem nos métodos, os pesquisadores enfatizam o problema da pesquisa e utiliza todas as abordagens disponíveis para entender o problema." (Creswell, 2010,p.34)

Estratégias de métodos mistos, diferente das abordagens qualitativa e quantitativa ainda não são muito conhecidas, mesmo que o conceito de misturar as diferentes abordagens originou-se em 1959, por Campbell e Fisk. Com relação à pesquisa quantitativa e qualitativa, Bell explica que:

Os pesquisadores quantitativos coletam os dados e estudam a relação de um conjunto de dados com outros. Eles usam técnicas que provavelmente produzirão conclusões quantificadas e, se possível, generalizáveis. Os pesquisadores que adotam uma perspectiva qualitativa estão mais preocupados em entender as percepções que os indivíduos têm do mundo. Eles preferencialmente

buscam *insights*, em vez de percepções estatísticas do mundo. Eles põem em dúvida a existência de "fatos" sociais e questionam se uma abordagem "científica" pode ser utilizada ao lidarmos com seres humanos. No entanto, há ocasiões em que os pesquisadores qualitativos usam técnicas quantitativas e vice-versa. (2008, p.15)

Várias razões, assim como a limitação de cada método, levaram pesquisadores do mundo todo a desenvolver e moldar procedimentos para esse tipo de pesquisa. O procedimento escolhido foi o de métodos mistos concomitantes, que permite ao pesquisador a coleta das duas formas de dados ao mesmo tempo em que incorpora as informações na interpretação do resultado geral.

3.2 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Instituição Particular de Ensino de uma cidade do interior de Minas Gerais.

3.3 Participantes da Pesquisa

O público alvo foram os alunos de Pedagogia do primeiro semestre de 2011. A amostra escolhida para nossa pesquisa foram os alunos do 1º Período que estavam iniciando, e os do 7º Período que estavam concluindo o curso. A tabela a seguir, mostra em detalhes cada grupo de participantes:

<i>Período</i>	<i>Faixa Etária</i>	<i>Nº de alunos matriculados</i>	<i>Nº de alunos que participaram da pesquisa</i>	<i>Nº de alunos que já atuavam na área em diferentes cargos</i>
1º	<i>17 a 30 anos</i>	24	16	06
7º	<i>21 a 50 anos</i>	37	24	12

Fonte: Elaborado pela autora.

3.4 Coleta de Dados

Foi realizada a partir da aplicação de um questionário (Anexo 01) composto por 10 questões (abertas e de múltipla escolha. As questões abertas segundo Bell

(2008, p.120), permitem "(...) considerar necessário dar aos informantes a oportunidade de expressar suas próprias opiniões sobre o tema em pesquisa - ou fazer uma reclamação." Ainda para a autora, as questões de lista permitem ao informante selecionar um ou mais itens, enquanto que questões de escala, "(...) são os dispositivos para descobrir a intensidade dos sentimentos ou atitudes." (BELL, 2008.p.185)

3.4.1 Contexto Ético

Fundamentou-se na aprovação do projeto pelos orientadores e no consentimento dos alunos de pedagogia entrevistados desde que seguro o direito ao anonimato (CERVO *et al*; 2006).

3.4.2 Distribuição e Devolução dos Questionários

De acordo com Bell (2008) consegue-se maior cooperação estabelecendo contato pessoal, portanto, todo o processo de distribuição e devolução dos questionários ocorreu em sala de aula, com uma breve e clara exposição do estudo para os alunos a fim de que estivessem cientes do propósito da pesquisa, conteúdo e do uso das respostas.

3.5 Análise e Interpretação dos Dados

A transformação dos dados foi feita de acordo com a pesquisa de métodos mistos de estratégia concomitante que, como explica Creswell:

"Nas estratégias concomitantes, um pesquisador pode quantificar os dados qualitativos. Isso envolve criar códigos e temas qualitativamente, e depois contar o número de vezes que eles ocorrem nos dados do texto (...). Como alternativa o pesquisador pode qualificar dados quantitativos." (Cresweell, 2010, p.257)

A tabela a seguir, apresenta o número total de alunos matriculados em cada período e o número total de alunos que participaram da pesquisa:

1º Período 1º Semestre de 2011	7º Período 1º Semestre de 2011
Total de alunos matriculados: 24 Total dos alunos que responderam o questionário: 16	Total de alunos matriculados: 37 Total dos alunos que responderam o questionário: 24

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados brutos dos questionários foram registrados, categorizados e interpretados de acordo com o tipo de questão. Todas as respostas foram reescritas em documento criado no Word e os dados tabulados no Excel.

Como as informações coletadas das questões de lista eram baseadas em fatos, enquanto as de escala, buscaram a atitude ou sentimento em relação a cada afirmação, os resultados foram apresentados em forma de tabela simples e gráficos. Para as questões verbais, todas as respostas foram digitadas em folhas separadas para que todos os itens fossem averiguados.

Todos os termos e evidências encontradas nas respostas dos questionários foram avaliadas e comparadas, pois de acordo com Bell (2008) é importante avaliar se o documento tem como característica o fato ou o viés. É necessário observar se são convincentes os argumentos e procurar indícios se o autor das respostas pode ter sofrido pressão, medo ou ter sido apenas vaidoso ao respondê-las.

Para Creswell (2010, p.184) “Viés significa que, se os não respondentes tivessem respondido, suas respostas teriam alterado substancialmente os resultados gerais.”

Se você detectar viés, isso não significa, necessariamente, que o documento deve ser rejeitado como inválido. Em alguns casos, as evidências mais úteis podem ser derivadas de fontes distorcidas, que revelam com precisão as verdadeiras opiniões de uma pessoa ou de um grupo. É possível, ainda, chegar a inferências por meios de testemunhos “não-intencionais”, mesmo que as evidências “intencionais” sejam consideradas não-confiáveis. (BELL, 2008, p.115)

3.5.1 Precisão dos Resultados

Alguns fatores podem influenciar a resposta ou a opinião dos participantes segundo Bell “Talvez o informante tenha acabado de assistir a um programa de televisão ou tenha passado por uma experiência que o enraiveceu ou o agradou...” (BELL, 2008, p.102).

Os procedimentos de confiabilidade utilizados foram os sugeridos por Gibbs (2007 apud Creswell, 2010). Verificamos a existência de erros cometidos durante as transcrições e certificamo-nos se havia mudanças nos significados durante o processo de codificação e na definição dos códigos.

Bell (2008, p.103), afirma que “Se um item não é confiável, então ele também não deve ter validade, mas um item confiável não é, necessariamente, válido.”

Para validade, ainda na opinião da autora, são usadas diversas definições “(...) resumem-se a demonstrar se um item ou instrumento mede ou descreve o que se supõe que ele meça ou descreva. Porém é um tanto vago e deixa muitas perguntas sem resposta.” (BELL, 2008, p.103)

A validade, por outro lado, é um dos pontos fortes da pesquisa qualitativa, e se baseia na determinação se os resultados são precisos do ponto de vista do pesquisador, do participante ou dos leitores de um relato (Creswell e Miller, 2000). São abundantes os termos na literatura qualitativa que expressam essa idéia, tais como *fidedignidade*, *autenticidade* e *credibilidade*... (CRESWELL, 2010, p.225)

Como estratégias de validade optamos pelas recomendadas por Creswell (2010). Como o tema foi baseado na convergência de dados e perspectivas dos participantes, os diferentes dados e as informações foram computados e examinados para criar uma justificativa lógica para validar o estudo. As informações divergentes foram destacadas e analisadas o que segundo o autor, aumenta a credibilidade de um relato.

4- RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que se refere ao objetivo em estudar, a grande maioria dos entrevistados disse que era para aquisição de conhecimentos seguidos por aqueles que também colocaram a importância de inserção no mercado de trabalho. Observa-se que os alunos ingressantes estão mais preocupados com a possibilidade de inserção no mercado de trabalho em relação aos concluintes (Figura 01).

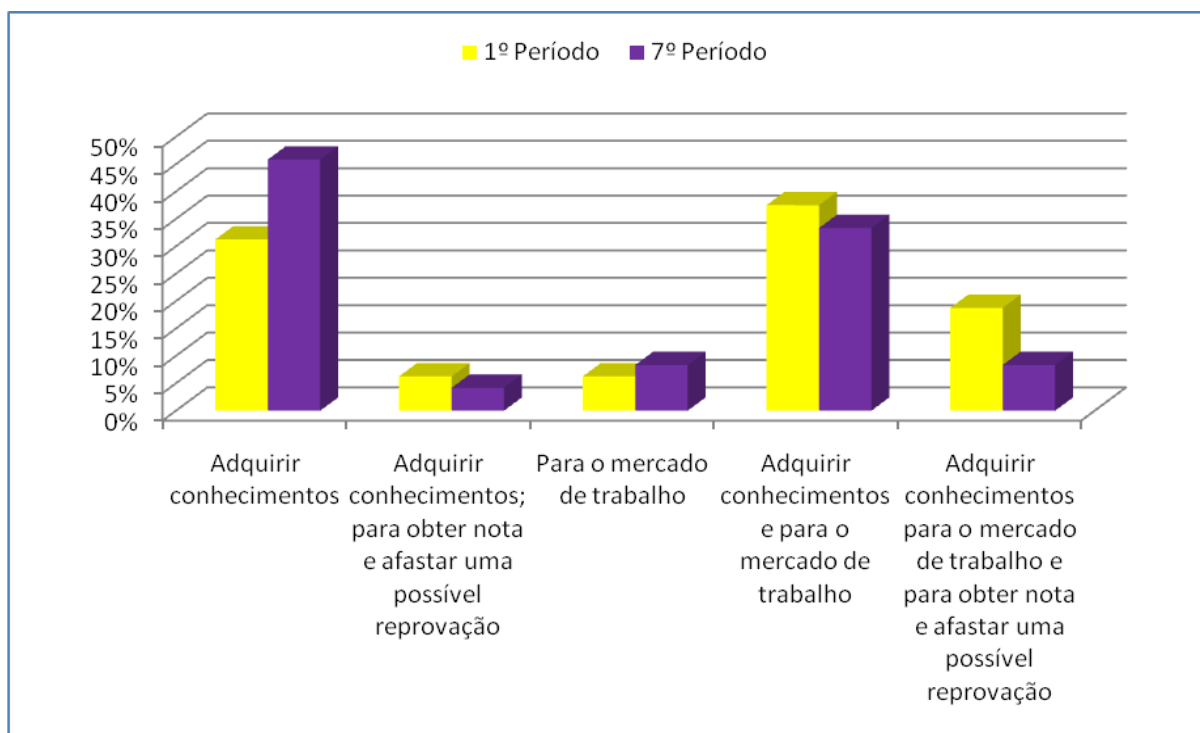


Figura 01: Acadêmicos do curso de Pedagogia segundo a justificativa para o estudo.
Fonte: Elaborado pela autora.

Uma pesquisa realizada por Demoliner (2008) com estudantes universitários de Pedagogia constatou a importância dos estudos para a vida presente e futura, dos discentes entrevistados, 95,3% consideram importante no presente e 94,8% para o futuro.

Esta pesquisa também aponta que, quando questionados sobre a prática de somente estudar para as avaliações, 31,6% dos estudantes estudam somente para as provas e que 44,2% raramente ou nunca adotam essa prática.

Também quando questionados sobre o estudo, Antonelli e Santos (2012) apresentam em sua pesquisa que dos discentes entrevistados, 38% dos alunos estudam todos os conteúdos e 23% estudam os conteúdos que possuem mais dificuldades, 18% admitiram estudar apenas para as provas e 10% dos entrevistados estudam apenas em sala de aula.

Saraiva e Ferene (2010), em um trabalho com discentes do curso de Pedagogia, verificaram que as razões que influenciaram os acadêmicos na escolha do curso foram: afinidade com a área educacional, a facilidade de ingressar no curso, o fato de ser favorável para conciliar trabalho e faculdade, a possibilidade de estudar a noite além do estímulo familiar. Os autores defendem que o acesso ao curso pode ser um meio de ascensão social para discentes por pertencerem às classes média e média baixa.

Além disso, na pesquisa citada ficou evidente que, 62,5% dos discentes estavam cursando Pedagogia já que, não conseguiram ingressar em instituições públicas no curso pretendido por não terem sido aprovados no vestibular.

Em um estudo de Bardagi *et al* (2003) a respeito da satisfação com a escolha profissional, verificou que a maioria dos alunos mostrou-se satisfeita (56%) ou muito satisfeita (32,2%) com a opção realizada ao passo que, pelo menos 42,7% pensaram em desistir ou mudar de curso sendo que 15,9% ainda estavam firmes neste propósito.

Sendo assim, analisando os nossos resultados e as pesquisas de Demoliner (2008) e Antonelli e Santos (2012), conclui-se que para os estudantes de Pedagogia o estudo é essencial para suas vidas no presente e no futuro e que estão focados na aprendizagem e obtenção de conhecimento. E que, tanto na pesquisa de Saraiva e Ferene (2010) quanto nos nossos resultados fica claro que a origem social e cultural dos discentes explica o que o curso de Pedagogia representa em nossa sociedade.

Ao serem indagados sobre a avaliação a maioria dos entrevistados reconheceram que esta é um recurso importante para orientar o processo ensino aprendizagem (Figura 02).

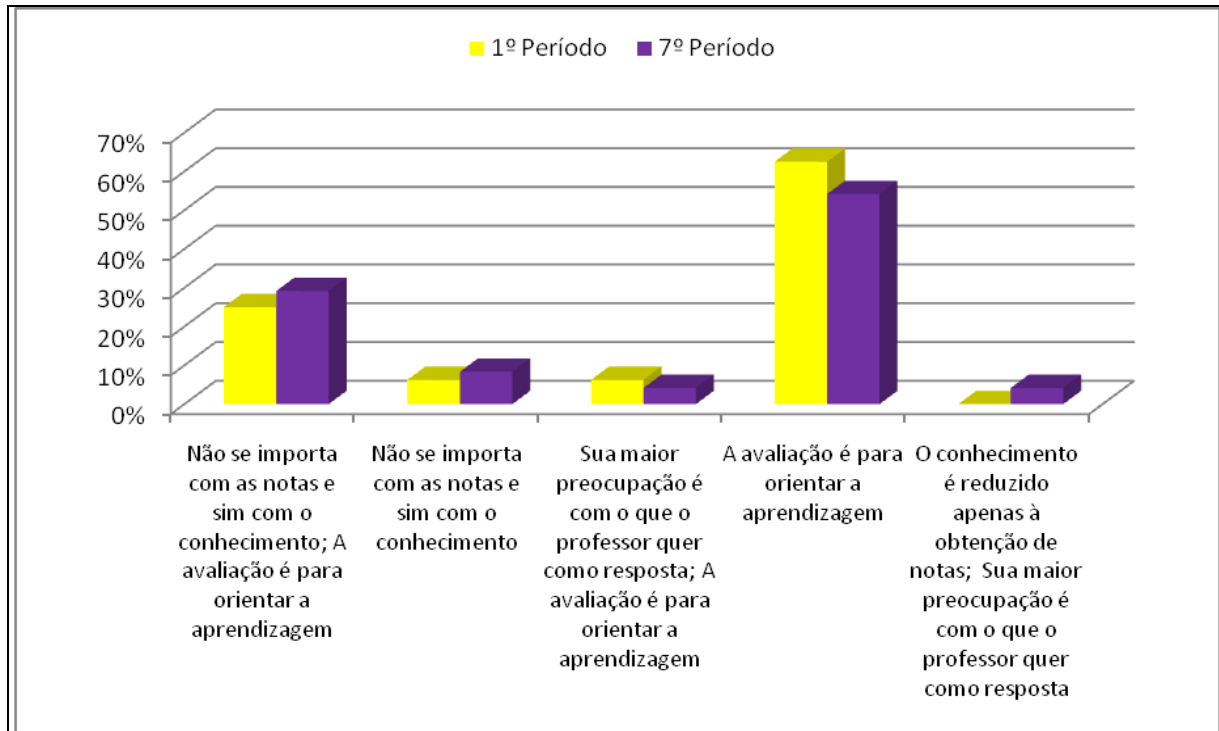


Figura 02: Acadêmicos do curso de Pedagogia segundo o significado da avaliação no contexto do processo ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

Pereira e Flores (2012) em pesquisa realizada com discentes de diversos cursos da Universidade do Minho de Portugal, apresentaram um conjunto com aspetos relacionados à avaliação e pediram aos discentes que se identificassem com cada um deles, considerando uma escala entre “Nada” e “Muito”. Como resultado, em sua maioria, o que mais se associam à avaliação são, (85,9%) a aprendizagem, (84%) os testes, e com a mesma percentagem, a verificação de conhecimentos, seguidos de o sucesso (78,7%), notas/classificações (78,4%), reflexão (70,7%), a participação (68,6%), a ansiedade (67,2%), a certificação (61,1%) e a ajuda (53,4%). Os aspectos menos associados (nada e pouco) à avaliação foram o conflito (79.1%), o receio/medo (65.3%), a imposição (64,1%) e a injustiça (60,8%).

Um trabalho realizado por Almeida *et al* (2009) com discentes e docentes de Matemática dos anos finais do ensino fundamental constatou que, quando questionados se a escola poderia existir sem a avaliação, 25% dos discentes que responderam ‘sim’ demonstraram certo receio quanto a aprendizagem. Segundo os comentários obtidos, concluiu-se que para eles a aprendizagem está vinculada à avaliação já que muitos estudam para obter boas notas através das provas e para passar de série e ainda que, para os discentes, sem a avaliação, para que

estudariam ou prestariam atenção nas aulas ou mesmo como o professor saberia se os alunos estudaram e aprenderam?

Melo e Bastos (2012) em um estudo sobre as principais modalidades de avaliação e características do professor construtivista realizaram uma pesquisa com discentes dos 7º e 8º anos do ensino fundamental e uma das questões referia-se ao que os discentes julgavam importante para tirar boas notas na prova. Os resultados obtidos foram que para 83,0% dos entrevistados entender os conteúdos é importante, para 15,1% é decorar os conteúdos e 1,9% optaram por 'outra opção' e registraram que é estudar muito para ver se entenderam a matéria.

Esta pesquisa ainda verificou que, quando questionados se conseguem entender tudo o que o professor pergunta na prova, 31,7% disseram 'Sim' enquanto que a maior parte, 68,3% responderam que 'Não'.

Com os resultados obtidos na nossa pesquisa e na de Pereira e Flores (2012), Almeida *et al* (2009) e Melo e Bastos (2012) conclui-se que os discentes associam a avaliação aos aspectos mais positivos que negativos, sendo a aprendizagem a variável mais relacionada e que os discentes condicionam sua aprendizagem à avaliação, com foco nos estudos, o que confirma mais uma vez a relação inseparável entre a aprendizagem e a avaliação.

Quando questionados sobre se encontram e/ou encontraram ou não dificuldades em relação à avaliação no curso de Pedagogia, a grande maioria dos acadêmicos do primeiro disseram que sim enquanto que do sétimo período houve a mesma proporção entre sim e não (Figura 03).

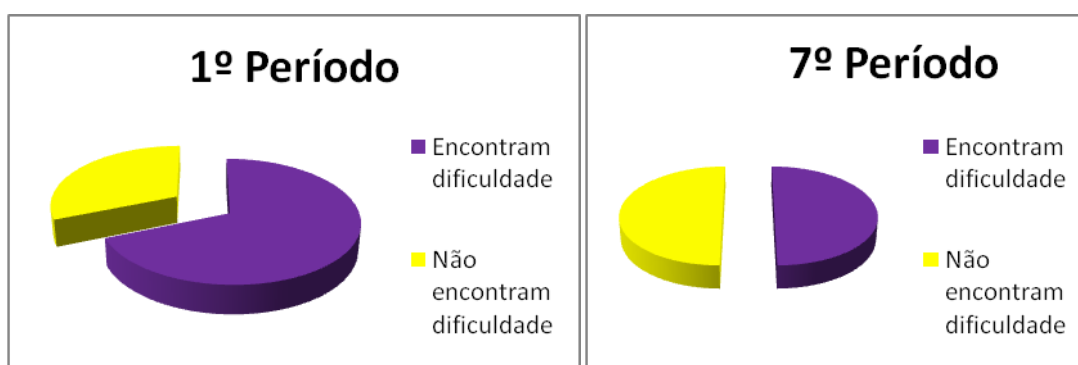


Figura 03: Alunos em relação a encontrarem ou não dificuldades durante o curso.

Fonte: Elaborado pela autora.

O estudo de Carvalho (2012) teve como propósito averiguar a prática da avaliação refletindo sobre um modo de construção avaliativa que considerasse os fatores biopsicossociais dos discentes. Para isso foi realizada uma pesquisa com

discentes do curso de Pedagogia noturno e diurno de uma Instituição de Ensino Superior e um dos resultados obtidos opõem-se às mudanças realizadas pela Instituição em relação à didática e avaliação pois apresentam aspectos que caracterizam práticas tradicionais e cultura de exame. Os problemas mencionados pelos discentes sobre o processo de ensino-aprendizagem e avaliações em turmas do período noturno foram, segundo Carvalho (2012):

i) uso exagerado de seminários com postura autoritária de professor e a falta de orientação na formatação da avaliação por seminários, principalmente, no momento da sua apresentação pelos discentes; ii) falta de feedback das avaliações e, quando são realizados, não são em tempo hábil para a realização das autorregulações cognitivas e autoavaliações discentes e docentes; iii) prazo diminuto para um grande volume de leituras e trabalhos; iv) relações deficientes entre professores e alunos; v) utilização da avaliação como instrumento de controle e punição; vi) não aceitação de divergências ou críticas dos discentes em relação às opiniões docentes; vii) falta de didática dos professores e desmotivação para o ensino; viii) ausência de professores e disciplinas sem professores, alguns assumindo turmas no meio do semestre; ix) utilização de apenas duas avaliações durante todo o semestre, acumulando, com isso, muito conteúdo e sobrecarregando o discente; x) falta de aulas de revisão; xi) culminância de muitas avaliações das diversas disciplinas do curso numa mesma semana, sobrecarregando o discente, pois cada uma solicita uma quantidade enorme de conteúdos a serem dominados.

Em nossa pesquisa foram apresentadas as seguintes dificuldades em relação à avaliação i) acúmulo de matérias em uma única avaliação deixando-a cansativa e estressante; ii) excessos de trabalhos; iii) poucas aulas práticas; iv) falta de tempo para fazer os trabalhos e estudar; v) dificuldades nas apresentações dos trabalhos; vi) o modo de ensinar e avaliar de alguns docentes; vii) avaliação ocorrer de forma muito tradicional; viii) ensina-se sobre avaliação mas realiza-se de outra; ix) estudo de muita teoria; x) não obtive dificuldades.

Diogo *et al* (2016) investigaram as opiniões de coordenadores de diversos cursos de uma Instituição de Educação Superior, sobre os fatores determinantes de evasão e reprovação e quais as ferramentas de intervenção utilizadas para interceder com relação a estes eventos. Referente aos fatores que determinam a evasão, reprovação ou a permanência, a pesquisa apontou que os discentes chegam à instituição vindos dos Ensinos Fundamental e Médio com uma formação

precária; alguns possuem ideias equivocadas do curso escolhido; outros possuem condição socioeconômica desfavorável, fazendo com o que o discente precise de trabalho remunerado enquanto realiza o curso superior, o que reduz o tempo de estudo e dedicação; além da falta de interesse por parte dos discentes entre outras dificuldades.

Sendo assim com os resultados obtidos nas pesquisas de Carvalho (2012) e Diogo *et al* (2016) e na nossa pesquisa, podemos concluir que as dificuldades encontradas com relação à avaliação no curso de Pedagogia são a falta de tempo para dedicar aos estudos e aos trabalhos; o excesso de conteúdo para uma única avaliação; a prática avaliativa ainda feita de forma tradicional; a falta de orientação dos docentes quanto aos trabalhos e seminários e a didática dos docentes.

Ao serem indagados sobre o que a avaliação representava, segundo as opções excluir e classificar; uma ameaça e tortura; uma aprovação/reprovação ou um meio para diagnosticar e contribuir a grande maioria optou por esta última opção (Figura 04).

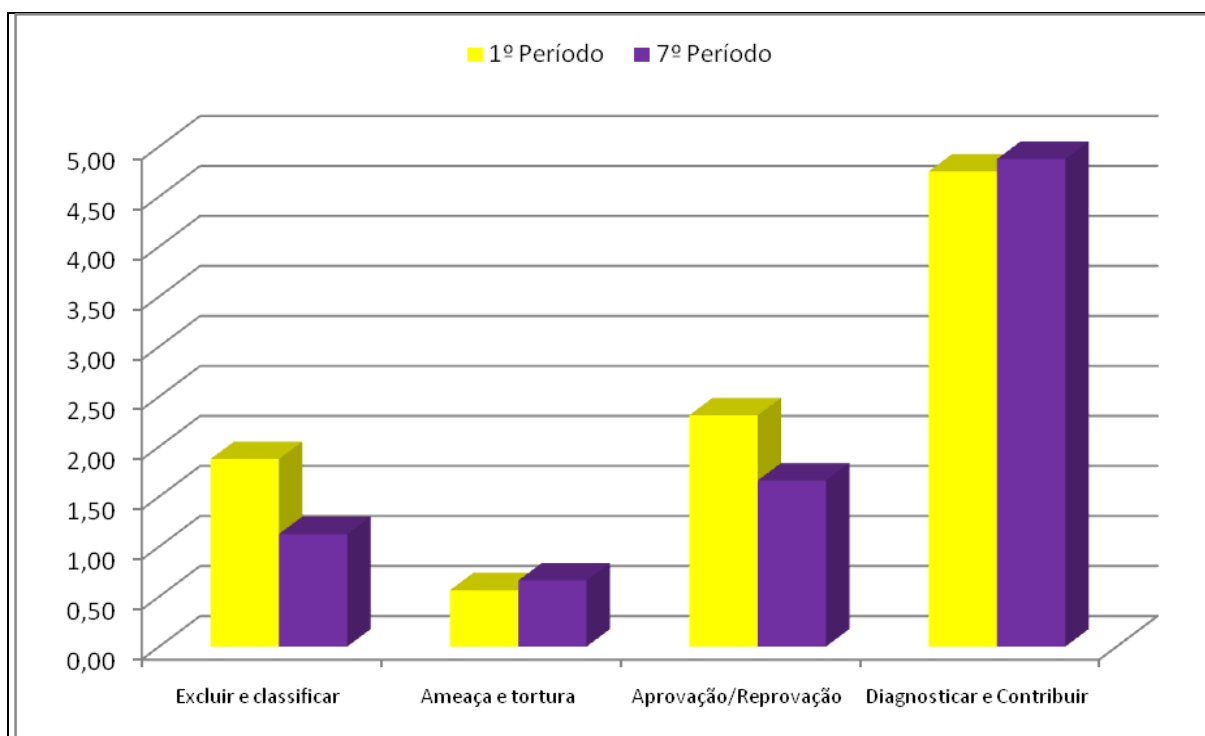


Figura 04: Alunos em relação ao que a avaliação representa conforme alternativas apresentadas no eixo 'x' da Figura.

Fonte: Elaborado pela autora

Leite e Kager (2009) fizeram uma pesquisa com discentes do último ano do ensino médio para verificar os efeitos nocivos da avaliação da aprendizagem. Os efeitos identificados foram o medo e a ansiedade gerados no dia da avaliação; o

sentimento de incapacidade acarretando a baixa autoestima; a perda de motivação para estudar devido ao insucesso da avaliação adotada pelo professor; sentimentos de frustração e exclusão após experiências negativas com a avaliação; reprovação e aversão pela disciplina pelas práticas avaliativas adotadas pelo professor.

Resultados parecidos foram encontrados em uma pesquisa realizada com crianças do ensino fundamental, Sasaki *et al* (2014) onde constataram que a tensão e a ansiedade são frequentes quando se refere à avaliação como também quanto a atender às expectativas geradas pelos pais. Nesta pesquisa não houve relatos de punições físicas ou castigos pelo baixo rendimento escolar mas sim advertências orais e estímulo verbal para melhoria das notas.

Silva *et al* (2016) realizaram uma pesquisa com docentes do Ensino Fundamental com o objetivo de que os mesmos pudessem refletir a prática avaliativa, de modo que a avaliação, não se tornasse uma forma de classificação e exclusão mas sim de forma a contribuir com uma boa formação discente.

Um dos problemas encontrados pelos docentes foi o de diagnosticar de forma correta os principais entraves do processo ensino-aprendizagem. Dos entrevistados, 05,56% disseram que é mais fácil trabalhar com discente que não apresenta dificuldades de aprendizagem do que com os que apresentam, já que é complexo para estes docentes identificar o que é necessário mudar para que o ensino atinja a todos; 34% relataram encontrar dificuldades em incluir em diferentes momentos os aspectos qualitativo e quantitativo da avaliação e 10% acredita que a falta de participação dos pais na vida escolar dos discentes é uma das maiores dificuldades que a escola encontra para atingir os seus objetivos.

Em relação ao método avaliativo utilizado, quando questionados se já haviam sido injustos ou não, 47% dos docentes confirmaram que sim e alegaram que é impossível não pensar se foram justos ou não quando atribuem uma nota já que possuem consciência de que a própria metodologia de ensino podem talvez não ter contribuído para a aprendizagem efetiva dos discentes; 38% dos entrevistados não se questionam sobre esse assunto pois reconhecem que fazem o possível para que todos possam aprender mesmo sabendo que nem todos conseguem assimilar todo o conteúdo; 15% às vezes pensam sobre serem injustos mas preferem acompanhar diariamente o desenvolvimento dos discentes e que se preciso for, fazem revisões de sua metodologia e plano de aula já que reconhecem que também podem errar.

Uma das questões levantadas por esta pesquisa refere-se à reprovação escolar e suas possíveis consequências na vida dos discentes. 47% dos docentes entrevistados reconhecem que a reprovação escolar desmotiva os discentes tornando-os desinteressados e envergonhados por serem mais velhos que os colegas e não terem a confiança de que novamente serão aprovados; 42% reconhecem que ainda hoje há docentes que se sentem no direito de reprovar, desconsiderando o desenvolvimento do discente como um todo; 10% admitem que, apesar da reprovação trazer danos emocionais para a vida do discente, até então não haviam refletido sobre a questão de aprovação ou reprovação a partir de notas, e que mesmo cientes de que a nota ainda é necessária, entendem que o docente precisa considerar o desenvolvimento do discente como um todo e não como um caso isolado, caso não tenha conseguido alcançar os resultados previstos em alguma disciplina.

Com os resultados obtidos nas pesquisas de Leite e Kager (2009), Sasaki *et al* (2014) e Silva *et al* (2016) e na nossa pesquisa podemos concluir que para alguns discentes a avaliação ainda desperta o medo e a ansiedade causando problemas e traumas emocionais. Também que existem docentes que se sentem no direito de reprovar sem levar em conta todo o desenvolvimento do aluno mas que a avaliação ainda é vista de uma forma mais positiva, tendo como função diagnosticar e contribuir para uma aprendizagem significativa.

Ao serem indagados sobre os benefícios e ganhos obtidos a partir do ingresso no Ensino Superior, tanto os alunos do primeiro quanto os do sétimo período de Pedagogia apresentaram respostas similares, conforme demonstra o Quadro 01.

Quadro 01: Colocações dos alunos do primeiro e sétimo períodos de Pedagogia no que se refere aos benefícios e ganhos a partir do ingresso no Ensino Superior.

1º Período	7º Período
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Conhecimentos</i> ▪ <i>Oportunidades</i> ▪ <i>Mercado de trabalho</i> ▪ <i>Profissionais qualificados</i> ▪ <i>Troca de experiências</i> ▪ <i>Um bom curso</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Conhecimentos</i> ▪ <i>Oportunidades</i> ▪ <i>Mercado de Trabalho</i> ▪ <i>Aprimoramento profissional</i> ▪ <i>Troca de Experiências</i> ▪ <i>Valores</i> ▪ <i>Diploma</i> ▪ <i>Senso crítico</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma pesquisa realizada por Carmo e Polydoro (2010) visava averiguar e confrontar a adaptação ao Ensino Superior com discentes ingressos e egressos de um curso de Pedagogia. Dos ingressos, 87,9% eram do sexo feminino e 12,1% do sexo masculino. Dos participantes egressos, 100% era do sexo feminino. Com relação à idade, dos discentes ingressos era de 17 a mínima e a máxima, 47 anos enquanto que dos egressos, a mínima de 20 e a máxima de 31 anos. Dentre os ingressos 18,2% não trabalhavam, 51,5% trabalhavam em outras áreas e 30,3% já atuavam na área do curso. Já entre os egressos, 8,6% não trabalhavam, 25,7% atuavam em outras áreas e 65,7% já trabalhavam na área que estavam cursando.

Para o estudo foi aplicado um questionário com 17 dimensões que foram analisadas através de procedimentos estatísticos específicos. As dimensões analisadas pelas autoras foram: gestão de recursos econômicos, relacionamento com os colegas, métodos de estudo, adaptação à instituição, adaptação ao curso, relacionamento com os professores, envolvimento em atividades extracurriculares, desenvolvimento da carreira, autonomia pessoal, percepção pessoal de competências, base de conhecimento para o curso, autoconfiança, realização de exames (ansiedade na avaliação), relacionamento com a família, bem-estar psicológico, bem-estar físico e gestão do tempo.

Com base nos resultados analisados só não houve discrepância entre os grupos nas subescalas envolvimento em atividades extracurriculares, desenvolvimento de carreira e gestão de tempo, onde os alunos egressos tiveram pontuação maior o que, de acordo com as autoras, seria o esperado. Nas demais subescalas foi possível constatar diferenças significativas.

Este estudo identificou que a maior dificuldade dos ingressos relacionava-se com aspectos de bem estar-físico, psicológico, no envolvimento das atividades extracurriculares, relacionamentos com os docentes, gestão de recursos econômicos e também ansiedade na avaliação. Já as maiores dificuldades encontradas para os egressos eram o envolvimento em atividades extracurriculares e o relacionamento com os docentes. Apenas essas dimensões apresentaram valores menos satisfatórios.

Em nossa pesquisa pudemos constatar que no geral, para os dois grupos a universidade proporcionou-lhes conhecimentos, oportunidades, mercado de trabalho, profissionais qualificados e troca de experiência. Os ingressos citaram

também que a universidade proporcionou-lhes um bom curso enquanto que os concluintes mencionaram também valores, diplomas e senso crítico.

Baseado nos resultados obtidos nas pesquisas podemos concluir que, os discentes podem não possuir muitas expectativas positivas quanto ao curso escolhido ou apresentar dificuldades e inseguranças em relação à vivência acadêmica mas que a universidade os proporciona conhecimento, a troca de experiências e maior segurança em relação ao mercado de trabalho.

Quando questionados se houve ou não uma mudança no conceito que tinham sobre avaliação, a maior parte dos ingressantes respondeu que permanece o mesmo e justificaram suas respostas. Nota-se que todos os ingressos responderam a questão ao passo que uma pequena parte dos concluintes preferiram não respondê-la.

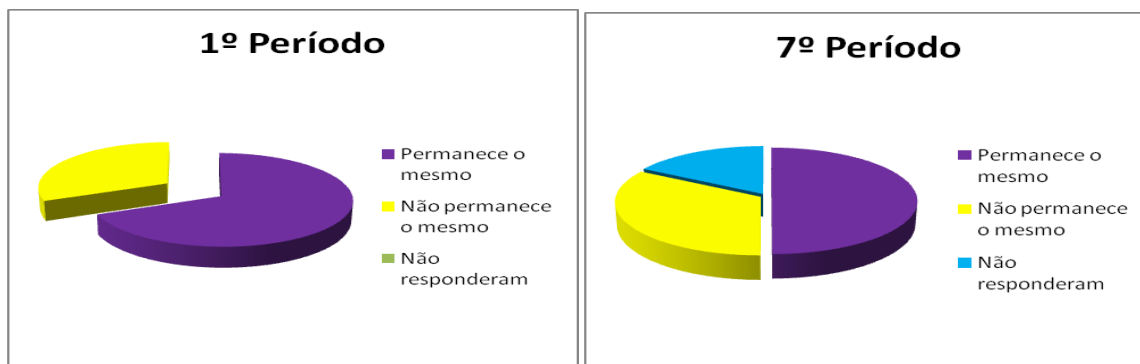


Figura 06: Alunos sobre mudança no conceito que tinham sobre avaliação ao longo do curso.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para discutirmos os resultados obtidos em nossa pesquisa, apresentaremos a seguir o trabalho de Vasconcelos realizado com egressos do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal. Dos discentes observados pelo autor, 55% já haviam atuado ou ainda estavam atuando na área, o que possibilitou o autor constatar as experiências e concepções dos discentes no decorrer do curso e fazer uma relação entre a prática profissional e o que o havia sido aprendido ao longo do curso de Pedagogia.

Foi pedido primeiramente que os discentes registrassem seus conhecimentos e conceitos sobre avaliação. Percebeu-se que a maioria compreende a avaliação como recurso utilizado para conduzir o desenvolvimento da aprendizagem do discente e um instrumento para verificar se a metodologia aplicada está atingindo os objetivos propostos. De acordo com os discentes a avaliação tem como objetivo a

melhoria da aprendizagem, do ensino e do espaço escolar. 2% dos discentes declararam que avaliar é um processo complexo e devido à realidade em que se encontravam não se sentiam seguros para expressarem sua opinião.

Ficou evidente ao longo da pesquisa que, por outro lado, os discentes compreendiam que era necessário mudar a visão referente à avaliação deixando-a mais participativa, buscando conhecimentos que melhorassem a prática pedagógica bem como todo o processo avaliativo.

Pelas respostas registradas pelos discentes, verificou-se que seus conceitos foram ampliados após os conteúdos assimilados, as discussões e as reflexões propostas. Para o autor houve, em relação à avaliação, um crescimento na construção do conhecimento dos discentes o que contribuirá no desempenho deles enquanto docentes.

Nos resultados obtidos na nossa pesquisa percebemos que para os ingressos o conceito de avaliação ainda permanece o mesmo, pois possuem pouco conhecimento sobre o assunto, o que é compreensível visto que ainda estão no início do curso. Outros, mesmo sem conhecimento relataram que permanece o mesmo, justificando que a avaliação é para orientar ou medir a aprendizagem.

Analisando as repostas justificadas pelos concluintes, para 50% ainda permanece o mesmo pois a maioria já possuía uma visão positiva da avaliação e ao longo do curso puderam ampliar seus conhecimentos. Para alguns a avaliação ainda continua sendo uma forma de tortura e houve um registro de que não tem como mudar. Os concluintes que mudaram seu conceito, pelos seus relatos, perceberam a avaliação com função mais diagnóstica e orientadora da aprendizagem.

Verificamos então após análise dos resultados de Vasconcelos (2013) e da nossa pesquisa que a maior parte dos discentes ao longo do curso puderam modificar ou ampliar o conceito que possuíam sobre avaliação e que, ainda conforme relatos, para uma pequena parte, a avaliação além de causar medo e ansiedade, tem a função de classificar, excluir, punir, aprovar ou reprovar.

Quando questionados sobre o que é avaliação e pedido que fosse atribuído valores para cada afirmação, percebe-se que as afirmações mais pontuadas foram que a avaliação é ao final do ensino aprendizagem e uma forma de medir também o desempenho do professor e da escola, seguida de feita através de prova e exames e menos pontuado, onde o erro é visto como falta de conhecimento e capacidade.

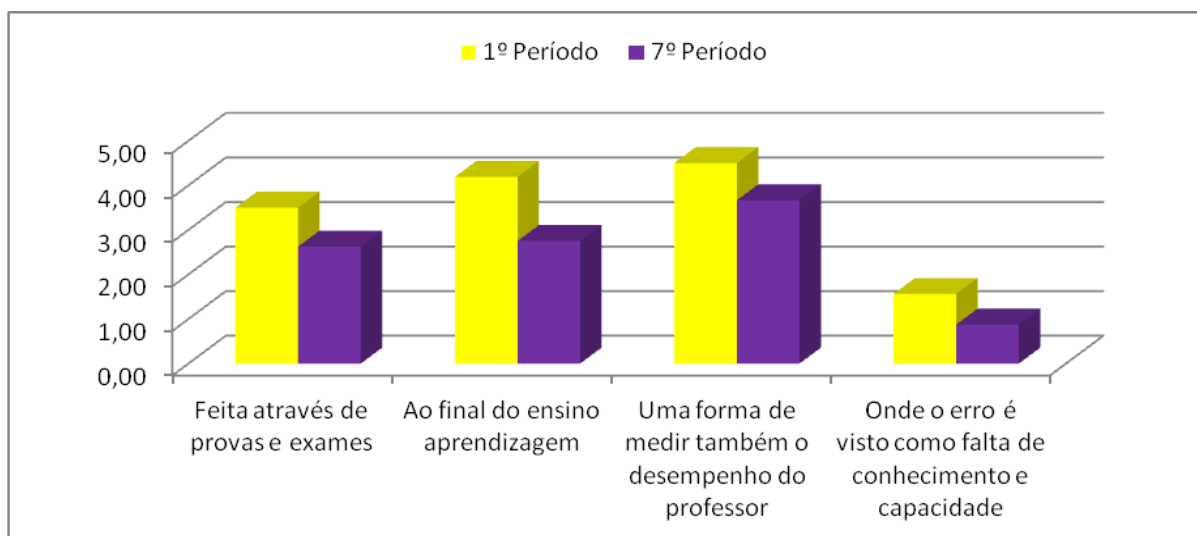


Figura 07- Acadêmicos do curso de Pedagogia sobre o que é avaliação.
Fonte: Elaborado pela autora.

O trabalho de Bonesi e Souza (2006) teve como propósito identificar os fatores que dificultam a prática avaliativa no interior da escola. Os professores escolhidos para a pesquisa participavam de reuniões pedagógicas, dos conselhos de classe e encontros onde contribuía com suas opiniões, faziam levantamento de dados com vista nas soluções de questões que surgiam no decorrer do trabalho docente.

Com os resultados obtidos na pesquisa as autoras constataram que os docentes entrevistados confundiam avaliar com medir ou com testar. Pelos relatos a avaliação correspondia aos instrumentos avaliativos que tem por finalidade coletar dados e informações significativos para orientar o processo de aprendizagem dos discentes enquanto que outros docentes consideravam avaliação como um ato de medir a aprendizagem, não levando em consideração, o aspecto mais positivo das medidas que podem tornar-se indicadores de qualidade quando relacionadas aos propósitos que apontam às ações pedagógicas.

A pesquisa revelou também que muitos dos docentes entrevistados não percebiam que suas práticas avaliativas consistiam apenas na devolução de conteúdos, não resultando em real aprendizagem para os discentes. Ficou registrado também que alguns docentes utilizavam a avaliação para igualar os discentes ou para compará-los uns com os outros, verificando e classificando o desempenho como melhor ou pior.

Ruy e Souza (2006) abordaram o valor pedagógico do erro como tema da pesquisa realizada com docentes do Ensino Fundamental II. Os docentes durante a

entrevista expressaram o conceito que tinham de erro de forma muito clara, porém nem todos o condenaram, demonstrando possuir uma concepção coerente com a perspectiva formativa. Mesmo assim, através dos relatos dos professores a autora afirma a necessidade de libertar do medo e da vergonha causados pelo erro, aceitando-o e entendendo, mesmo sabendo que para os docentes não é uma tarefa simples devido ao despreparo, das dificuldades encontradas e da formação que não contribui para uma visão diferente do erro ainda.

Para os ingressos e concluintes de nossa pesquisa, verificamos que para os dois grupos, a avaliação é uma forma de medir também o desempenho do professor e da escola seguido de ao final do ensino aprendizagem. Com um resultado um pouco menor, feita através de provas e exames e a opção menos pontuada, onde o erro é visto como falta de conhecimento e capacidade.

Analisando os resultados obtidos na nossa e nas pesquisas citadas podemos concluir que o aspecto que mais se relacionou com a avaliação é o de medir ou testar e que nesta questão em especial, todos os participantes já atuavam na área e foi possível verificar que os docentes não estavam cientes de suas práticas avaliativas e sobre a real aprendizagem dos discentes. Também constatamos pela pesquisa de Ruy e Souza (2006) uma mudança na visão do erro, trazendo uma nova perspectiva mais formativa.

Sobre as diversas formas de se avaliar, os alunos do primeiro período, em sua grande maioria, disseram que através de avaliações objetivas, dissertativas, trabalhos em grupo, debate e relatório individual ao passo que os alunos do sétimo disseram além destes com ênfase no seminário e autoavaliação (Figura 08).

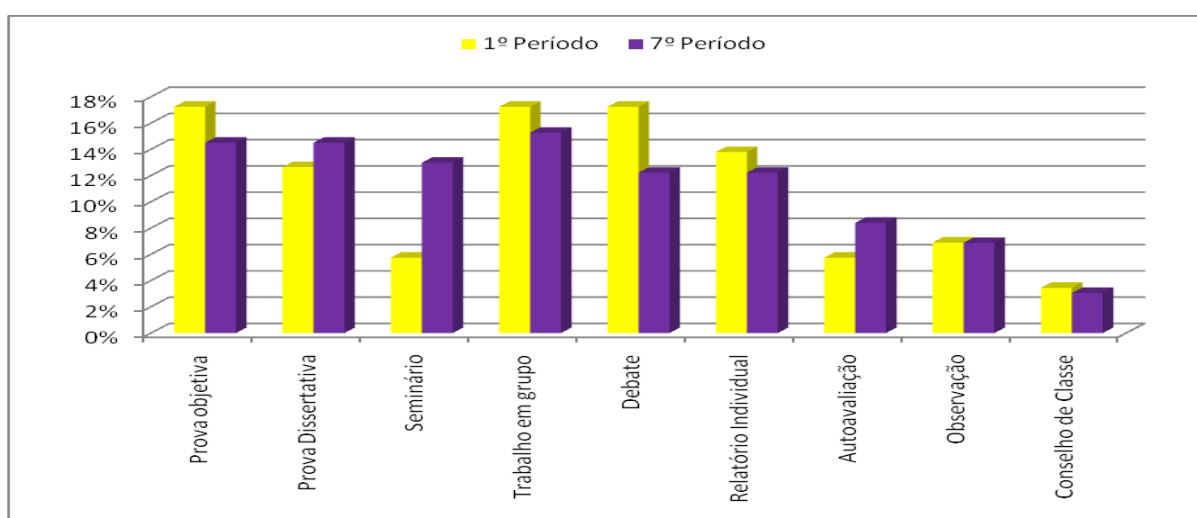


Figura 08: Acadêmicos do curso de Pedagogia segundo as diferentes formas de avaliação.
Fonte: Elaborado pela autora.

Em um estudo efetuado por Oliveira e Santos (2005) buscou-se identificar quais instrumentos de avaliação eram os mais utilizados nos cursos de uma universidade particular e averiguar quais seriam os mais oportunos para verificar o desempenho na opinião dos próprios discentes.

Os tipos de avaliação mais citados pelos discentes foram as provas dissertativas individuais (32,9%), provas objetivas (testes) individuais (10,6%), apresentação de seminários em grupo (10%), trabalhos dissertativos em grupo (9,2%), participação em sala de aula (7,7%), provas dissertativas em grupo (6,4%), trabalhos dissertativos individuais (6,3%), resumos de livros/capítulos (5,9%), debates em grupo em sala de aula (5,3%), estudo de caso (3,8%) e provas objetivas (testes) em grupo (1,9%).

Quando solicitados que registrassem uma técnica pela qual pudessem ser melhor avaliados em cada disciplina, os autores identificaram o tipo de avaliação que os discentes julgavam ser os mais propícios para medir o seu desempenho. O tipo de avaliação mais mencionado onde os discentes acreditavam que seriam melhores avaliados foi o trabalho dissertativo em grupo, seguido de prova dissertativa individual e debates em grupo em sala de aula. Ficou registrado também por grande parte dos participantes que não se encaixavam em nem um tipo de avaliação, deixando diversos e longos comentários, dando a impressão de que se sentiam inadequadamente avaliados pelos instrumentos utilizados por seus docentes.

Em nossa pesquisa ficou constatado que os ingressos foram mais avaliados através de prova objetiva seguido de trabalho em grupo e debates, sendo o seminário, a autoavaliação e o conselho de classe os tipos de avaliação menos selecionados. Já com relação aos concluintes parece-nos que houve uma equidade no que se refere aos resultados apontados, sendo que o trabalho em grupo, a prova objetiva e a prova dissertativa foram os instrumentos mais selecionados enquanto que a autoavaliação, a observação e o conselho de classe foram as opções menos escolhidas pelos discentes

De modo geral, com os resultados obtidos pelas pesquisas aqui apresentadas podemos constatar que as formas mais comuns de avaliar são as provas dissertativas, provas objetivas, trabalhos em grupo e debates sendo as formas menos comuns para os discentes a participação em sala de aula, provas dissertativas em grupo, trabalhos dissertativos individuais, resumos de

livros/capítulos, estudo de caso e provas objetivas (testes) em grupo, autoavaliação, observação e conselho de classe.

Ao serem indagados sobre estarem ou não preparados para avaliarem, conforme esperado, os alunos do primeiro período em sua grande maioria disseram que não ao passo que o contrário foi observado nos acadêmicos do sétimo período (Figura 09). Este resultado demonstra que o curso cumpriu sua proposta, de formar docentes aptos a atuarem com segurança e conhecimento em sala de aula.

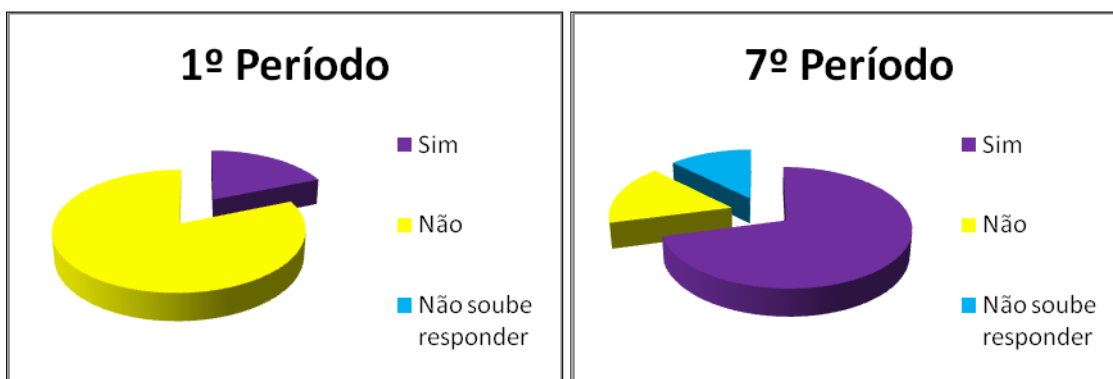


Figura 09: Acadêmicos de Pedagogia em relação a estarem ou não preparados para avaliarem.

Fonte: Elaborado pela autora.

Benvenuti (2016) procurou entender a relação entre o que as egressas pensavam sobre avaliar seus discentes e se suas práticas avaliativas estavam baseadas nas experiências vivenciadas ao longo da vida escolar. A pesquisa foi realizada através de um questionário aplicado em um grupo de egressas de um curso de Pedagogia onde todas já atuavam no ensino fundamental nos anos iniciais.

A autora relata em sua pesquisa que grande parte das egressas que também são docentes declararam ficar ansiosas, inseguras e angustiadas. Citaram que não se sentem preparadas, temem serem injustas na hora de avaliar ou ficam com medo de avaliar de modo equivocado.

Os resultados obtidos em nossa pesquisa apontam que os ingressos afirmam não estarem prontos para avaliar e justificam que ainda falta conhecimento, precisam de tempo e autoconfiança. Por outro lado, grande parte dos concluintes já sentiam-se preparados. Os que responderam que não estavam preparados justificaram que ainda não atuavam na área, faltava conhecimento e ainda sentiam-se inseguros.

A pesquisa realizada por Benvenuti constatou que as práticas avaliativas positivas ou negativas vividas pelas egressas as angustiavam, já que antes de iniciar

o curso de Pedagogia, elas já possuíam saberes e práticas decorrentes de suas profissões. Portanto, podemos concluir com os resultados da nossa e da pesquisa de Benvenuto que o curso de Pedagogia oferece os saberes e conhecimentos necessários para que o egresso, independentemente das suas experiências e vivências sobre a avaliação ao longo da sua vida escolar, docente ou não, tenha segurança e conhecimentos necessários para avaliar seus futuros discentes.

Ao serem indagados sobre qual o sentido da avaliação, a maioria dos participantes responderam que a avaliação é para orientar, diagnosticar e contribuir com a aprendizagem.

Em uma pesquisa realizada com crianças do ensino fundamental, Sasaki et al (2014) ao analisarem os depoimentos para verificar os elementos que influenciam na construção da concepção sobre a avaliação, constataram que a ideia de exame escolar ainda é muito presente na cultura escolar.

Batista (2008) em seu trabalho criou categorias apresentando concepções de avaliação para analisar quais seriam as concepções de avaliação para possíveis egressos de duas universidades, uma pública e uma particular. A primeira categoria criada referiu-se à avaliação formativa, onde há diálogo e respeito e a segunda categoria, a avaliação-exame, focando apenas o desempenho do discente.

Os resultados obtidos foram que, dos discentes entrevistados da universidade pública, 45% tinham como concepção uma avaliação mais formativa, 51% enquadraram na categoria avaliação-exame, 3% não responderam e 1% não definiu. Da universidade particular, 15% dos discentes possuíam concepção mais formativa, 80% de avaliação-exame e para 5% é muito difícil ser avaliado.

Analisando as concepções de avaliação para os discentes em sua pesquisa Batista atentou ao fato de que existem ainda hoje discentes se formando para professores ainda com a concepção de avaliação como exame o que causa certa preocupação, já relatada por diversos autores.

Vasconcelos (2013) em sua pesquisa já citada com discentes do curso de Pedagogia que já atuam na área ficou evidente que para as pedagogas egressas a avaliação é um meio que possibilita ao docente aperfeiçoar sua prática pedagógica e que é um processo contínuo para diagnóstico e orientação, possibilitando verificar se os propósitos propostos pelo docente estão sendo atingidos.

Na nossa pesquisa verificamos que o sentido de avaliação para os ingressos é o de identificar a dificuldade do aluno ou que o foi aprendido; diagnosticar e

contribuir para uma aprendizagem mais significativa; como motivação e estímulo para o discente estudar e uma forma do docente analisar se o conteúdo foi aprendido.

Segundo nossos concluintes entrevistados o sentido de avaliação é para diagnosticar e orientar o processo ensino-aprendizagem; não deve ser utilizada pelo docente como punição mas sim para verificar sua prática e metodologia e conhecer seus alunos; diagnosticar a dificuldade do aluno e do professor; para verificar o desempenho; reorientar a aprendizagem; medir o ensino; diagnosticar o erro; teste de conhecimento e medir o conhecimento de forma dolorosa.

Pelas pesquisas realizadas e citadas no presente trabalho podemos concluir que as experiências e vivências ao longo da vida escolar podem influenciar no sentido da avaliação que os discentes do curso de Pedagogia possuem. E que o curso de Pedagogia cumpre seu papel tornando os discentes aptos e seguros, com conhecimento e preparo para avaliarem os seus discentes ou futuros discentes.

CONCLUSÃO

Percebe-se a importância dada à avaliação e aos estudos nos dias de hoje principalmente para os discentes ingressos e concluintes do curso de Pedagogia. São várias as razões que influenciam na escolha do curso mas nem sempre este é a primeira escolha dos discentes conforme pesquisas.

Os discentes participantes acreditam que o estudo é importante para a vida presente e futura, adquirir conhecimento e para o mercado de trabalho.

Relacionam o significado de avaliação ao de orientar a aprendizagem enquanto que os aspectos menos relacionados são a obtenção de notas e decorar os conteúdos.

As dificuldades encontradas pelos discentes em relação à avaliação são a falta de tempo para os estudos, excesso de conteúdo e prática avaliativa. Tensão, medo e ansiedade foram relatados já que por um longo período a avaliação foi uma forma de excluir e classificar os que possuíam dificuldades de aprendizagem; uma forma de ameaça e tortura ou para aprovar/reprovar defendendo os interesses do sistema de ensino e dos pais.

A universidade proporciona aos discentes conhecimentos, oportunidades, profissionais qualificados e facilita o acesso ao mercado de trabalho.

O conceito de avaliação permanece o mesmo para a maioria dos participantes, visto que grande parte já possuía uma visão mais positiva de avaliação. Alguns resultados apresentados constataram a importância da reflexão acerca da avaliação para docentes. Ainda existem docentes que confundem a avaliação com instrumentos avaliativos e que não percebem que suas práticas avaliativas não colaboram com a aprendizagem dos discentes.

As formas mais comuns de avaliar são as provas dissertativas, provas objetivas, trabalhos em grupo e debates sendo as formas menos comuns para os discentes a participação em sala de aula, provas dissertativas em grupo, trabalhos dissertativos individuais, resumos de livros/capítulos, estudo de caso e provas objetivas (testes) em grupo, autoavaliação, observação e conselho de classe. Essas formas de avaliar nem sempre são apropriadas na opinião dos discentes.

Os resultados das pesquisas mostraram que alguns docentes assim como os ingressos não se sentem seguros para avaliar. A falta de conhecimento e a prática foram os pontos levantados pelos participantes. Vale lembrar que as vivências e experiências passadas influenciam na concepção de avaliação que cada um possui.

Podemos concluir que a pesquisa cumpriu o seu propósito ao levar os discentes a uma reflexão acerca da avaliação. Os resultados obtidos apontam que a Universidade e o Curso de Pedagogia cumprem o seu papel, proporcionando aos discentes conhecimentos, oportunidades e um bom curso. Os discentes acreditam que a avaliação é para orientar, diagnosticar e contribuir para uma aprendizagem significativa.

Percebe-se por meio do trabalho que muito se tem discutido sobre avaliação da aprendizagem no contexto escolar. Com vasta literatura, a avaliação possui várias concepções e funções, sendo um dos aspectos mais desafiadores na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HOFFMAN, J. **Avaliação**: Mito & desafio uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da Excelência à Regulação da Aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SILVA, J. F. da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004. CANDAU, V. M. (Org.) **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2005.

HAYDT, R. C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

LIBÂNEO: J. C. **Democratização da Escola Pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2001.

ANASTASIOU, L.G.C; ALVES, L.P. **Processos de Ensinagem na Universidade**. Joinville: Univelle, 2006.

ESTEBAN, M.T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREITAS, L.C. et al. **Avaliação Educacional**: Caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

ROMÃO, J.E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, C. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MELO, A. **Relações entre escola e comunidade**. Curitiba: Ibpex, 2011.

MELO, A. **Fundamentos socioculturais da educação**. Curitiba: Ibpex, 2011.

RAMOS, F.B.; PAVIANI, J. **O professor, a escola e a educação**. Caxias do Sul: Educs, 2009.

VILLAS BOAS, B.M.F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

VILLAS BOAS, B.M.F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A.; SILVA, R. da. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BARROS, A.J.S.; LEHFELD, N.A.S. **Fundamentos da Metodologia Científica: Um guia para a iniciação científica**. São Paulo: Pearson Makron Books, 2000.

CRESWELL, J.W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BELL, J. **Projeto de Pesquisa: guia para iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, G.R.M.; MOLINA, N.L.; DIAS, V.F. **Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

BRASIL. **LDB nº 9.394/96**. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Brasília:1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SARAIVA, A.C.L.C.; FERENC, A.V.F. **A escolha profissional do curso de Pedagogia: análise das representações sociais de discentes**, 2010. Disponível em <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6350--Int.pdf>> Acesso em 12/11/2016.

DEMOLINER, V.L. **Estratégias de estudo e percepções sobre o ensino em contexto universitário dos aprendizes de Pedagogia**, 2008. Disponível em <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/916/1/Texto%20completo%20Vera%20Demoliner%202008.pdf>> Acesso em 13/11/2016.

ANTONELLI, M.A.; SANTOS, J.C. dos. **Dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos acadêmicos do segundo semestre dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia da Faculdade de Ciências Sociais de Guarantã do Norte – MT**, 2012. Disponível em <http://faflor.com.br/revistas/nativa/index.php/revistanativa/article/view/128/pdf> Acesso em 12/11/2016.

BARDAGI, M.P.; LASSANCE, M.C.P.; PARADISO, A.C. **Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso**, 2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v4n1-2/v4n1-2a13.pdf> Acesso em 12/11/2016.

PEREIRA, D.R.; FLORES, M.A. **Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório**, 2012. Disponível em <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/83277/6984> Acesso em 16/11/2016.

ALMEIDA, M.B. de; PERON, L.D.C.; DESIDÉRIO, R. **Concepções de avaliação de professores e alunos da rede pública do Estado do Paraná**, 2009. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2036/1995> Acesso em 15/11/2016.

DIOGO, M.F. *et al.* **Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas**, 2013. Disponível em <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/105508/9528> Acesso em 16/11/2016.

MELLO, E.S. de.; BASTOS, W.G. **Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento**, 2012. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1936/1919> Acesso em 15/11/2016.

CARVALHO, W.R.L. **Da alvorada ao ocaso: estudo de caso sobre a avaliação da aprendizagem em cursos de pedagogia diurno e noturno em uma instituição de ensino superior da rede pública**, 2012. Disponível em http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3040/1/2012_Dis_WRLCarvalho.pdf Acesso em 12/11/2016.

LEITE, A. da S.; KAGER, S. **Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar**, 2007. Disponível em <http://unicamp.sibi.usp.br/bitstream/handle/SBURI/25809/S010440362009000100006.pdf?sequence=1> Acesso em 15/11/2016.

SASAKI, K. *et al.* **Percepções de estudantes do ensino fundamental sobre sua avaliação de aprendizagem**, 2014. Disponível em <http://anandaescola.com.br/midias/ebook/percepcoes-de-estudantes-do-ensino-fundamental-sobre-sua-avaliacao-da-aprendizagem.pdf> Acesso em 12/11/2016.

SILVA, M.D.M. da; CRUX, R.S. da; OLIVEIRA, A. do C.B. de. **A avaliação escolar como ferramenta de exclusão**, 2015. Disponível em

<<http://revista.fael.edu.br/index.php/vivenciaseducacionais/article/viewFile/25/37>>
Acesso em 15/11/2016.

CARMO, M.C.do; POLYDORO, S.A.J. **Integração ao ensino superior em um curso de Pedagogia**, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a05v14n2>>
Acesso em 15/11/2016.

VASCONCELOS, C.A. **Avaliação educacional: concepções de formandos em Pedagogia**, 2012. Disponível em <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/701>> Acesso em 15/11/2016.

BONESI, P.G.; SOUZA, N.A.de. **Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola**, 2006. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2120>> Acesso em 15/11/2016.

RUY, R.C.; SOUZA, N.A.de. **Avaliação formativa no ensino fundamental II: possibilidades da atuação docente**, 2006. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2108>> Acesso em 15/11/2016.

BEVENUTTI, D.B. **Avaliação das aprendizagens: um entrelaçamento de sentidos na formação e práticas das professoras pedagogas dos anos iniciais do ensino fundamental**, 2016. Disponível em <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/10110>> Acesso em 15/11/2016;

BATISTA, C.O. **Avaliação e comunicação em cursos de Pedagogia do Distrito Federal**, 2008; Disponível em <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/5097?mode=full>> Acesso em 15/11/2016.

OLIVEIRA, K.L.de; SANTOS, A.A.A.dos. **Avaliação da aprendizagem na Universidade**, 2005. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v9n1/9n1a04.pdf>> Acesso em 16/11/2016.

APÊNDICE

Foi a partir de uma aula sobre Avaliação que atentamos ao fato de que possuíamos uma visão errônea e limitada. Permanecia ainda no ensino superior, o conceito criado ao longo da nossa vida escolar, ou seja, até então, avaliação se resumia a provas, exames e obtenção de notas.

No início sentimo-nos incomodados com relação ao tema. Parecia-nos que todos os colegas tinham como concepções de avaliação aquelas que foram apresentadas em sala de aula, até então, novas para nós. Porém ao observarmos o comportamento da turma nos dias de prova, percebemos que nossos conceitos, na verdade, eram semelhantes.

Por se tratar de um tema amplo, ficava evidente que alguns pontos discutidos em sala de aula eram mais relevantes para todos nós, apesar de não haver exposição de opiniões pessoais em nem um momento. Curiosos em saber o real significado da avaliação e os desafios encontrados por nós, alunos concluintes de Pedagogia, mantivemo-nos atentos aos comentários e questionamentos da turma.

Cada vez mais nos interessamos sobre o tema e passamos a pesquisar e refletir o que a avaliação passou a significar para nós. Entusiasmados com a nova visão, conversamos com alguns colegas sobre os novos conhecimentos que adquirimos e percebemos que, grande parte, ficou surpresa com os outros conceitos e funções da avaliação que transmitimos.

Assim, tivemos a ideia de fazer uma pesquisa de campo, com o intuito de levar os participantes a refletir seus conhecimentos, dificuldades e se expressarem sobre um tema restrito até então para a maioria.

Para ficar mais rico e interessante, quisemos também saber a opinião a respeito da avaliação dos nossos colegas que estavam iniciando o curso. Partindo dessas ideias, decidimos fazer um balanço sobre a avaliação na visão dos estudantes concluintes e ingressos do curso de Pedagogia.

ANEXOS

Anexo A – Questionário aplicado

**Esse questionário faz parte de um Trabalho de Conclusão de Curso da
Faculdade Calafiori.
Elaborado por Elaine Dias Garcia – 7º Período - 2011**

Nome (opcional) _____ Idade: _____

Atua na área? () Sim () Não

Caso já atue na área favor especificar cargo:

Tema: *Avaliação*

Quanto às experiências de avaliação da aprendizagem que você teve ao longo da sua vida escolar, nas questões 1 e 2 assinale quantas alternativas for necessário:

1 - Você estuda para:

- () Adquirir conhecimentos
- () Para o mercado de trabalho
- () Para obter nota e afastar uma possível reprovação

2 - Para você:

- () O conhecimento é reduzido apenas à obtenção de notas.
- () Sua maior preocupação é com o que o professor quer como resposta.
- () Não se importa com as notas e sim com o conhecimento.
- () A avaliação é para orientar a aprendizagem.

Em relação à avaliação:

3 - Quais as dificuldades que você encontra no curso de pedagogia?

Na questão 4, atribua valores de 0 a 5 em cada item:

4 - Para você, avaliação é uma forma de:

- () Excluir e classificar – aqueles que tem dificuldades de aprendizagem
- () Ameaça e tortura – professores usam a avaliação como fator negativo de motivação
- () Aprovação/Reprovação – é o que interessa para o sistema de ensino e para os pais
- () Diagnosticar e contribuir - para uma aprendizagem significativa

5 - O que a universidade proporciona a você?

6 - Nesse período houve uma mudança no conceito que você tinha sobre avaliação ou permanece o mesmo? Justifique sua resposta.

Na questão 7, atribua valores de 0 a 5 para cada afirmação:

- Avaliação é:

- () Feita através de provas de exames.
 () Ao final do ensino aprendizagem.
 () Uma forma de medir também o desempenho do professor e da escola.
 () Onde o erro é visto como falta de conhecimento e capacidade.

Na questão 8, assinale quantas alternativas for necessário:

- De quais formas geralmente você é avaliado:

- () Prova Objetiva () Trabalho em Grupo () Autoavaliação
 () Prova Dissertativa () Debate () Observação
 () Seminário () Relatório Individual () Conselho de Classe

9 – Você se sente preparado (a) para avaliar seus futuros alunos?

10 – Qual o sentido da avaliação para você?

Obrigada pela sua participação.