



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**WIRLA RISANY LIMA CARVALHO**

**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**

**FORTALEZA**

**2012**

**WIRLA RISANY LIMA CARVALHO**

**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**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tania Vicente Viana

FORTALEZA

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

---

C329d

Carvalho, Wirla Risany Lima.

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 / Wirla Risany Lima Carvalho – 2012.

148 f. : il., enc.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

Área de Concentração: Avaliação do ensino-aprendizagem.

Orientação: Profa. Dra. Tania Vicente Viana.

1.Educação – Estudo e ensino(Superior) – Avaliação – Fortaleza(CE). 2.Estudantes universitários – Avaliação – Fortaleza(CE). 3.Professores universitários – Avaliação – Fortaleza(CE). I. Título.

CDD 370.7118131

---

**WIRLA RISANY LIMA CARVALHO**

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

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Brasileira da Universidade Federal do Ceará  
como requisito para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profª. Dra. Tania Vicente Viana

(Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profª. Dra. Simone Trindade da Cunha

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

---

Profª. Dra. Sueli Maria de Araújo

Cavalcante

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profª. Dra. Adriana Eufrásio Braga

Sobral

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus pais, Francisco Carvalho Araújo e Maria do Socorro Lima Carvalho, pela persistência amorosa em me educar em todos os sentidos, proporcionando um significado especial ao sopro de vida que Deus me deu.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, causa de toda minha existência.

Ao meu esposo, pelo companheirismo e apoio incondicional em todos os momentos.

Aos meus filhos, extensão de meus sonhos, pela paciência e compreensão nesse momento ímpar.

Aos irmãos e ao restante de minha família, pelo incentivo em todas as horas difíceis.

À minha orientadora, professora Tania Vicente Viana, pela orientação segura e constante no desenvolvimento deste trabalho, além do carinho e da amizade proporcionados ao longo dessa estrada.

Às professoras Simone Trindade Cunha, Sueli Maria de Araújo Cavalcante e Adriana Eufrásio Braga Sobral, por participarem das bancas de qualificação e de defesa da pesquisa e pelos direcionamentos conferidos a este trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência de fomento à Pesquisa na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, pelo patrocínio financeiro e apoio com bolsa-auxílio junto à Universidade Federal do Ceará (UFC) com o Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação (FACED).

Ao professor Nicolino Trompieri Filho, pelos conhecimentos compartilhados e pela dedicação à formação intelectual e humana de seus alunos, transmitindo segurança e generosidade com seu exemplo de vida.

A todos os professores da FACED/UFC, em especial aos professores do Departamento de Fundamentos de Educação e do curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, que tanto contribuíram para a minha formação intelectual.

À Diretoria da FACED/UFC, representada por Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca e José Arimatea Barros Bezerra, ao coordenador do curso de Pedagogia, Francisco Ari de Andrade, aos técnicos administrativos de toda a faculdade, pela participação e contribuição com informações valiosas, principalmente, aos técnicos do Departamento de Fundamentos da Educação pelo incentivo e apoio em todos esses anos.

A todos os alunos e professores que participaram desta pesquisa, contribuindo para melhor conhecer os perfis estudantis e o processo de ensino-aprendizagem, visando à excelência da Educação.

Aos colegas de turma 2010.2 e aos amigos que fiz na Pós-Graduação em Educação Brasileira, bem como aos amigos dos outros círculos de minha vida, pelo crescimento pessoal e profissional compartilhados durante meu caminho.

À Dra. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues, Professora do Mestrado de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior na UFC e técnica em assuntos educacionais na mesma instituição, pelo primeiro incentivo na produção intelectual de artigos que culminaram em tudo o que vivo atualmente.

A todos os alunos que passaram pelas disciplinas que ministrei quando professora do Departamento de Fundamentos da Educação da FACED/UFC, pela inspiração com seus exemplos de vida, esforços e dedicação para se formarem como profissionais e cidadãos.

A simplicidade ensina a conhecer e a admirar  
o essencial das coisas.

Kalena

## RESUMO

O presente estudo intencionou investigar a prática de avaliação da aprendizagem realizada junto aos alunos de turnos diurno e noturno do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) da rede pública, na cidade de Fortaleza-CE, refletindo sobre um modo de construção avaliativa que considere os fatores biopsicossociais dos discentes. Especificamente, intencionou-se: identificar um perfil dos alunos dos turnos diurno e noturno do curso de Pedagogia da IES investigada; descrever os problemas relacionados aos fatores biológicos, psicológicos e sociais mais apontados pelos discentes, vivenciados por eles como empecilhos a um bom rendimento acadêmico; elencar os tipos de avaliações realizados atualmente no curso de Pedagogia da IES pesquisada; analisar a visão dos docentes e discentes sobre o processo de construção das avaliações realizadas com os alunos desse curso, assim como seus resultados para o desenvolvimento e autonomia discente. O campo teórico da Avaliação Educacional atualmente desenvolvido promove uma avaliação de natureza formativa, a fim de minimizar os efeitos da cultura do exame, ainda identificada no ensino brasileiro. Nesse contexto, é necessário aliar-se à didática para melhor desenvolver a aprendizagem do educando, tornando-o mais autônomo e seguro de sua formação. Enfatiza-se, pois, o importante papel do professor para uma mediação pedagógica eficiente no contexto universitário. Para esse propósito, realizou-se uma investigação de natureza quali-quantitativa, na forma de um estudo de caso, perfazendo um total de 350 sujeitos investigados, sendo 340 alunos e 10 professores do curso de Pedagogia da IES estudada. Os dados foram coletados no período de novembro de 2010 a janeiro de 2011, na cidade de Fortaleza-Ceará. A análise dos dados confirmou a validação da pesquisa e dos depoimentos dos professores e alunos sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, como previstos nas hipóteses propostas pelo estudo. Os modelos de avaliação da aprendizagem, realizados atualmente no curso de Pedagogia da IES, consideram os fatores biopsicossociais como elementos importantes na construção do processo avaliativo dos alunos como um todo, principalmente os do curso noturno, mesmo ainda não apresentando índices ideais. Conclui-se que, apesar de ainda existirem alguns indícios de prática, por parte de alguns docentes, da utilização de um método didático tradicional expositivo e de uma avaliação baseada na cultura do exame, já se observa a presença de métodos mais formativos e participativos, que consideram os fatores biopsicossociais dos discentes, visando a um desenvolvimento integral do estudante.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem. Ensino Superior. Fatores biopsicossociais.

## ABSTRACT

The present study aimed to investigate the practice of learning evaluation accomplished with students of day and night shifts in a course of Pedagogy in a Public Institute of Higher Education, in Fortaleza-CE, thinking about a way of constructing an evaluation that considers the biopsychosocial factors of those students. Specifically, this study aimed: identifying a profile of the students of day and night shifts in the course of Pedagogy of the reported Institute of Higher Education; describing problems related to biological, psychological and social factors pointed by the students as difficulties to a good academic performance; listing the types of evaluation currently accomplished in the course of Pedagogy of the reported Institute of Higher Education; analyzing the visions of professors and students about the process of construction of the evaluations accomplished with the students of that course, as well as their results for their development and autonomy. The currently theoretical field of Educational Assessment promotes an evaluation of formative nature, in order to minimize the effects of the exam culture, still identified in Brazilian Higher Education. Therefore, it is necessary to establish an alliance with didactics for the best development of the student's learning, making this student more autonomous and confident about his or her academic formation. It emphasizes, therefore, the professor's important role for an efficient pedagogic mediation in the academical context. For that purpose, a quali-quantitative research was accomplished, as a case study. The samples were composed by 340 students and 10 professors of the course of Pedagogy of the reported Institute of Higher Education; 350 subjects altogether. The data were collected from November 2010 to January 2011, in Fortaleza-Ceará. The data analysis confirmed the research validation as well as the validation of the declarations of professors and students about the learning evaluation accomplished in Higher Education, according to the hypotheses proposed by this study. The models of learning evaluation, currently accomplished in the course of Pedagogy of that institute, consider the biopsychosocial factors as important elements in the construction of the evaluative process of all the students, specially those from the night shift, although those models do not present an ideal index yet. The results revealed that - despite the existence of a traditional expository or didactic approach as well as a learning evaluation based in the exam culture - practices still adopted by some professors, there are some formative and collaborative methods that consider the biopsychosocial factors of the students, in order to achieve their integral development

**Key-words:** Learning evaluation. Higher Education. Biopsychosocial factors.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Evolução conceitual segundo os períodos históricos.....	30
Figura 2 -	Evolução conceitual da teoria da avaliação no mundo.....	30
Figura 3 -	Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior.....	51
Figura 4 -	Relação da aprendizagem e fatores que a influenciam.....	72
Figura 5 -	Relação entre os fatores biopsicossociais, aprendizagem e evasão.....	75
Figura 6 -	Relação do ato pedagógico e da avaliação da aprendizagem.....	75

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Funções mentais elementares e superiores.....	67
Quadro 2 -	Categorias e distribuição dos itens na escala.....	93

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	População existente.....	94
Gráfico 2 -	Amostra em relação à População.....	94

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Sumário dos casos processados.....	87
Tabela 2 -	Estatísticas de confiabilidade .....	87
Tabela 3 -	Estatísticas da escala.....	87
Tabela 4 -	Tabela ANOVA.....	87
Tabela 5 -	Teste Hotelling's T-Squared.....	87
Tabela 6 -	Teste KMO e Teste de esfericidade de Bartlett.....	87
Tabela 7 -	Estatística dos itens.....	88
Tabela 8 -	Estatística total dos itens.....	90
Tabela 9 -	Amostra dos discentes nos turnos.....	94
Tabela 10 -	Quantidade de alunos por semestre.....	94
Tabela 11 -	Sexo (amostra professores).....	95
Tabela 12 -	Nível de instrução (amostra professores).....	95
Tabela 13 -	Tempo na função docente.....	96
Tabela 14 -	Turno que leciona na Pedagogia.....	96
Tabela 15 -	Sexo (discentes – perfil geral).....	97
Tabela 16 -	Idades (discentes – perfil geral).....	97
Tabela 17 -	Estado civil (discentes – perfil geral).....	98
Tabela 18 -	Filhos (discentes – perfil geral).....	98
Tabela 19 -	Apresenta deficiência física (discentes – perfil geral).....	98
Tabela 20 -	Exerce atividade no contraturno (discentes – perfil geral).....	98
Tabela 21 -	Transporte que utiliza para ir à faculdade (discentes – perfil geral).....	99
Tabela 22 -	Evadiu-se de outro curso da IES (discentes – perfil geral).....	99
Tabela 23 -	Cursando semestre (discentes – perfil diurno).....	99
Tabela 24 -	Sexo (discentes – perfil diurno).....	100
Tabela 25 -	Idades (discentes – perfil diurno).....	100
Tabela 26 -	Estado civil (discentes – perfil diurno).....	100
Tabela 27 -	Filhos (discentes – perfil diurno).....	100
Tabela 28 -	Quantidade de filhos (discentes – perfil diurno).....	101
Tabela 29 -	Apresenta deficiência física (discentes – perfil diurno).....	101
Tabela 30 -	Exerce atividade no contraturno (discentes – perfil diurno).....	101
Tabela 31 -	Horas por semana trabalhadas (discentes – perfil diurno).....	101
Tabela 32 -	Transporte que utiliza para ir à faculdade (discentes – perfil diurno).....	102
Tabela 33 -	Quantidade de ônibus para ir da faculdade à sua casa (discentes – perfil diurno .....	102

Tabela 34 -	Evadiu-se de outro curso da mesma IES (discentes – perfil diurno).....	102
Tabela 35 -	Motivo pelo qual se evadiu de outro curso da mesma IES (discentes – perfil diurno).....	102
Tabela 36 -	Motivo da escolha do turno diurno do curso de Pedagogia (discentes – perfil diurno).....	104
Tabela 37 -	Cursando semestre (discentes – perfil noturno).....	107
Tabela 38 -	Sexo (discentes – perfil noturno).....	108
Tabela 39 -	Idades (discentes – perfil noturno).....	108
Tabela 40 -	Estado civil (discentes – perfil noturno).....	108
Tabela 41 -	Filhos (discentes – perfil noturno).....	108
Tabela 42 -	Quantidade de filhos (discentes – perfil noturno).....	108
Tabela 43 -	Apresenta deficiência física (discentes – perfil noturno).....	109
Tabela 44 -	Exerce atividade no contraturno (discentes – perfil noturno).....	109
Tabela 45 -	Horas por semana trabalhadas (discentes – perfil noturno).....	109
Tabela 46 -	Transporte que utiliza para ir à faculdade (discentes – perfil noturno)...	109
Tabela 47 -	Quantidade de ônibus para ir da faculdade à sua casa (discentes – perfil noturno).....	110
Tabela 48 -	Evadiu-se de outro curso da mesma IES (discentes – perfil noturno)...	110
Tabela 49 -	Motivo pelo qual se evadiu de outro curso da mesma IES (discentes – perfil noturno).....	110
Tabela 50 -	Motivo da escolha do turno noturno do curso de Pedagogia (discentes – perfil noturno).....	111
Tabela 51 -	Visão docente sobre diferenças significativas entre os turnos diurno e noturno.....	113
Tabela 52 -	Diferenças identificadas pelos professores no turno diurno em relação ao noturno.....	114
Tabela 53 -	Diferenças identificadas pelos professores no turno noturno em relação ao diurno.....	115
Tabela 54 -	Categorias que influenciam na motivação pelo curso.....	117
Tabela 55 -	Visão discente dos fatores biopsicossociais que interferem na aprendizagem.....	118
Tabela 56 -	Didática.....	119
Tabela 57 -	Instrumentos avaliativos utilizados nos dois turnos.....	120
Tabela 58 -	Avaliação da Aprendizagem na visão discente .....	121

Tabela 59 -	Projeto Pedagógico e aspectos biopsicossociais dos alunos de cursos diurnos e noturnos.....	123
Tabela 60 -	Consideração dos fatores biopsicossociais no planejamento do ensino..	123
Tabela 61 -	Consideração dos fatores biopsicossociais na construção do processo avaliativo.....	124
Tabela 62 -	Consideração dos fatores biopsicossociais na didática utilizada.....	124
Tabela 63 -	As características de suas aulas no curso de Pedagogia.....	124
Tabela 64 -	Comentários sobre o resultado da avaliação .....	124
Tabela 65 -	Problemas relatados pelos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem e avaliações em turmas do turno diurno.....	125
Tabela 66 -	Problemas relatados pelos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem e avaliações em turmas do turno noturno .....	125
Tabela 67 -	Sugestões para melhorar as avaliações da aprendizagem no seu curso de Pedagogia/diurno.....	127
Tabela 68 -	Sugestões para melhorar as avaliações da aprendizagem no seu curso de Pedagogia/noturno.....	130

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>1 EVOLUÇÃO CONCEITUAL DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO MUNDO E NO BRASIL.....</b>	<b>23</b>
<b>1.1 As concepções avaliativas no contexto mundial.....</b>	<b>24</b>
<b>1.2 As concepções avaliativas no contexto nacional.....</b>	<b>31</b>
<b>1.3 Avaliação como componente do ato pedagógico.....</b>	<b>34</b>
<b>2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>40</b>
<b>2.1 Cenário avaliativo no Ensino Superior.....</b>	<b>41</b>
<b>2.2 Cenário avaliativo em turnos noturnos.....</b>	<b>47</b>
<b>2.3 As IES federais brasileiras e o perfil dos estudantes de graduação.....</b>	<b>51</b>
<b>2.4 Proposta de avaliação participativa no Ensino Superior.....</b>	<b>53</b>
<b>3 APRENDIZAGEM: DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO E FATORES BIOPSISSOCIAIS.....</b>	<b>59</b>
<b>3.1 As teorias do desenvolvimento cognitivo de Piaget e Vygotsky.....</b>	<b>59</b>
3.1.1 Piaget e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.....	59
3.1.2 Vygotsky e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.....	65
<b>3.2 Aprendizagem e processo de negociação entre professores e alunos.....</b>	<b>69</b>
<b>3.3 Fatores biopsicossociais, aprendizagem e evasão.....</b>	<b>71</b>
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>77</b>
<b>4.1 A pesquisa qualitativa.....</b>	<b>77</b>
<b>4.2 A pesquisa quantitativa.....</b>	<b>79</b>
<b>4.3 O estudo de caso.....</b>	<b>80</b>
<b>4.4 Instrumentos.....</b>	<b>81</b>
<b>4.5 Amostra.....</b>	<b>82</b>
<b>4.6 Análise dos dados.....</b>	<b>83</b>

<b>5 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	85
<b>5.1 Validação do Instrumento</b> .....	85
<b>5.2 Descrição da Amostra</b> .....	94
5.2.1 A amostra dos discentes.....	94
5.2.2 A amostra dos professores.....	95
<b>5.3 Discussão dos Resultados</b> .....	96
5.3.1 Perfil discente dos turnos diurno e noturno do curso de Pedagogia da IES.....	96
5.3.1.1 <i>Perfil geral da amostra de alunos do curso de Pedagogia da IES</i> .....	96
5.3.1.2 <i>Perfil da amostra de alunos do turno diurno</i> .....	99
5.3.1.3 <i>Perfil da amostra de alunos do turno noturno</i> .....	107
5.3.2 Descrição dos problemas relacionados aos fatores biopsicossociais.....	113
5.3.2.1 <i>Visão docente</i> .....	113
5.3.2.2 <i>Visão discente</i> .....	116
5.3.3 Tipos e modelos de avaliação aplicados.....	119
5.3.3.1 <i>Visão docente</i> .....	119
5.3.3.2 <i>Visão discente</i> .....	121
5.3.4 Análise da visão docente e discente sobre o processo avaliativo.....	122
5.3.4.1 <i>Visão docente</i> .....	122
5.3.4.2 <i>Visão discente</i> .....	126
5.3.5 Considerações finais.....	133
<b>CONCLUSÃO</b> .....	135
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	139
<b>APÊNDICES</b> .....	144
<b>Apêndice A</b> – Questionário aplicado com os alunos.....	145
<b>Apêndice B</b> – Questionário aplicado com os professores.....	147

## INTRODUÇÃO

O advento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Ministério da Educação (MEC) para ampliação do acesso e permanência na Educação Superior, preconiza metas e ações para aumento de vagas, aberturas de cursos, redução de custos por aluno, flexibilização de currículos, combates à evasão, dentre outras ações de fomento à Educação Superior no país (BRASIL, 2010b). Junto ao REUNI, também temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996), que rege a Educação Brasileira, norteando os objetivos a serem galgados em todos os níveis de ensino, inclusive o Ensino Superior (BRASIL, 2010a).

Essas duas balizas são norteadoras dos aspectos que são analisados nesse estudo, no que diz respeito ao Ensino Superior e suas particularidades, no tocante aos períodos diurno e noturno da universidade, mais propriamente de um Curso de Pedagogia da rede pública de ensino na cidade de Fortaleza, estado do Ceará.

A observância dessa referência legal dá suporte a estudo apurado sobre o Ensino Superior, uma vez que apregoa a qualidade no ensino e no trato com os alunos para que estes obtenham excelência em seu período de formação acadêmica. Portanto, esse pressuposto também chama a atenção ao processo de Avaliação Educacional desse nível de ensino e como este tem se apresentado em suas diversas facetas, tanto para o docente como para o discente.

O período diurno e noturno de estudo universitário apresenta diversas particularidades que já foram observadas em outras pesquisas (ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA; 2003; 2006) e a existência dessas peculiaridades são até reconhecidas pelos referenciais legais. No Programa REUNI, as ampliações dos cursos superiores noturnos são incentivadas, bem como a sua permanência e diminuição de nível de evasão, assim como na LDB nº 9.394, em que a oferta desse ensino é prevista e garantida diante das suas características, sem desmerecer os cuidados que esses cursos requerem.

Diante dessa exposição legal e do aumento real do número de cursos noturnos e diurnos, em todo o Brasil, aparece, todavia, um desafio a enfrentar: como garantir e manter o nível de qualidade do ensino de forma igual aos alunos de turnos diferentes, dentro de um mesmo curso de formação? Principalmente, quando sabemos que os discentes apresentam condições biopsicossociais, muitas vezes específicas, que acabam interferindo nos processos de ensino e aprendizagem do Ensino Superior?

O estudo da avaliação do ensino-aprendizagem, dentro desse cenário, desenvolve uma reflexão acerca das dificuldades de aprendizagem que os alunos das licenciaturas noturnas

demonstram na atualidade, fruto de suas inadequações às exigências de conciliação entre uma vida acadêmica, profissional e pessoal. Pois os fatores biopsicossociais, apresentados nas diversas facetas do cotidiano, têm constituído, muitas vezes, empecilhos a um bom desempenho acadêmico. Essa situação repercute diretamente nas avaliações da aprendizagem desenvolvidas com esse alunado (DEMO, 2008).

Perseguindo o intento de analisar a avaliação da aprendizagem nesse ambiente, de maneira persistente e aprofundada, com vistas à construção de um novo modo de pensar e agir em Avaliação Educacional, as reflexões a respeito dessa temática, na literatura especializada, advogam a necessidade de promover o discente em todos os sentidos. A avaliação de caráter classificatório tem sido bastante contestada, apesar de ainda ser grande o número de instituições que adotam sistematicamente essa conduta (HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999).

Com base nesses desafios e diante de uma realidade cada vez mais intrigante, surgiu a problemática desse estudo: *Os modelos de avaliação do ensino-aprendizagem, aplicados atualmente no curso de Pedagogia da Instituição de Ensino Superior (IES) investigada consideram os fatores biopsicossociais como elementos importantes na construção do processo avaliativo dos alunos do curso noturno?* As questões norteadoras foram: i) os perfis dos alunos de turno noturno e diurno apresentam algumas diferenças? ii) os fatores biopsicossociais são a causa predominante de desmotivação e evasão dos cursos noturnos de Pedagogia? iii) que modelo ou modelos de avaliação de ensino-aprendizagem existem e são aplicados no curso de Pedagogia em seus dois turnos?; iv) no momento da construção do processo avaliativo, pelo docente, são considerados os fatores biopsicossociais dos discentes dos dois turnos?; e, finalmente, v) as avaliações de ensino-aprendizagem estão cumprindo com o seu papel motivador e construtor de um processo de aprendizagem mais significativo para o desenvolvimento e autonomia do discente?

Nessa perspectiva, o objetivo do estudo foi investigar a prática de avaliação do ensino-aprendizagem, realizada junto aos alunos de turnos noturno e diurno do curso de Pedagogia de uma IES da rede pública de ensino, na cidade de Fortaleza-CE, promovendo uma ação reflexiva sobre um modo de construção avaliativa que considere os fatores biopsicossociais dos discentes. Especificamente, intencionou-se: i) delinear um perfil dos alunos dos turnos noturno e diurno do curso de Pedagogia da IES, a fim de repensar novas estratégias dentro do processo de avaliação do ensino-aprendizagem; ii) descrever os problemas relacionados aos fatores biológicos, psicológicos e sociais mais apontados pelos discentes, vivenciados por estes como empecilho a um bom rendimento acadêmico; iii) elencar os tipos de avaliações ou modelos aplicados atualmente no curso de Pedagogia da IES; iv) analisar a visão dos docentes

e discentes sobre o processo de construção das avaliações aplicadas com os alunos deste curso, assim como seus resultados para o desenvolvimento e autonomia discente.

O primeiro capítulo apresenta as perspectivas históricas da Avaliação Educacional no Brasil e no mundo, enfatizando o percurso evolutivo do conceito de avaliação, demonstrando a sua transformação conceitual e prática de puro exame até as práticas avaliativas mais construtivas e complexas para as tomadas de decisão, como a avaliação formativa, voltada à construção de um cenário de desenvolvimento integral na Educação. Neste capítulo, também são vistas as influências das Pedagogias Jesuítica e Comeniana para a Educação Brasileira, no tocante à avaliação da aprendizagem, assim como muitos autores contemporâneos e de visão mais construtiva, participativa e emancipadora, que defendem a avaliação como componente do ato pedagógico.

O segundo capítulo apresenta o cenário da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, demonstrando características do instrucionismo ainda presentes no ensino universitário. Apresentam-se, no ensino universitário brasileiro, algumas práticas autoritárias e reprovativas, alguns mitos e atitudes arbitrarias por parte dos docentes, a caracterização de resistências às mudanças na mediação pedagógica e o despreparo docente para uma variabilidade didática mais significativa às necessidades de aprendizagem dos educandos. Neste capítulo, abordam-se também as particularidades dos turnos de ensino na Educação Superior, principalmente no turno noturno, abordando o perfil dos estudantes de graduação, bem como a legislação aplicável e os programas governamentais que abrangem esse ensino e trazem uma perspectiva mais formativa à Educação Brasileira. São abordadas experiências de avaliação participativa no Ensino Superior como propostas inéditas e formativas.

O terceiro capítulo desenvolve os conhecimentos acerca da aprendizagem como fenômeno psicológico, que é influenciado por fatores biopsicossociais de todos os agentes da Educação, bem como pelo ambiente ou meio onde estão inseridos. Aborda também as teorias do desenvolvimento cognitivo de Piaget e Vygotsky como bases para uma mediação pedagógica mais eficiente. Demonstra que a aprendizagem requer estímulos adequados, trabalhando a motivação como meio de impedir índices de evasão discente, tão recorrentes no meio universitário hoje, principalmente, nos turnos noturnos. Para isso, trabalha-se o processo de negociação que deve existir na sala de aula, sempre demonstrando a importância de intervenções avaliativas consistentes e positivas, que possam motivar o processo de ensino-aprendizagem tanto para os docentes, como para os discentes.

O quarto capítulo reserva-se à metodologia, explicando a pesquisa quali-quantitativa aplicada e escolhida para a investigação da pesquisa, a forma de estudo de caso e como foram

analisados os dados. Da mesma forma, o capítulo expõe os tipos de instrumentos de coleta utilizados na pesquisa, que foram os questionários aplicados numa amostra intencional de 340 alunos matriculados nos cursos diurno e noturno, do primeiro e último semestres, assim como dos semestres do meio do curso de Pedagogia, além de dez professores.

Finalmente, o último capítulo expõe a análise e a discussão dos resultados da pesquisa, em que os dados quantitativos e qualitativos são examinados e organizados em categorias que auxiliam na identificação de aspectos intencionados nos objetivos do estudo sobre a avaliação da aprendizagem. Analisamos, portanto, no processo educativo: as concepções e as práticas avaliativas, bem como a didática docente; as relações de envolvimento dos professores e alunos com o curso; a motivação; os fatores biopsicossociais mencionados como empecilho ao rendimento acadêmico, além de aspectos relativos aos perfis dos discentes apresentados nos turnos de estudo do curso. E, ao final, apresentam-se as dificuldades e sugestões citadas pelos participantes da pesquisa, no intuito de melhorar a qualidade do curso e da instituição.

Almeja-se, dessa forma, que o resultado dessa pesquisa seja um contributo à qualidade da prática avaliativa do ensino-aprendizagem no âmbito do Ensino Superior de IES públicas e privadas, promovendo posturas mais formativas e conscientes por parte de docentes e coordenadores, até mesmo dos próprios discentes, a partir de um entendimento mais complexo sobre a aprendizagem, seus mecanismos e aspectos relacionais advindos das relações interpessoais existentes no contexto universitário.

## **1 EVOLUÇÃO CONCEITUAL DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO MUNDO E NO BRASIL**

A proto-história da Avaliação Educacional se iniciou com o conceito de medida como fundamento da avaliação. Nessa perspectiva, o avaliador foi tomando o lugar de sujeito principal, consciente de todo o procedimento avaliativo, sendo responsável pela medição do conhecimento e por um julgamento de valor. No decorrer dos tempos, a medida passou a ser apenas uma etapa de um processo avaliativo mais complexo (ESCUADERO, 2003; VIANNA, 2000).

Dentro desse contexto, após o advento da teoria de Ralph Tyler (1902-1994) que trouxe ao mundo, pela primeira vez, as denominações “avaliação educacional” e “avaliação da aprendizagem”, alguns fenômenos como o exame, a seleção e a própria avaliação permaneceram sob um mesmo termo “avaliação”, conduzindo uma noção e uma prática equivocada do que é verdadeiramente a avaliação. Essa constatação não ocorre apenas no cenário brasileiro, mas também mundialmente, uma vez que a compreensão teórica da avaliação tem crescido e as inovações pedagógicas vêm sendo aplicadas desde o século XVI até o momento presente. Entretanto, a prática pedagógica da avaliação ainda não foi efetivamente modificada, pelos educadores, no cotidiano escolar (LUCKESI, 2010, 2011; VIANNA, 2000).

Portanto, há uma necessidade premente de entendermos a construção do conceito de avaliação, para que fique bem definido cada passo da avaliação da aprendizagem, com o objetivo de se concretizarem práticas avaliativas mais concatenadas com o desenvolvimento pleno do aprendente. Refazer, pois, esse caminho histórico dos fundamentos conceituais da Avaliação Educacional auxilia no entendimento da dimensão e das reflexões atuais sobre a Avaliação do ensino-aprendizagem, ponto imprescindível para entendimento do objeto de estudo desta pesquisa.

Neste capítulo, são expostos os fundamentos da avaliação e as teorias que foram desenvolvidas dentro de suas perspectivas históricas, desde o início de suas práticas ainda rudimentares até os conceitos mais complexos, que são hoje abordados no contexto mundial e nacional. No cenário internacional, são identificadas formas de avaliação no decurso da História: da Antiguidade à Idade Média, durante o Renascimento, assim como o nascimento formal da teoria da avaliação por volta do final do século XIX e início do século XX. Percorreremos, neste último, o campo da Psicometria e as contribuições de suas escalas para as percepções e estudos sobre o desempenho escolar dos estudantes. Do mesmo modo,

veremos um pouco sobre a Docimologia, como uma visão mais metódica e estruturada para a mensuração da Avaliação Educacional. Finalmente, faremos uma sucinta abordagem sobre os principais estudiosos da teoria da avaliação, além de Tyler (1902-1994). Teóricos como Cronbach (1916-2001), Scriven (1928,-), Stake (1927,-) e Stufflebeam (1930,-) que superam, com suas teorias, o modelo de Tyler, além de citar outros autores da área que contribuem com o progresso contínuo da Avaliação Educacional no âmbito externo (VIANNA, 2000).

Na Educação brasileira, serão vistas as influências das Pedagogias Jesuítica e Comeniana para a avaliação do ensino-aprendizagem, assim como outros autores com visões mais construtivas, participativas e emancipadoras. O enfoque será através do caminho de uma progressão conceitual e não visa, com efeito, a defesa de uma ou outra teoria que fundamenta a avaliação. O objetivo deste capítulo é mostrar o quanto esta cresceu e tomou novos rumos no decorrer da História da Educação em favor de uma prática de desenvolvimento pleno do educando e do próprio educador.

### **1.1 As concepções avaliativas no contexto mundial**

A história da avaliação nasceu, formalmente, em meados de 1930, nos Estados Unidos, com a figura de Ralph Tyler (1902-1994), que, pela primeira vez, sistematizou essa ideia, porém as raízes desse conceito remontam à Idade Antiga, quando ainda não existiam sistemas teóricos estruturados para essa prática. Alguns registros na História contam sobre os procedimentos utilizados pela China Imperial, nos anos 3.000 a.C., para selecionar seus altos funcionários. Na Grécia e em Roma, existiram alguns exames utilizados por professores de sua época. Na Idade Média, ocorreu um avanço no sentido de esboçar uma ideia mais formal de avaliação, sob a forma de exames orais utilizados nas universidades e adquirindo, no Renascimento, a ideia da observação, um procedimento importante na avaliação para fins de seleção. Esses seriam os fatos históricos antigos, pressupostos para uma teorização da avaliação nascida por volta do final do século XIX e início do século XX, quando houve um aumento da demanda educacional e um maior acesso às instituições de ensino, fatores provenientes da Revolução Industrial<sup>1</sup> (ESCUADERO, 2003).

---

<sup>1</sup> A Revolução Industrial foi um marco histórico, pois transformou o processo de produção artesanal e manufatureiro para a produção fabril. Aconteceu na Inglaterra, por volta de 1760 a 1850, também marcando a transição do Feudalismo para o Capitalismo, o nascimento das indústrias de bens de produção, ferrovias, hidrelétricas e as revoluções no transporte, multinacionais e o consumismo. A produção em série foi uma das marcas dessa revolução industrial. No que diz respeito às relações sociais, surgiram dois grandes grupos na sociedade: os capitalistas, que eram os donos dos meios de produção, e os proletários, que eram os trabalhadores,

Esse início conceitual, claramente importante para o contexto histórico da avaliação, demonstrou uma preocupação eminente apenas com a classificação e aferição de valores. Não havia uma reflexão sobre um processo avaliativo que privilegiasse o envolvimento de todos os agentes educativos. A avaliação era um procedimento realizado para se obter uma classificação. Desse modo, não era importante pensar sobre o aluno, o professor ou qualquer agente educacional envolvido na seleção de pessoas, seja na escola, seja em âmbitos governamentais.

No início do século XX, Alfred Binet (1857-1911), psicólogo francês, insatisfeito com testes de inteligência centrados em estímulos sensoriais e habilidades simples, influenciou os Estados Unidos e a Inglaterra, a partir de 1905, ao criar o primeiro teste psicométrico de inteligência, a escala Binet-Simon. A *Psicometria*, campo de estudos sobre a medida de inteligência, foi inicialmente idealizada em relação às medidas educacionais, trazendo repercussões na avaliação da aprendizagem dos alunos e em seu rendimento escolar (ANASTASI; URBINA, 2000; GARDNER, 2001).

Os trabalhos de Binet tinham como objetivo indicar uma medida ou um nível de inteligência após identificar e estabelecer relações e diferenças individuais entre alunos, em comparação ao desempenho de crianças classificadas como normais em relação à sua faixa etária. Durante seus estudos sobre educação de crianças com atraso intelectual, antigamente denominadas crianças com *retardo mental*, Binet criou, juntamente com um colega, também psicólogo francês, Theodore Simon (1873-1961), três testes de inteligência: as escalas Binet-Simon (ANASTASI; URBINA, 2000; GARDNER, 2001).

A primeira escala, datada de 1905, foi considerada um instrumento preliminar e experimental, que consistia em trinta problemas (testes) organizados em ordem crescente de dificuldade e tinha como finalidade avaliar algumas funções complexas do intelecto, com ênfase nas áreas de julgamento, compreensão e raciocínio. Predominavam os testes de conteúdo verbal, todavia também havia testes sensoriais e perceptuais em proporções menores. Essa escala inicial não possuía nenhum método objetivo preciso de obtenção de um escore total (ANASTASI; URBINA, 2000).

A escala de 1908 trouxe como diferencial um número maior de testes, a eliminação de alguns outros testes considerados insatisfatórios da escala inicial e o agrupamento das questões (problemas) em níveis de idade. Esse último procedimento possibilitou que o escore

---

numa relação de desigualdade, exploração humana e intensa luta da classe operária pelos seus direitos (ARRUDA, 1994).

da criança testada fosse expresso como um *nível mental*, correspondente à idade das crianças normais, obtidas como desempenho padrão para comparação (ANASTASI; URBINA, 2000).

Enfim, a terceira versão da escala, em 1911, não apresentou modificações essenciais, apenas foram revisados os testes e acrescentados outros específicos, além de aumentar o número de testes para cada nível de idade. A única particularidade dessa escala é o fato dela ter sido ampliada para o nível adulto. Como vemos, Binet avançou com seus estudos se os compararmos à visão de avaliação utilizada nos primórdios para classificação e seleção de pessoal (ANASTASI; URBINA, 2000).

Em relação aos testes de inteligência, Gardner (2001, p. 23) afirma que Binet “começou com perguntas de base sobretudo sensorial, mas logo descobriu a superioridade do poder de previsão de outras questões, mais ‘acadêmicas’”. Acrescenta, ainda: “Desde a época de Binet, os testes de inteligência são elaborados principalmente para aferir a memória verbal, o raciocínio verbal, o raciocínio numérico, a apreciação de sequências lógicas e a capacidade de dizer como resolver problemas do cotidiano” (Op. cit., p. 23).

Com base nos trabalhos realizados por Binet, em 1912, nasceu o Quociente de Inteligência (QI), proposto pelo psicólogo alemão Wilhelm Stern (1871-1938), que consistia em dividir a idade mental pela idade cronológica. Todavia, foi apenas depois de atravessar o Atlântico, com o psicólogo americano Lewis Terman (1877-1956) e o professor de Harvard, Robert Yerkes (1876-1956), que foram formuladas instruções específicas e criadas normas que padronizaram os testes para aplicação a um grande número de pessoas simultaneamente. A padronização dessa forma facilitava, ainda, que os resultados fossem aferidos através de máquinas específicas para esse propósito. Psicometricamente mais refinada, a Escala Binet-Simon foi superada pela Stanford-Binet, proposta por Terman e utilizada até hoje. Os resultados da escala de Terman eram apresentados na forma de QI, mas a razão entre a idade mental e a cronológica passou a ser multiplicada por 100, para evitar que os valores fossem números fracionados, como acontecia com o QI de Stern (ANASTASI; URBINA, 2000; GARDNER, 2001).

A Psicometria acreditava que a inteligência era transmitida geneticamente, portanto, o teste de QI acabou propagando a ideia de invariabilidade da própria inteligência. Uma concepção de inteligência, por conseguinte, de natureza inata e estática, gerando repercussões negativas no sentido de favorecer preconceitos e classificações, que foram muito contestadas ao longo das décadas após sua criação. Os indivíduos que se encontravam abaixo da média, eram classificados como deficientes e incapazes de melhorar sua aprendizagem, fadados ao insucesso escolar e social. Por outro lado, aqueles que se encontravam acima da média eram

valorizados e teriam, supostamente, todas as oportunidades de crescimento intelectual e social aumentadas (ANASTASI; URBINA, 2000; GARDNER, 2001; GOLEMAN, 1995).

Os alunos eram “medidos” na escola por testes psicométricos, pelo desempenho em habilidades próprias e convencionadas na época, recebendo classificações quando ficavam abaixo, iguais ou acima do QI tido como ideal<sup>2</sup>. Com isso, a ideia de fracasso escolar era responsabilidade inteiramente do aluno e não do sistema educacional, da escola e muito menos do professor (ESCUDERO, 2003; VIANNA, 2000).

Na atualidade, de acordo com Anastasi (1977, p. 251), “QI é uma expressão do nível de habilidade de um indivíduo, num determinado momento com relação a suas normas de idade [...] o QI não é fixo e invariável; e é suscetível a modificações por intervenções ambientais”. Isso quer dizer que a visão original de QI, ao longo dos tempos, perdeu força; hoje os testes de QI são utilizados para medição de habilidades acadêmicas, e não representam mais um conceito ou medida da capacidade total de inteligência de um indivíduo. Essa capacidade, como é entendida hoje, pode se modificar de acordo com a idade e o universo biopsicossocial do indivíduo, apresentando diferentes níveis durante a vida de uma pessoa (ANASTASI; URBINA, 2000; GARDNER, 2001; GOLEMAN, 1995).

Analisando a evolução conceitual da avaliação, o período referido à Psicometria demonstra que os testes avaliativos se voltam ao aluno, porém responsabilizando-o plenamente por seus sucessos e fracassos na aprendizagem, numa perspectiva apenas genética, em que não havia qualquer consideração do professor ou da escola como agentes colaboradores do desenvolvimento cognitivo e do rendimento escolar. Comparada à visão de avaliação dos tempos remotos, houve certo progresso com a Psicometria, embora o olhar fadado à medição e a uma inteligência de caráter inato ainda estivesse fortemente presente.

Em 1922, nasceu, na França, a *Docimologia*, uma corrente que trouxe uma visão mais metódica da avaliação, superando os conceitos trabalhados pelos testes psicométricos, que não dispunham de recursos para avaliar os sistemas educacionais, tampouco as aprendizagens dos discentes de uma forma mais adequada, correlacionando todos os agentes envolvidos no processo educativo. Dessa forma, a Docimologia trouxe uma visão diferenciada entre o que era ensinado e o que era meta educacional, assim como fomentou novos questionamentos

---

<sup>2</sup> Segundo uma distribuição normal, quando a idade mental equivale à idade cronológica, o resultado da divisão é igual a 1 e o QI igual a 100, indicando um intelecto mediano. A normalidade ou desempenho conforme a média varia dentro de um intervalo de vinte e nove pontos em relação a esse valor para mais ou para menos: o indivíduo que apresentar QI entre 71 e 129 é considerado de inteligência mediana ou normal. Já os resultados situados abaixo e acima desse intervalo demarcariam pontos de corte para identificar intelectos situados fora da média: QI igual ou menor a 70 indica deficiência intelectual e QI igual ou superior a 130, altas habilidades/superdotação (ANASTASI; URBINA, 2000; GARDNER, 2001).

acerca do papel do professor como detentor absoluto da avaliação. A partir de métodos e instrumentos estruturados para a mensuração de aprendizagens, que indicassem o valor do que era aprendido pelos alunos, a Docimologia tornou-se a ciência dos exames e, com isso, foi considerada a primeira corrente a se aproximar de um modelo de Avaliação Educacional (ver figura 1) (ESCUDERO, 2003; HADJI, 2001; MIRANDA, 1980).

Sob a visão de que os objetivos de um programa de Avaliação Educacional devem ser estabelecidos em função de um todo integrado, retirando a avaliação de um patamar secundário - limitado a atribuir notas aos estudantes e a elaborar relatórios aos pais - Tyler, a partir de 1930, propôs um olhar diferenciado para avaliar a instituição como um todo. Em seus fundamentos teóricos, procurou orientar melhor o processo educativo, através de uma avaliação baseada na idealização e realização dos objetivos educacionais, ou seja, da aplicação de um currículo bem estruturado. Outro objetivo da avaliação, na discussão de Tyler, seria proporcionar segurança a todos os envolvidos no processo educacional quanto à sua eficiência em promover a aprendizagem. Sua concepção foi, portanto, além das atividades relacionadas aos testes, medidas e avaliação, por isso gerou grande influência na Educação em muitos países, e ainda é presente na cultura pedagógica norte-americana e em países como o Brasil. Por essa contribuição inovadora para a época, Tyler é considerado o “pai da avaliação educacional” (TYLER 1942 apud VIANNA, 1989).

No que se refere à sua concepção de avaliação, Tyler (1942 apud VIANNA, 2000) enfatiza a importância da relação professor-aluno no processo avaliativo. Suas proposições consideravam que o professor deve esclarecer aos alunos o que pretende deles em relação às práticas curriculares em sala de aula. Em vista disso, os alunos seriam motivados a promover comportamentos mais adequados ao processo de Avaliação Educacional, em conformidade com os objetivos estabelecidos. Para Ralph Tyler, a Educação seria, portanto, um processo capaz de criar ou modificar padrões de conduta nos indivíduos.

Conforme a reflexão desse estudioso, citado como precursor da avaliação, esta deve apresentar uma diversidade instrumental para avaliar múltiplos comportamentos - como conhecimentos, habilidades, modos de pensar, atitudes e interesses - não se concentrando apenas em elementos isolados. A avaliação não deve trabalhar apenas com os alunos, mas, de forma solidária, também com todos os agentes envolvidos no processo educativo, como os professores, pais e, inclusive, os administradores (TYLER, 1942 apud VIANNA, 2000). Vemos, portanto, em 1930, a avaliação ganhar conceitualmente mais complexidade e proximidade com as bases ainda hoje utilizadas no cenário mundial e nacional. Essa base de envolvimento apresentada por Tyler é primordial nos conceitos educacionais hoje, não só na

área de avaliação, mas em todas as instâncias da instrução escolar e das instituições que a pensam e executam (SAUL, 1995).

Dando continuidade à evolução conceitual da avaliação, Cronbach (1963 apud VIANNA, 2000) trouxe, como conceito de avaliação, uma atividade diversificada, que exigiria uma série de tomadas de decisão, utilizando-se de um grande número de diferentes informações. Na década de 1960, elaborou reflexões acerca da avaliação com vistas ao aprimoramento do currículo, de cursos, do sistema de ensino e dos professores, também apresentando grandes contribuições à temática histórica da Avaliação Educacional.

Com a finalidade de possibilitar maior entendimento aos alunos, Cronbach (1963 apud VIANNA, 2000, p. 68-69) assinala que a avaliação pode proporcionar as seguintes decisões:

- 1) Determinar se os métodos de ensino e o material instrucional, utilizados no desenvolvimento de um programa, são realmente eficientes; 2) identificar as necessidades dos alunos, para possibilitar o planejamento da instrução; julgar o mérito dos estudantes, para fins de seleção e agrupamento; fazer com que os estudantes conheçam seu progresso e suas deficiências; e 3) julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores, etc.

A citação acima nos remete ao que é importante hoje para a avaliação do ensino-aprendizagem, focalizando algumas características a serem observadas no desenvolvimento de uma boa ação pedagógica em sala de aula. A avaliação é utilizada em favor de uma aprendizagem mais significativa e da própria eficiência do sistema de ensino e dos professores.

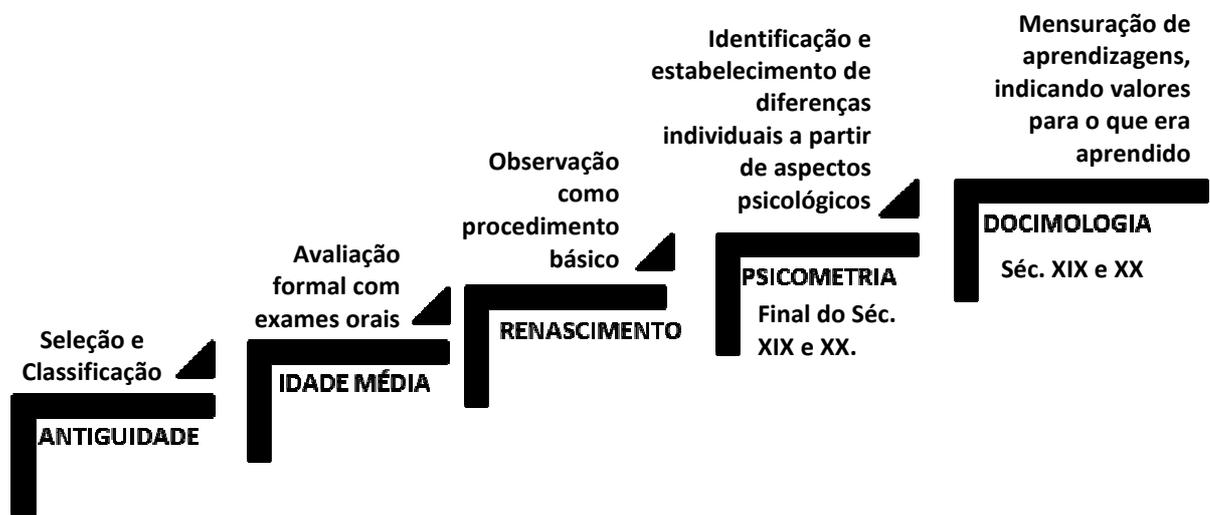
Em 1967, Scriven estabeleceu que a avaliação desempenhava muitos papéis (*roles*), mas que possuiria apenas um objetivo, o de determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado. Sua maior contribuição foi o fato de diferenciar papéis (*roles*) e objetivos (*goals*) no contexto educacional, diferenciando dois tipos de avaliação: a *somativa*, realizada ao final do processo educativo, e a *formativa*, executada durante esse processo. Conferindo maior importância à avaliação formativa, Scriven mostrou que esta deve ocorrer ao longo do desenvolvimento do programa, projetos e produtos educacionais, gerando informações úteis para o aprimoramento do que está sendo implantado e, tendo como objetivo maior, realizar modificações necessárias no decorrer do processo educativo (SCRIVEN, 1967 apud VIANNA, 2000).

Em 1967, Stake enfatizou que a avaliação seria uma procura das relações que permitiriam uma melhoria da Educação. O autor apresentou, em seus estudos, diversas críticas às práticas convencionais. Seguindo essa linha, a partir da década de 1970, Stufflebeam ressaltou que a avaliação é um processo contínuo, sistemático e que serve para a tomada de

decisões, bem como esclareceu que a avaliação não visa provar, mas trazer melhorias à Educação (STAKE, 1967 apud VIANNA, 2000; STUFFLEBEAM, 1971 apud VIANNA, 2000).

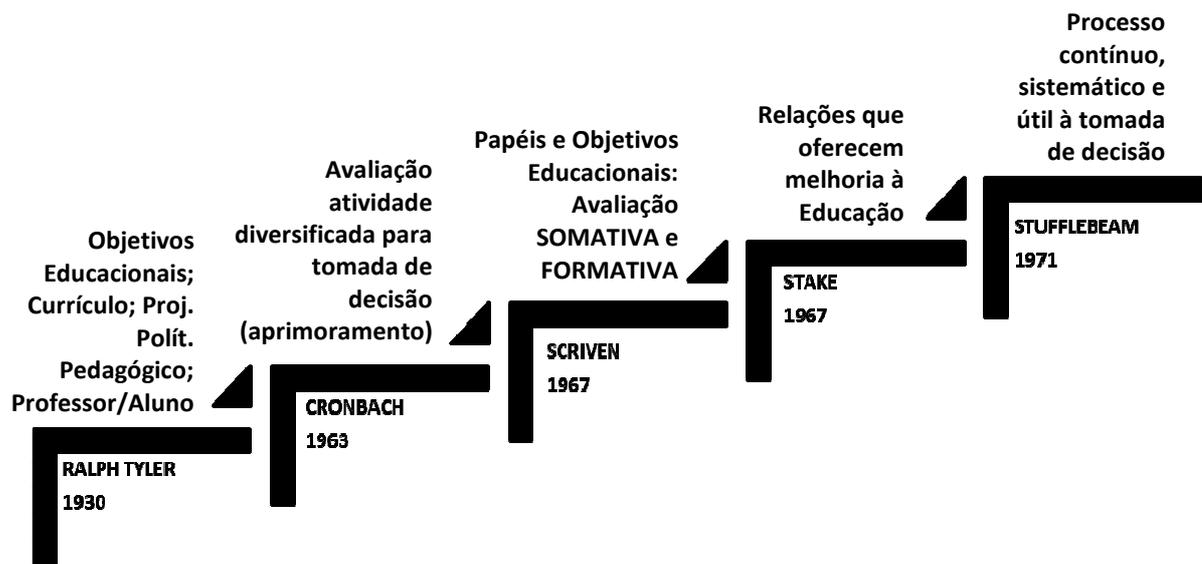
Diante do exposto, conforme a figura 2, constata-se que o modelo de Tyler foi sobrepujado, pois consistia basicamente numa análise de dados, enquanto Cronbach, Scriven, Stake e Stufflebeam vão um pouco além, questionando a própria Docimologia, elevando a avaliação como um elemento de aprimoramento educacional e considerando-a imprescindível à tomada de decisões (VIANNA, 2000).

**Figura 1** – Evolução conceitual segundo os períodos históricos



Fonte: Próprio autor.

**Figura 2** – Evolução conceitual da teoria da avaliação no mundo



Fonte: Próprio autor.

Os aspectos anteriormente relatados constituíram, indubitavelmente, um grande passo para o desenvolvimento dos conceitos atuais da avaliação de ensino-aprendizagem, os quais serão retomados ulteriormente em capítulo específico. Dentre os autores contemporâneos da área, destacamos Bonniol e Vial (2001), Hadji (2001), Perrenoud (1999) e Vianna (2000) como grandes colaboradores da temática de Avaliação Educacional sob uma perspectiva de maior colaboração da avaliação para a aprendizagem em sala de aula.

A avaliação formativa, nessa visão, com caráter contínuo e processual, tem sido apontada como uma prática a ser seguida, na atualidade, para obtenção de qualidade efetiva no processo pedagógico. Deve-se evitar, contudo, que se torne um instrumento de controle dos alunos, pois essa presença constante, gradual e contínua pode transformar-se em um disciplinamento exagerado, tornando-se, com isso, tão aversiva quanto a avaliação tradicional (AFONSO, 2000; HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999).

A avaliação, conforme as críticas atuais, apesar de ainda existir como um instrumento de mensuração e notas, está ganhando espaço como elemento componente do ato pedagógico, colaborando para a realização de objetivos educacionais e da melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos no decorrer do cotidiano escolar (LUCKESI, 2011).

## **1.2 As concepções avaliativas no contexto nacional**

Diante do exposto na proto-história mundial da avaliação, entende-se que houve um gradativo crescimento do que seja o real sentido de avaliar. O Brasil, por sua vez, vem tentando acompanhar as tendências internacionais de evolução conceitual da avaliação. Podemos observar esse fato na quantidade de estudiosos que escrevem a esse respeito e no número de cursos de formação em pós-graduação das universidades brasileiras na área de Educação, enfocando disciplinas e, inclusive, cursos específicos em Avaliação Educacional<sup>3</sup>.

No entanto, o contexto escolar brasileiro, na prática, ainda se detém na concepção da Pedagogia do Exame, que exalta a obtenção de notas e resultados a todo custo, como produto imprescindível ao sucesso do educando. Dessa forma, as atividades docentes e discentes ainda se voltam para a resolução de provas que preparam para os grandes exames nacionais, numa

---

<sup>3</sup> Alguns estudiosos e seus anos de publicações: Lauro de Oliveira Lima (anos de 1950 e 1960), Paulo Freire (anos de 1960 a 1990), Demerval Saviani (1960 até hoje), José Carlos Libâneo (1970 até hoje), Cipriano Carlos Luckesi (1976 até hoje), Jussara Hoffmann (1992 até hoje), José Dias Sobrinho (1994 até hoje) são grandes exemplos. No âmbito das instituições, a Universidade Federal do Ceará (UFC), por exemplo, apresenta uma Linha de Pesquisa, no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, em Avaliação Educacional, desde 1993, dividida em três eixos temáticos: Avaliação do Ensino-aprendizagem; Avaliação Institucional e Avaliação Curricular.

corrida em que, muitas vezes, o que menos importa é a qualidade da aprendizagem do aluno entendida aqui como desenvolvimento da capacidade de pensar e agir no mundo (LUCKESI, 2010, 2011).

A avaliação vista e aplicada da forma tradicional, centrada em resultados satisfatórios de provas e exames, passa a ser utilizada como instrumento de punição, ameaça, tortura psicológica e de negociação por pais, professores, escolas e, inclusive, pelos alunos. Consistem em frutos arraigados no Brasil pela Pedagogia Jesuítica e Comeniana, atuantes nos séculos XVI e XVII, respectivamente, que constituem a base de nossa história educacional. Os jesuítas, na Pedagogia aplicada nas terras brasileiras, davam atenção especial às provas e exames, agindo sob rituais de sua aplicação. Comênio (1592-1670), por sua vez, contribuiu com essa concepção punitiva, por acreditar que o medo se constituía num fator importante no processo de atenção dos alunos, e utilizava-se das provas como meio de estimulação de trabalho intelectual.

A Pedagogia Tradicional, portanto, fundamenta-se na Teologia católica e protestante também, sendo Comênio representante dessa última. A Teologia católica acredita que o ser humano vem ao mundo com o pecado original e deve se esforçar para apagar essa “mácula de imperfeição” com a finalidade de salvar-se. Para isso, deve ser responsabilizado por seus atos, cumprindo deveres para estar apto a bons resultados. Essa concepção argumenta que o aluno deve estar “pronto, aqui e agora”, em qualquer série em que esteja, para responder às questões das provas, após ter recebido uma quantidade enorme de conceitos nas suas diversas disciplinas. Será, portanto, selecionado e merecedor de “prêmio” caso obtenha sucesso na atividade pontual da prova desenvolvida pelo professor - “o aqui e agora”. O educador, nesse modelo, é tido como o detentor do poder e do conhecimento de julgar e atribuir as notas. Por isso, a Educação Brasileira tem, em sua base pedagógica, mecanismos de controle que se utilizam da seletividade escolar para o processo de formação dos educandos (LUCKESI, 2011).

Comênio (1592-1670), representante da Reforma religiosa do século XVI, autor do primeiro livro de didática, no início do século XVII, tinha como objetivo propor uma teoria pedagógica e uma metodologia para a prática do ensino. Em sua obra, ainda demonstra resquícios de ideias de culpa e castigo, contudo já estava voltado para as ideias iluministas, apesar de não ser um iluminista. Apresentou influência de Francis Bacon (1561-1626), trazendo, para suas propostas didáticas, o uso dos sentidos e da própria realidade empírica como recurso para o processo de ensino-aprendizagem. Comênio se preocupou com uma aprendizagem comprometida com a Ciência e foi quem, pela primeira vez, propôs a utilização

de coisas reais para ensinar na sala de aula. Quanto ao disciplinamento dos alunos por meio de exames, Comênio advogava o controle necessário através do medo, utilizando-se de provas e rituais (LUCKESI, 2011).

Luckesi (2011) cita, como grandes colaboradores brasileiros, os pioneiros da Educação da primeira metade do século XX<sup>4</sup>, educadores que formularam abordagens pedagógicas nas quais o ser humano é visto como um ser em desenvolvimento. Em suas tendências teóricas, de acordo com Luckesi (2011, p. 73), apesar das abordagens diversificadas, existe um ponto em comum entre os autores, que “é a compreensão do ser humano como ser voltado para a frente, para o desenvolvimento, em busca de sua autoconstrução e autorrealização”. Evidencia-se, desse modo, uma ideia geral de sustentação de uma prática pedagógica construtiva, conseqüentemente, também de uma nova forma de avaliação.

Essa prática construtiva considera que, para que a avaliação seja trabalhada como uma ação pedagógica, que confere qualidade ao processo de ensino-aprendizagem, precisa cumprir as seguintes funções didático-pedagógicas: i) diagnóstica, ii) formativa e iii) somativa. Aliadas, essas funções oferecem mais eficiência à mediação pedagógica. A *função diagnóstica* da avaliação observa requisitos básicos como conceitos, habilidades e comportamentos necessários às novas aprendizagens, de forma a identificar os conhecimentos prévios em determinadas áreas. A *função formativa* ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo retorno imediato sobre o rendimento do discente e demonstrando também as fragilidades da aplicação didática. Pode contribuir muito com os ajustes que precisam ser realizados a partir dos objetivos traçados nos planejamentos do ensino. Por último, e bem mais conhecida, a *função somativa* vislumbra a classificação dos alunos a partir dos níveis de rendimento no processo de ensino-aprendizagem (HAYDT, 2002).

Para corroborar com uma ideia educativa diferenciada e mais receptiva à perspectiva construtiva, a lei que rege a Educação Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) prevê uma avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, fomentando uma análise do desempenho global do estudante através de um acompanhamento contínuo, em que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Embora se saiba que, na prática, ainda estamos longe de aplicar a contento esse conceito no sistema educacional brasileiro, por receio de abandonar as práticas pedagógicas antigas (BRASIL, 2001; HOFFMANN, 2007a, 2007b).

---

<sup>4</sup> Lauro de Oliveira Lima (1921 - hoje com 90 anos), Paulo Freire (1921-1997), Demerval Saviani (1944 – hoje com 67 anos) e José Carlos Libâneo (1945 – hoje com 66 anos).

### 1.3 Avaliação como componente do ato pedagógico

Este tópico realiza uma reflexão acerca do papel da avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico, fortalecendo o sentido da Educação como ampliação do desenvolvimento do sujeito em sentido integral. Aborda, ainda, a proposta da *Avaliação Mediadora*, em que o professor exerce papel de mediador no processo de construção do conhecimento do aluno, além de trabalhar a avaliação da aprendizagem como subsídio para uma prática educacional eficiente (DEMO, 2008b; HOFFMANN, 2007a, 2007b; LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2011).

O aprendente necessita de adaptação às suas condições de ensino e de aprendizagem, no sentido de melhor direcionar suas forças e habilidades para a edificação do processo de construção do conhecimento. Deve, assim, partir de crises construtivas proporcionadas por desafios intelectuais, no Ensino Superior, que promovam a sua autonomia, sua autodeterminação e sua identidade pessoal e profissional.

Nessa perspectiva, aborda-se também a necessidade do preparo docente com comprometimento pessoal e didático, buscando qualificações cada vez mais inerentes às necessidades de formação do discente, atuando como “professor-pesquisador”. Para isso, expõem-se, neste tópico, os papéis da avaliação, com seu caráter processual e de certificação, relacionado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e aos planos de ensino, executados pelo docente. É apresentada, igualmente, uma visão formativa da avaliação, bem como suas dificuldades e avanços no cenário brasileiro.

Libâneo (1994, p. 86) enfatiza que a aprendizagem escolar “é uma atividade planejada, intencional e dirigida, e não algo casual e espontâneo”. Da mesma forma, afirma que ensino e aprendizagem formam uma unidade, porém são atividades dissociadas uma da outra. O ensino dá direcionamento e perspectiva à atividade cognoscitiva do aluno, através de procedimentos organizados, didaticamente, pelo professor, como conteúdos, problemas e métodos, dentre outros. A avaliação, a partir desse direcionamento, é vista como uma apreciação qualitativa a respeito de dados obtidos e relevantes do processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de redirecionar o fazer docente, auxiliando o professor a tomar novas decisões sobre o seu trabalho didático.

Esses dados são auferidos a partir de instrumentos de avaliação da aprendizagem, como provas, exercícios, respostas dos alunos, tarefas, dentre outros meios, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, comparando-os aos objetivos educacionais propostos. O objetivo maior da avaliação seria, portanto, o redirecionamento da ação

pedagógica a serviço da aprendizagem do aluno (LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2005, 2011).

Sobre as tarefas da avaliação, Libâneo (1994, p. 196) cita, pelo menos, três:

*Verificação*: coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, através de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevistas, etc.

*Qualificação*: comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos.

*Apreciação qualitativa*: avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-os a padrões de desempenho esperados.

O autor assinala, ainda, que a avaliação cumpre três funções, que atuam de forma interdependente: i) pedagógico-didática, que seria referente “ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar” (Op. cit., p. 196); ii) de diagnóstico, que “permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino” (Op. cit., p. 197), correlacionadas às exigências dos objetivos; iii) de controle, referente “aos meios e à frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas” (Op. cit., p. 197).

Sobre essa última função, é importante salientar que o controle sistemático e contínuo, de acordo com Libâneo (1994, p. 197):

[...] ocorre no processo de interação professor-aluno no decorrer das aulas, através de uma variedade de atividades, que permite ao professor observar como os alunos estão conduzindo-se na assimilação de conhecimentos e habilidades e no desenvolvimento das capacidades mentais.

Nesse caso, não se devem quantificar os resultados apenas ao final dos bimestres e semestres, ou somente com um exame final, se a instituição de ensino assim exigir.

Analisando a intervenção do professor como modo de regulação, Perrenoud (1999, p. 100) afirma: “[...] o professor é um parceiro específico, cuja lógica é otimizar a aprendizagem do outro, em vez de suas próprias vantagens na situação de comunicação”. O educador é peça-chave na mediação pedagógica e deve, portanto, somar esforços para que toda a sua didática e os instrumentos de avaliação aplicados em sala de aula visem, tão somente, a resultados positivos de aprendizagem significativa, em todos os sentidos, por seus aprendentes (DEMO, 2008b; LUCKESI, 2005; PERRENOUD, 1999).

Foucault (2007) advoga que o professor não deve utilizar o momento de avaliação como relação de demonstração de poder entre dominador e dominado: o poder de um sujeito exercer uma ação ou produzir um efeito sobre outro, utilizando-se de instrumentos para isso.

Ainda observamos, na atualidade, demonstrações desse poder no universo educacional, onde o docente se utiliza da avaliação para a produção e ação de demandas de poder. Contudo, as visões mais contemporâneas sobre o conceito de avaliação condenam incisivamente essa prática (DEMO, 2008b; DIAS SOBRINHO, 2003; HOFFMANN, 2007a, 2007b; LUCKESI, 2005; PERRENOUD, 1999).

Ainda sobre o papel do docente como avaliador para uma construção significativa da aprendizagem e do aprendente, Hoffmann (2008, p. 90) pondera:

O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação. Os pesquisadores muitas vezes se satisfazem com a descoberta do mundo, mas a tarefa do avaliador é a de torná-lo melhor. O que implica um processo de interação educador e educando, num engajamento pessoal a que nenhum educador pode se furtar sob pena de ver completamente descaracterizada a avaliação em seu sentido dinâmico.

A avaliação da aprendizagem deve estar a serviço de um projeto de ação investigativo da qualidade da aprendizagem dos educandos, visando diagnosticar impasses, e se possível, propor soluções que viabilizem resultados satisfatórios para o contexto educacional, ou seja, avaliar para intervir racionalmente a favor do aluno (LUCKESI, 2011).

A proposta é que o avaliador da aprendizagem aja como pesquisador, conscientizando-se de que sua atividade tem como objetivo “iluminar” a aprendizagem do educando, promovendo um plano de ensino consistente e com disposição de investir na aprendizagem do aluno. O “professor-pesquisador” apresenta comprometimento com uma visão pedagógica que trabalha com o desenvolvimento humano, além de ter a ciência de que seu papel e a execução das suas atividades como investigador dependem de suas abordagens teóricas, das variáveis biopsicossociais (em que também está envolvido), assim como de seus alunos e dos instrumentos utilizados para a coleta de dados. Deve ter, sobretudo, uma noção clara de que a prática avaliativa só tem efetivo sentido se for trabalhada como *processo* (com acompanhamento) e com *certificação* (declaração final de aprendizagem satisfatória do educando) (LUCKESI, 2011).

Luckesi (2011, p. 181-201), a partir da concepção da avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico, propõe uma diferenciação dos atos de examinar e avaliar. Nesse sentido, esclarece que:

i) quanto à temporalidade, os exames estão voltados para o passado e a avaliação para o futuro; ii) quanto à busca de solução, os exames permanecem aprisionados no problema e a avaliação volta-se para a solução; iii) quanto à expectativa dos resultados, os exames estão centrados com exclusividade no produto final e a avaliação, no processo e no produto, ao

mesmo tempo; iv) quanto à abrangência das variáveis consideradas, os exames simplificam a realidade, enquanto a avaliação tem presente a complexidade; v) quanto à abrangência do tempo em que o educando pode manifestar o seu desempenho, os exames são pontuais e a avaliação não é pontual; vi) quanto à função, os exames são classificatórios e a avaliação é diagnóstica; vii) quanto às consequências das funções de classificar e diagnosticar, os exames são seletivos e a avaliação é inclusiva; viii) quanto à participação na aprendizagem, politicamente, os exames nas salas de aulas são antidemocráticos e a avaliação é democrática; ix) quanto ao ato pedagógico, os exames são autoritários e a avaliação dialógica.

Para que a avaliação adquira essas características, deve utilizar-se de um instrumento de coleta de dados planejado e baseado no PPP da IES, no planejamento do ensino, no conteúdo e na metodologia utilizados. Esse instrumento de coleta de dados ajudará na construção de um processo avaliativo mais rico para os educandos (LUCKESI, 2011).

Certamente, o ato de examinar exige menos que o ato avaliativo, do ponto de vista docente, uma vez que necessita apenas de elaboração, aplicação e correção de provas, atribuição de notas e registro desses dados. Já o ato avaliativo exige do professor: i) elaboração de instrumentos adequados à investigação do desempenho estudantil; ii) aplicação dos instrumentos de coletas de dados; iii) reorientação dos estudantes; iv) reavaliação. Da mesma forma que as exigências são diferentes para os docentes, os estudantes também têm seus papéis diferenciados em cada ato. No ato de examinar, a postura do estudante é a de responder às provas e aguardar, com passividade, os resultados dos exames. No ato avaliativo, são exigidos: estudo, dedicação, investimento, aprofundamento e busca constante por melhoria nos resultados, ou seja, qualidade na prática educativa, bem como na aprendizagem, visando a índices elevados de produtividade e conhecimento (LUCKESI, 2011).

Não obstante, ainda existem resistências, por parte dos docentes, de natureza: psicológica (reproduções de ações do período em que eram estudantes e eram apenas examinados); histórica (advinda do século XVI até hoje) e do modelo de sociedade que ainda vivenciamos, nos moldes de uma sociedade burguesa, que exclui e classifica (reproduzidos na avaliação e na Pedagogia do exame). Essas resistências devem, aos poucos, ser superadas e reordenadas para o sucesso da Educação (LUCKESI, 2011).

Os aportes teóricos desenvolvidos atestam que a avaliação não só deve servir como componente do ato pedagógico, mas deve integrá-lo, indissociada do planejamento pedagógico, baseado no PPP do curso, pelo professor. As reflexões realizadas apontam para a responsabilidade do professor em se conscientizar do seu papel, não como um arcaico reprodutor de conhecimento, mas como um professor-pesquisador, que não tem receio de inovar em favor da aprendizagem de seus alunos. Desse modo, coloca seu tempo e estudo à

disposição dos alunos e da instituição onde trabalha, a fim de planejar melhor as aulas e o processo avaliativo, trabalhando de maneira integrada, incentivando a produção e reflexão de conhecimento pelos discentes.

Diante do exposto, depreende-se que o fenômeno da aprendizagem está bastante sujeito às influências dos fatores biopsicossociais, tanto do corpo docente, quanto discente, alterando, portanto, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, a mobilização das IES, no sentido de pesquisar formas de atuação docente e posturas discentes que melhorem essa qualidade e essa relação entre os agentes da Educação são válidas e cada vez mais presentes no universo dessas instituições. Tanto a didática quanto a avaliação, melhoradas por resultados dessas pesquisas, são beneficiadas e tornam-se agentes de uma aprendizagem mais significativa para o alunado.

Diante do avanço visto em nossas leis, o Brasil ainda caminha a passos lentos para quebrar as amarras dos conceitos anteriores de avaliação, ainda limitados à ação de examinar. Todavia, observamos um movimento lento e gradual de nossos autores na intenção de realmente efetivar a avaliação como componente do ato pedagógico, instrumento de atuação didática e educacional de uma forma mais ampla e condizente com os conceitos de uma avaliação formativa. Resta-nos, pois, aguardar mais avanços nesse sentido em tempos ulteriores.

Finalizando esse capítulo, podemos inferir o grande avanço conceitual que a Avaliação Educacional desenvolveu desde a sua prática inicial, tornando-se campo profícuo ao processo de ensino-aprendizagem e de seus estudos, em busca de uma Educação de qualidade para todos. Observa-se que uma evolução a passos lentos, por vezes, mas consideráveis, no sentido de renunciar a Pedagogia do exame, centrada no medo e na punição. Buscamos, com esse percurso histórico, mostrar ao leitor o quanto a Avaliação Educacional já se modificou para tentar dar suporte ao aprendente, embora a sociedade, que controla os meios educacionais e a própria Educação, ainda se mostre resistente. As leis que dirigem os passos educacionais e são feitas para nortear o processo educativo já preveem algumas alterações numa perspectiva mais construtiva, participativa, emancipatória e de interação maior entre todos os agentes educacionais. É muito provável, portanto, que esse avanço seja contínuo para anos vindouros, pois muito há que se melhorar em termos de avaliação no Brasil e no mundo, uma vez que a própria história nos certifica sobre esse dinamismo.

Faz-se necessário analisar o cenário avaliativo no Ensino Superior, nosso objeto de estudo no capítulo seguinte. Ampliar as visões nesse sentido é uma necessidade premente à transformação e construção dessa nova realidade, tão almejada pelos atuais estudiosos da área

de Avaliação Educacional. Além disso, estudar os fatores biopsicossociais dos discentes de turnos diurnos e noturnos, nesse momento, parece ser de grande valia para vislumbrar um cenário mais positivo em anos posteriores.

## 2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo apresenta o cenário da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, demonstrando características do instrucionismo ainda presentes no ensino universitário. Nessa perspectiva, serão abordadas algumas práticas autoritárias e reprovativas ainda vigentes no ensino universitário brasileiro. Em relação ao docente, serão apresentados alguns mitos e atitudes arbitrarias, a caracterização de resistência às mudanças na mediação pedagógica e o despreparo para uma variabilidade didática mais significativa para as necessidades de aprendizagem dos educandos. Serão apontadas, igualmente, particularidades dos turnos de ensino na Educação Superior, a legislação pertinente e os programas governamentais que abrangem esse ensino e trazem uma perspectiva mais formativa à Educação Brasileira (DEMO, 2008a, 2008b; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2007a, 2007b; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999).

O corpo discente do Ensino Superior, assim como em outras instâncias de ensino, nesse novo século, modificou em muito o seu ritmo e os seus objetivos, impulsionado pelas exigências impostas por uma sociedade que demanda, cada vez mais cedo, posturas e efetivações profissionais. Nesse contexto social, muitas vezes para suprir uma necessidade da própria subsistência, os alunos são levados a exaustivas rotinas de trabalho em contraturno escolar, que ocasionam extrema fadiga e falta de motivação aos estudos. Notoriamente, vemos com mais clareza que essa realidade afeta em maior número os alunos dos cursos noturnos do que os dos diurnos. Urge, portanto, uma adequação dos modos de avaliação aos perfis discentes, para que não existam prejuízos, de qualquer ordem, aos aprendentes. Se existem diferenças, significativas ou não, entre os cursos noturnos e diurnos, estas devem ser analisadas e qualificadas em benefício da aprendizagem (CARVALHO; VIANA, 2010a).

Faz-se necessário refletir sobre os caminhos da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere aos seus reflexos na mediação pedagógica. Ao identificarmos os perfis discentes nos cursos de licenciatura<sup>5</sup>, avaliações mais adequadas podem ser realizadas pelo professor, não perdendo de vista seus pressupostos básicos, porém fortalecendo suas reais funções, direcionando-as com mais propriedade ao público-alvo. Uma avaliação apropriada às necessidades educacionais de seu alunado pode colaborar para uma

---

<sup>5</sup> Para Ferreira (2001, p. 457), *licenciatura* é um “grau universitário que dá ao seu portador a faculdade de exercer o magistério do ensino médio”, diferentemente do *bacharelado*, que é apenas o “o grau do indivíduo que concluiu o primeiro grau universitário” (Op. cit., p. 89). A diferença é que o primeiro licencia-se, obrigatoriamente, ao final de seu curso universitário, para exercer a função de professor. Já o segundo não está apto a exercer o magistério na Educação Básica como os licenciados.

diminuição progressiva dos níveis de evasão da universidade, bem como para atenuar as mudanças contínuas e repentinas de um curso para outro, ofertando motivação e perseverança aos círculos discentes já tão desgastados das extenuantes rotinas de trabalho em contraturno acadêmico (CARVALHO; VIANA, 2010a).

## **2.1 Cenário avaliativo no Ensino Superior**

É imprescindível refletir criticamente sobre o significado político-pedagógico da avaliação, assim como as consequências da prática avaliativa na vida dos alunos do Ensino Superior. Por isso, a observação desse processo é de crucial importância, mormente o fato do planejamento realizado pelo professor, muitas vezes, chocar-se com as características das turmas, com as condições de estudo e de aprendizagem dos alunos. É necessário analisar o que avaliar, como avaliar, os momentos corretos e quais os critérios, desvelando providências que necessitam de constantes ajustes. Desse modo, “A avaliação no processo de ensino e aprendizagem é um tema bastante delicado. Possui implicações pedagógicas que extrapolam o aspecto técnico, o aspecto metodológico e atinge aspectos sociais, políticos, éticos e psicológicos importantes” (BERBEL et al., 2001, p. 8).

A realidade mostra que, sem o entendimento do significado da avaliação, há uma vivência intuitiva das práticas avaliativas, tanto por parte dos alunos, como por dos professores. Essa atitude pode estimular, promover, gerar avanço e crescimento, assim como pode fazer o caminho oposto: desestimular, frustrar, impedir o avanço e progresso do sujeito aprendente (BERBEL et al., 2001).

Assim sendo, constata-se, muitas vezes, no campo da avaliação no Ensino Superior, uma reprodução das formas de avaliação pelas quais passaram os professores durante suas vidas escolares, repetindo, portanto, os rituais a que foram submetidos. No que diz respeito ao embasamento teórico sobre a avaliação, os educadores advêm de uma formação, em geral, deficiente em relação a essa temática. Ao se tratar da avaliação da aprendizagem e da forma como é vista hoje e ainda trabalhada, com caráter de seleção e classificação, não se pode mais atuar por ensaio e erro, sem a devida fundamentação teórica. Há que se preservar a aprendizagem diante da mediação pedagógica a todo custo, sob o perigo de prejudicar, de forma mais ou menos grave, a formação dos alunos (HOFFMANN, 2007a, 2007b).

Nesse sentido, pode-se dizer que, no Ensino Superior, encontram-se, hoje, duas abordagens em atuação, em que a avaliação é utilizada como forma de: i) medir e registrar as habilidades cognitivas através do uso de medidas, provas e notas e ii) empregar códigos

expressos, através de julgamento de valor, advindos de dados relevantes à tomada de decisão. Essas abordagens se confrontam na comunidade acadêmica e a avaliação adquire, assim, características relacionadas a professores, modelos pedagógicos, organizações curriculares e PPPs presentes no cotidiano de diversas realidades do Ensino Superior (BERBEL et al., 2001).

A avaliação como ato moral de classificação de sujeitos deve ser redimensionada, focalizando o desenvolvimento do trabalho do aluno e não o aluno, deixando de reforçar as desigualdades sociais. Promover desigualdades sociais através da avaliação, avaliando o aluno e não o seu trabalho, foi apontado como uma forma de “mecanismo de alienação” através da formação de uma autoimagem negativa pelos alunos (BERBEL et al., 2001; BOURDIEU; PASSERON, 1975; PERRENOUD, 1999).

Muitas instituições de ensino ainda aplicam a forma tradicional de avaliação com caráter meramente classificatório, aferindo o desempenho dos alunos, comparando-os com parâmetros pré-estabelecidos ou entre si. Contudo, as perspectivas atuais aliam aspectos quantitativos e qualitativos, representados pelos argumentos e pelo raciocínio do aluno na resolução de situações-problema. De acordo com essa concepção, importa o acompanhamento da capacidade de construção de conhecimento ao invés das aferições quantitativas (CARVALHO; VIANA, 2010a; LUCKESI, 2005).

Demo (2008b) defende que a Educação deve ser o mandato principal do ensino universitário, a serviço de uma formação política do aprendente, de forma que sejam conjugadas de forma fundamental: a qualidade formal e política no ensino universitário. O autor critica o cenário de várias instituições de ensino, que oferecem diversos cursos de pós-graduação em curtos prazos de formação, a fim de suprir uma demanda social crescente por profissionais especializados, expandindo-se também no âmbito da graduação, em alguns casos de instituições particulares. Para suprir essa demanda de cursos, as instituições utilizam-se do encurtamento da carga-horária, levando, com efeito, prejuízo às salas de aula, pois estas se limitam apenas ao instrucionismo. Em suas palavras, “gratifica mais ‘dar aula’, do que produzir conhecimento próprio” (DEMO, 2008b, p. 16). Em sua opinião, considera perigoso ofertar muitos cursos com carga-horária diminuída, de forma que a produção de conhecimento e a qualidade do ensino não sejam compatíveis com o nível de ensino. Assinala que as universidades não devem se conformar com “a sucata do conhecimento” (Op. cit., p. 16), ao invés disso, que possam construir e propagar “conhecimento de ponta” (Op. cit., p. 16). Para esse propósito, enfatiza que a universidade deve deixar de lado a trilogia “ensino-pesquisa-extensão” e trabalhar todos os níveis como pesquisa, como a única forma de garantir a

produção de conhecimento e a formação de indivíduos politizados.

O autor concebe a politicidade que é própria do conhecimento, para orientação da avaliação do ensino-aprendizagem no ensino universitário: “Conhecer não é confirmar, afirmar, verificar, constatar, mas questionar” (Op. cit., p. 25). A avaliação deveria, pois, estar a serviço da politicidade do conhecimento, realizando não apenas verificações e confirmações, mas, principalmente, ajudando na formação de um indivíduo que pensa sobre os conteúdos que aprende e os relaciona à realidade social de uma forma crítica e construtiva.

Esclarece que o contexto de ensino que a universidade brasileira ainda apresenta é de extrema relação instrucionista que “é aquela que reprime dinâmicas, reconstrutivas políticas, privilegiando a linearização da relação pedagógica, tipicamente autoritária: de fora para dentro, de cima para baixo” (Op. cit., p. 65). Por isso, convida os professores a exercerem seus papéis de “professores-pesquisadores”, comprometidos com a construção do conhecimento, não se contentando em apenas ministrar aulas e realizar a avaliação de forma mecânica.

Para uma concepção dialética da avaliação, a mediação pedagógica realizada pelo docente deve espelhar os resultados da avaliação em consonância com a proposta pedagógica de cada curso. Deve, ainda, servir de orientação para que o professor realize os ajustes necessários à sua didática, visando à melhoria das dificuldades dos alunos, de forma conversada e até negociada. Perrenoud (1999, p. 14) concebe a avaliação como um “[...] instrumento privilegiado de uma regulação contínua de diversas intervenções e situações didáticas”, que deve beneficiar alunos e professores. Luckesi (2005), por sua vez, afirma que a avaliação traz efetiva contribuição para uma conceituação da eficácia da didática e dos recursos pedagógicos empregados, que acabam por favorecer a tomada de decisões durante o processo de ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento.

Ressalta-se, por conseguinte, que a principal motivação da ação pedagógica deve ser o desenvolvimento integral do aprendente, visando a uma aprendizagem mais rica, não apenas à ascensão de suas notas. Para isso, a avaliação realizada pelo docente não deve se resumir à simples realização de provas e atribuição de notas, mas deve, sobretudo, consistir na apreciação qualitativa dos dados obtidos (CARVALHO; VIANA, 2010a; LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2005, 2011).

Ainda se apresenta, na realidade brasileira, uma forte resistência dos professores universitários em repensar a sua prática docente. Constata-se a existência e continuidade de práticas avaliativas classificatórias e autoritárias que apenas alimentam os índices elevados de evasão e retenção no Ensino Superior. As explicações sobre essa postura podem estar ligadas

ao fato da existência de docentes com formação pedagógica ainda precária, advinda de seus cursos de origem, não apresentando preparação nas teorias didáticas e pedagógicas, bem como curriculares, que deveriam embasar o fazer docente, principalmente o processo de construção do ato avaliativo. Ressalta-se, ainda, que, diante desse despreparo, os educadores executam o processo avaliativo de forma burocrática e agem de maneira reprodutora, transmitindo os antigos modelos educacionais autoritários da época de sua própria escolaridade (HOFFMANN, 2007a, 2007b; LUCKESI, 2011).

Faz-se necessário também considerar que outros fatores se apresentam dentro do universo de uma Instituição de Ensino Superior (IES), não sendo, portanto, apenas a formação docente precária a causa da permanência de modelos tradicionais de avaliação. Há professores extremamente capacitados, com uma formação docente de qualidade, ainda desenvolvendo um processo avaliativo deficiente e viciado em concepções arcaicas. A fim de explicar o que acontece com esses docentes, pode-se citar como causa provável ou fator agravante o acúmulo de funções e cargos que muitos desenvolvem dentro da universidade. O professor, além de ter que suprir as exigências que as instituições de fomento científico solicitam - como produções acadêmicas regulares, participação em eventos, dentre outras obrigações - muitas vezes, desenvolve outras atividades de ensino, pesquisa e extensão dentro da instituição, inerentes ao cargo docente e, em alguns casos, funções de gestão universitária. Desse modo, o professor não possui tempo de idealizar, para cada turma a que leciona, um processo avaliativo eficiente e a favor de uma aprendizagem significativa. Realiza, geralmente, a mesma forma de avaliação para diversas turmas e, por semestres subsequentes, sem nem mesmo considerar as particularidades de cada turno dos cursos (DEMO, 2008b).

Hoffmann (2008) relata a existência de alguns mitos relacionados à avaliação nas IES:

- i) o mito de que a qualidade dos cursos diminui se o índice de aprovação for muito grande, ou seja, professor sério e competente é aquele que mais reprova;
- ii) mito da impossibilidade de utilizar-se de outras formas de registro e análise do desempenho além da atribuição de notas;
- iii) mito da utilização de instrumentos extensos somente ao final do semestre como forma mais eficaz para verificação de desempenho;
- iv) mito de que o estudante universitário não pode cometer erros;
- v) mito de que a avaliação é considerada um *mal necessário* devido à exigência do sistema.

Esses mitos se perpetuam através de uma série de atitudes viciosas e arbitrarias por parte dos docentes ao longo dos semestres e até caracterizam alguns cursos específicos. Como exemplo, podemos citar avaliações desconectadas do conteúdo abordado ao longo de um semestre, como se fossem disciplinas diferentes dentro de uma mesma disciplina; aplicação de

uma única atividade avaliativa ao final do período letivo, esta geralmente muito extensa; provas muito exigentes que jamais retornam ao aluno para análise ou discussão das respostas; constantes reprovações com índices de 70% a 80% numa mesma disciplina, tornando-se característica desta; há, ainda, casos no extremo oposto, ou seja, de professores que realizam avaliações demasiado permissivas.

A maioria dessas práticas não está priorizando a aprendizagem do aluno, tampouco realizando um acompanhamento sistemático de seu desenvolvimento, nem propiciando condições para que adquira conhecimentos e possa aplicá-los com autonomia após a sua formação básica. A autora corrobora que um dos motivos seja, de fato, a falta de tempo do professor para efetuar novos planejamentos, porém, cita também a pressão de colegas de disciplinas, reações adversas dos alunos, inclusive o receio em assumir práticas avaliativas diferentes e assim esses mitos perduram nas IES brasileiras (HOFFMANN, 2008).

Demo (2008b), discorrendo sobre a dupla face da avaliação classificatória, alerta que é preciso lutar contra elementos classificatórios profundamente deseducativos, porém, contra a classificação não há como lutar, pois a sua presença, em nossa vida, está em tudo o que pensamos e fazemos. Reitera que “avaliação que não classifica também não avalia” (Op. cit., p. 113) e menciona que alguns professores, de forma radical, exorcizam a nota como algo malévolos, porém essa discussão já deve ser superada, pois a nota é importante e a classificação, inevitável.

Demo (2008b) aponta que toda avaliação é: i) injusta, porque o reducionismo do fato gera injustiças; ii) incômoda, pois ninguém gosta de ser avaliado e o avaliador tem poder discricionário; iii) incompleta, porque se torna impraticável levar tudo em consideração; iv) ideológica, pois, na relação de poder, há sempre algum alinhamento emergente; v) autoritária, quando o avaliador tem como inquestionável a sua palavra final; vi) excludente, quando não contribui com a aprendizagem do aluno; viii) humilhante, quando expõe os alunos a estigmatizações sociais; ix) por fim, insidiosa, quando se torna arma do professor contra o aluno.

Ainda sobre a importância de se rever os conceitos de avaliação no Ensino Superior, Souza (1997 apud BERBEL et al., 2001, p. 95) esclarece que: “[...] a definição do porquê, do quê, e de como avaliar pressupõem uma concepção de homem que se quer formar e das funções sociais que se atribui a universidade”. Acrescenta, ainda, que: “[...] a avaliação do aluno universitário não se reduz à teoria da mensuração e não a rejeita, mas supera-a” (Op. cit., p. 95).

Em vista dessa realidade, tem sido uma necessidade constante aprofundar reflexões em

torno da temática da Avaliação Educacional, especificamente no que se refere à avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. No caso dos alunos universitários, deve-se incluir uma visão crítica do homem relacionada à sua historicidade, por isso, os fatores biopsicossociais são tão importantes nesse contexto. Essa necessidade é constatada, principalmente, nos cursos de licenciatura, pois trabalham a formação de futuros profissionais da Educação (CARVALHO; VIANA, 2010a; LUCKESI, 2005; LÜDKE; SALLES, 2001; MORALES, 2003; PERRENOUD, 1999; SAUL, 1995; SOUZA, 2001).

Convém assinalar, ainda, que tanto docentes como discentes apresentam particularidades que devem ser analisadas com muita sensibilidade. Coll, Marchesi e Palacios (2008, p. 110), a esse respeito, afirmam que:

[...] embora seja certo que os ambientes organizados culturalmente, como, por exemplo, as salas de aula, têm uma identidade própria, também os alunos e os professores que as integram têm sua própria identidade, que se mantém quando transitam de um ambiente a outro – de uma sala para outra, da escola para a família, da família nuclear para a família ampla, do grupo de amigos da escola ao grupo de amigos do bairro, etc. – garantindo sua continuidade como indivíduos. A mente individual do aluno, ou seja, o conjunto de representações mentais que constrói a partir de suas experiências, proporciona a continuidade requerida pela preservação da identidade pessoal.

Se as IES são constituídas de várias identidades próprias, agindo e coatuando, portanto, nada mais válido do que um processo de Avaliação Educacional que possa qualificar essas relações de uma maneira mais humana e eficiente, ao invés da tradicional forma mecanicista e classificatória (CARVALHO; VIANA, 2010a).

No âmbito legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996), que rege a Educação Brasileira, destaca, em seu artigo 4º, inciso VI, a garantia de “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” e, em seu inciso IX, promulga a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2010a, p. 12-13).

Seguindo a mesma orientação, a LDB nº. 9394/96 preconiza, em seu artigo 47, § 4º, que: “as instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária” (BRASIL, 2010a, p. 41).

Embora a LDB nº. 9394/96 conceba uma avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, independente do nível de ensino, em que os aspectos individuais da aprendizagem

e um acompanhamento junto ao estudante sejam feitos de forma mais consciente e contínua, a realidade que vemos, na prática, em diversas IES, ainda é bastante tradicional e desmotivadora (BRASIL, 2010a; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2007a, 2007b).

Recentemente, no país, o número de vagas nas universidades cresceu de modo considerável em muitos cursos do Ensino Superior, bem como a qualidade desse ensino. Conforme divulgado no *site* do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2010b):

A expansão do ensino superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que buscam ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação.

Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério planos de reestruturação, de acordo com a orientação do Reuni. As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão.

Em vista desse cenário, a necessidade de melhorias é constante, tanto em cursos noturnos como diurnos, porém é seguro afirmar que as universidades estão se esforçando em propiciar um cenário mais motivador para os educandos. Considerando que a sociedade brasileira está tentando fazer o seu papel, oferecendo vagas para o mercado de trabalho e as fazendo a sua parte no sentido de renovarem quantitativa e qualitativamente o Ensino Superior, resta-nos observar como se encontra o nosso discente nesse contexto (CARVALHO; VIANA, 2010a; ZABALZA, 2004).

Compreender os aspectos que interferem nos mecanismos de aprendizagem do discente, abordados pela Psicologia Educacional, clarifica os objetivos de uma avaliação mais consciente, podendo estabelecer uma base sólida para futuras intervenções na mediação pedagógica, principalmente no Ensino Superior, local de formação de novos profissionais.

## **2.2 Cenário avaliativo em turnos noturnos**

Com a ideia de traçar um perfil dos dois turnos de estudo universitário - diurno e noturno - convém desenvolver uma reflexão acerca das dificuldades de aprendizagem que os alunos de cursos noturnos demonstram na atualidade, fruto de suas inadequações às exigências de conciliação entre uma vida acadêmica, profissional e pessoal. Os fatores

biopsicossociais apresentados nas diversas facetas do cotidiano têm constituído, muitas vezes, empecilhos a um bom desempenho acadêmico. Essa situação repercute diretamente nas avaliações da aprendizagem desenvolvidas com esse alunado, muitas vezes, sendo causa ou depositário final dessas inadequações ou fracassos (ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA; 2006; CARVALHO; VIANA, 2010a; BERBEL et al., 2001; ZABALZA, 2004).

Demo (2008b, p. 17) reconhece que os cursos noturnos deveriam ser uma:

[...] chance bem repartida para gente com maiores dificuldades, acabou por tornar-se chance menor: o próprio horário leva a encurtar os cursos, o professor não faz mais que dar aula e o aluno não faz mais que escutar, copiar e devolver na prova, sem falar que principalmente este chega já cansado e provavelmente não vai estudar em outro horário.

Um grande número de educandos sofre com essas dificuldades, verificando-se mudanças constantes de cursos, bem como quadros de evasão discente. Constata-se, com frequência, que muitos alunos dos cursos noturnos, por se verem envolvidos em problemas e sobrecargas decorrentes de suas atribuições diurnas, sofrem mais os efeitos de desatenção, cansaço físico e emocional, perda de memória, lentidão no processamento de informações, dentre outras dificuldades de aprendizagem (ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA; 2006; CARVALHO; VIANA, 2010a; BERBEL et al., 2001; ZABALZA, 2004).

Demo (2008b) faz alusão a uma saída para os problemas com os cursos noturnos, que seria uma duração maior de sua carga horária, mas não foi uma sugestão bem aceita socialmente, por ser interpretada como um *castigo* para os alunos, já tão exaustos com as atividades realizadas no contraturno. Esses discentes deveriam ter as mesmas oportunidades, mas, com isso, transferiu-se toda a responsabilidade ao aluno de ter que “ser responsável” por uma aprendizagem significativa, construindo conhecimento, mesmo em meio a situações adversas. Essas dificuldades são, muitas vezes, aumentadas no próprio cenário universitário. Acaba-se por disseminar uma ideia de acomodação às situações adversas, como se não fosse possível tentar modificá-las, ou, ao menos, minimizá-las.

Contudo, Demo (2008b) afirma que isso não exige as universidades de buscarem melhorar a situação de ensino-aprendizagem em cursos noturnos e diurnos. Aliás, é obrigação da instituição propiciar condições adequadas à construção do conhecimento pelos alunos. Daí a importância de se trabalhar a didática e a avaliação em favor dessa mediação pedagógica significativa. As universidades que ofertam cursos noturnos, no Brasil, padecem das mesmas angústias permeando seus corredores. Esse período de estudo, em todos os cursos, é mais atingido por fatores biopsicossociais, prejudicando os índices de rendimento global dos discentes, gerando um grande movimento de desmotivação e, inclusive, de evasão dos cursos.

Urge analisar a avaliação da aprendizagem nesse ambiente, de maneira persistente e aprofundada, com vistas à construção de um novo modo de pensar e agir em Avaliação Educacional para grupos que estão em condições adversas. As reflexões a respeito dessa temática, na literatura especializada, advogam a necessidade de promover o discente em todos os sentidos. Não se pode negar que a avaliação de caráter classificatório tem sido bastante contestada, apesar de ainda ser grande o número de instituições que adotam sistematicamente essa conduta. Contudo, há que se observar se o processo avaliativo se mostra compatível com cada turno e com as particularidades dos discentes, sob pena de estar realizando, de forma arbitrária, avaliações que estão prejudicando a formação dos alunos e não promovendo, mas apenas gerando desmotivações (CARVALHO; VIANA, 2010a; DEMO, 2008b; HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999).

Faz-se necessário, portanto, um estudo reflexivo acerca do tipo de avaliação que melhor se adéqua a esses educandos, envoltos em atividades laborais extra-acadêmicas, para que não corram o risco de serem mal avaliados por um processo inadequado às suas capacidades cognitivas e emocionais. Não se deve esquecer, contudo, que alunos de cursos diurnos também podem sofrer dessa mesma problemática. Constitui, portanto, outro papel importante da avaliação entender o universo biopsicossocial desses aprendizes, para que possa atuar efetivamente como instrumento de desenvolvimento do conhecimento e da inteligência desses indivíduos. A avaliação da aprendizagem, trabalhada nesses moldes, desempenharia as suas funções diagnóstica, formativa e somativa de maneira mais eficiente, como explicitadas no capítulo anterior (CARVALHO; VIANA, 2010a).

Quanto aos instrumentos de avaliação utilizados nos cursos noturnos e à metodologia, Demo (2008b) relata que há um número abusivo de aulas reprodutivas, pois a visão dos professores e gestores desses turnos é a de que os alunos já estão cansados demais e não vão mais estudar depois, sendo o instrucionismo a melhor saída. O autor considera isso uma perda de tempo para os próprios alunos, porque são “condenados” a aprender menos ainda.

Demo (2008b, p. 85) se posiciona contra a limitação metodológica e avaliativa a que são impostos os cursos noturnos. Deve-se então considerar que:

[...] i) os alunos noturnos possuem o direito de estudar à noite; ii) possuem o mesmo direito de aprender; iii) não há pior didática que a aula reprodutiva; iv) é bem melhor ler com o aluno e motivar que escreva seu texto; v) é ainda melhor pesquisar com o aluno, para que aprenda a se confrontar com o conhecimento disponível e reconstruir o seu; vi) é essencial que o aluno elabore o seu próprio conhecimento, começando do começo, e, aos poucos, arquitetando a sua autonomia; vii) nada é mais importante em sua vida futura do que saber fazer conhecimento próprio, com alguma originalidade e persuasão; viii) resumimos isso na noção de aprender a aprender, [...]

desconstruindo as próprias certezas, [...] mantendo-se flexível e aberto ante os novos desafios, cultivando a formação continuada.

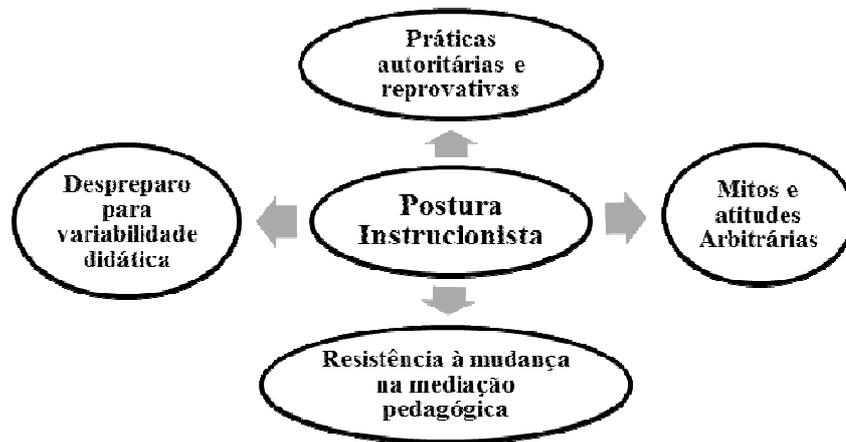
Sobre essa realidade, o autor reconhece que existem alguns problemas mais a vencer nesses turnos, como a mediocridade advinda do próprio aluno, no sentido de não querer pesquisar, nem elaborar, preferindo, de fato, aulas instrucionistas, pois almejaria apenas o diploma ao final do curso, sem muita preocupação com a qualidade do conhecimento adquirido. Uma das problemáticas que afligem os alunos de cursos noturnos é o número de alunos por turma, enfatizando que, com salas cheias, a aprendizagem reconstrutiva e política se torna difícil de ser trabalhada, pelo fato do professor não conseguir acompanhar a aprendizagem de cada aluno individualmente.

Demo (2008b) critica também a participação do próprio professor, que direciona o seu fazer docente nesse mesmo caminho da mediocridade, muitas vezes, porque ele mesmo não aprendeu diferente. O problema maior é que o próprio docente de curso noturno também se vê envolvido em problemas que tomam o seu tempo de estudo e pesquisa, comprometendo assim um melhor preparo metodológico e um olhar mais apurado para o processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido. O autor observa uma tendência dos professores a caírem em “modismos e invencionices, por falta de espírito crítico, base teórica, preparo metodológico e também de bom senso [...]” (DEMO, 2008b, p. 85), mudando de teorias e autores, frequentemente, sem a preocupação com o impacto na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, sugere que não podemos mudar por mudar, sem ponderar as influências que causamos nos discentes, principalmente em relação às ações isoladas que acabam não contribuindo para mudanças complexas, que deveriam advir inicialmente do PPP. Faz-se necessário conscientizar-se de que os resultados não podem ser imediatos e de que o apoio institucional é importante.

Sobre as formas avaliativas trabalhadas nesses turnos, Demo (2008b) ressalta que há um abuso de trabalhos coletivos, porque alunos e professores, em sua visão, “não dão conta do recado” (p. 88). O autor reitera a importância do coletivo, mas não em detrimento da construção e do desempenho individual. Ressalta, ainda, sobre os seminários, que também são utilizados de forma abusiva e deveriam ser empregados na medida certa, para não correr o risco de se tornarem improdutivos, no sentido da apresentação em si e da reconstrução individual do conhecimento pelo aluno. Da mesma forma, chama a atenção para as provas, não para bani-las, mas para diminuir a memorização e trabalhar a capacidade de argumentação dos aprendentes.

A ilustração seguinte sintetiza a postura instrucionista que ainda é observada no cenário avaliativo do Ensino Superior e as variáveis que a implicam.

**Figura 3** – Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior



Fonte: Próprio autor.

Um perigo denunciado pelo autor é o de haver facilidades sistêmicas demais no contexto educacional, como “estuda-se menos, lê-se menos, encurtam-se os cursos, chega-se mais tarde e sai-se antes, aprova-se sem aprender” (DEMO, 2008b, p. 89). Abusa-se do uso de fichamentos, reduzem-se a quantidade e qualidade dos instrumentos de avaliação, aumenta-se significativamente a Educação a Distância (EaD) e o abuso de avaliações tradicionais, utilizando-se excessivamente da *internet* como meio de informações confiáveis e válidas, substituindo as leituras originais.

### 2.3 As IES federais brasileiras e o perfil dos estudantes de graduação

Para intervir, é necessário conhecer cada realidade acadêmica. Algumas universidades, incomodadas com essa realidade, e visando minimizar os efeitos dos fatores biopsicossociais no corpo de seu alunado, além de preocuparem-se com a elevação dos índices acadêmicos e a qualidade do Ensino Superior, elaboram relatórios que traçam o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes (UFC, 2011a).

Essas pesquisas são realizadas pelas Pró-reitorias de Planejamento e de Assuntos Estudantis, Coordenadorias de Planejamento e Gestão Estratégica de Planejamento e Secretarias de Desenvolvimento Institucional, todas instâncias do universo de uma IES.

Apresentam, como objetivo a:

[...] solução dos problemas relativos à permanência e à conclusão de curso, por parte dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, por meio da articulação de ações assistenciais na perspectiva de inclusão social, de melhoria do desempenho acadêmico e de qualidade de vida (UFC, 2011a, p. 9).

[...] permanência e conclusão de curso dos que nela ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso (Op. cit., p. 9).

Através de gráficos e tabelas, os relatórios apresentam dados gerais dos estudantes, históricos acadêmicos, informações culturais e relativas à qualidade de vida. Dessa maneira, servem como referência para definição de políticas e ações de assistência estudantil. Os anuários das IES também são importantes contribuições nesse sentido, pois trazem capítulos inteiros dedicados às graduações das universidades, com relações dos cursos, ingressantes, matriculados e avaliações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)<sup>6</sup> (UFC, 2011b).

Para conhecer o perfil dos estudantes de graduação das IES federais brasileiras, convém referir a realização do *Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE)*, que efetuou diversos estudos e debates, em que se reuniram gestores, docentes, estudantes e outros segmentos da comunidade universitária, resultando no *Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)*. Sua primeira versão data de 1998, sendo aperfeiçoada posteriormente depois de 2004 (UFC, 2011a).

O MEC, em 12 de Dezembro de 2007, instituiu o PNAES no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESu), através da Portaria Normativa nº. 39, sendo esse fato motivo de política de governo e descentralização de recursos específicos para esse fim a partir do ano de 2008. O sucesso na avaliação positiva do SESu/MEC consolidou o PNAES no MEC, em 19 de Julho de 2010, através do Decreto nº. 7.234 da Presidência da República.

Os objetivos firmados do PNAES no decreto foram:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III – reduzir as taxas de retenção e evasão;

---

<sup>6</sup> “O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada é trienal” (MEC, [s.d]).

IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (UFC, 2011a, p. 9).

Algumas áreas têm prioridade no atendimento pelo PNAES, assim como estudantes vindos de rede pública de Educação Básica e com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. As ações de Assistência Estudantil são desenvolvidas em áreas como:

I – moradia estudantil; II – alimentação; III – transporte; IV – atenção à saúde; V – inclusão digital; VI – cultura; VII – esporte; VIII – creche; IX – apoio pedagógico; e X – acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (UFC, 2011a, p. 9).

Como exemplo da aplicação desse plano e da intenção de traçar esse perfil do alunado brasileiro, para fins de melhoria na qualidade das IES, as pesquisas recentes apresentam dados em relação a: i) condição econômica dos estudantes das universidades, a classe social que representam; ii) sexo; iii) faixa etária; iv) raça, cor e etnia; v) situação conjugal; vi) número de estudantes com filhos; vii) moradia; viii) transporte utilizado; ix) atividade remunerada; x) vínculo empregatício; xi) algumas informações da família dos estudantes, como o mantenedor principal, escolaridade dos pais e renda do grupo familiar (UFC, 2011a). No que concerne ao próprio curso, pergunta-se se iniciaram outro curso superior e se participam de estágios da IES. Da mesma forma, indaga-se sobre o turno preferencial para estudo (Op. cit.).

Diante do exposto, constata-se uma realidade positiva de intervenções que vêm sendo realizadas a fim de melhorar a qualidade de ensino e da aprendizagem dos discentes, embora se saiba que os esforços nesse sentido não podem cessar. Interessante notar que os dados aqui elencados demonstram que os fatores biopsicossociais apresentados realmente existem de forma significativa na realidade dos estudantes do Ensino Superior e, por isso, devem ser minimizados seus efeitos, através de uma mediação pedagógica eficiente a favor de uma aprendizagem significativa.

## **2.4 Proposta de avaliação participativa no Ensino Superior**

No sentido de minimizar os efeitos de um processo avaliativo mal elaborado e em busca de um novo caminho, dinâmico e eficiente para a aprendizagem do aluno no Ensino Superior, devem-se apresentar novas estratégias didáticas, não excluindo totalmente, porém, as “antigas” formas de trabalho. Nessa perspectiva, serão apresentados alguns estudos de caso

realizados em cursos noturnos de licenciatura numa IES da rede pública, no estado do Ceará, no período de 2009 a 2011 (CARVALHO; VIANA, 2010a, 2010b).

A primeira experiência, realizada nos anos de 2009 e 2010, como situação proposta pelo trabalho dos pesquisadores, buscou uma autonomia do aprendente, com a finalidade de que compreendesse o processo avaliativo a partir de suas vivências e escolhas. O objetivo era oferecer liberdade na escolha do estilo de avaliação. Essas oportunidades de escolha ofereceram, ao educando, autonomia e oportunidade de reflexão sobre suas próprias potencialidades, como uma forma de respeito pelas condições biopsicossociais que apresentam (CARVALHO; VIANA, 2010b).

A pesquisa partiu do pressuposto teórico de que o desempenho apresentado pelos alunos, no momento da avaliação, está condicionado a fatores biopsicossociais com os quais o aprendente se vê envolvido, interferindo em suas escolhas. Dessa forma, o seu rendimento pode oscilar de acordo com os dias em que esteja mais ou menos acometido por esses fatores (ABEL; LATTAL, 2001 apud ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006; BERBEL et al., 2001; COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2008, 2009; CARVALHO; VIANA, 2010a, 2010b; GARCÍA, 1998; MORALES, 2003; ZABALZA, 2004).

Foram ofertados três tipos de instrumentos de avaliação (objetivas, subjetivas e mistas), ao mesmo tempo e com o mesmo conteúdo a ser avaliado, para que cada aluno se identificasse com o estilo que preferisse e o escolhesse conscientemente. Ao considerar que o aluno escolhesse a opção que mais lhe confortava cognitivamente, eram atenuadas, ou mesmo excluídas, limitações referentes ao instrumento de avaliação adotado e o perfil discente do aluno do turno noturno, no que diz respeito à influência dos fatores biopsicossociais no desempenho discente. Dessa maneira, objetivou-se investigar os motivos pelos quais determinados tipos de avaliação foram escolhidos e analisar a qualidade do rendimento do aluno a partir dessa escolha. A amostra foi composta pelas turmas da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem na Adolescência, dos cursos de licenciatura noturnos de Matemática, Química e Geografia, dos semestres letivos de 2009.2 e 2010.1, perfazendo um total de 107 sujeitos. Após a aplicação da avaliação, os sujeitos participaram respondendo aos questionários da pesquisa. (CARVALHO; VIANA, 2010b).

Sobre os motivos de dificuldades da avaliação, no curso noturno, na visão discente, os resultados revelaram: i) cansaço físico e mental; ii) má alimentação e fome (devido à falta de tempo para se alimentar no período compreendido entre o término do trabalho e o início da aula); iii) preocupação com o horário do transporte e o retorno para casa; iv) contradição entre o nível elevado de formação dos professores e uma didática deficiente; v) dificuldades de

aprendizagem, no sentido de memorização falha, falta de atenção e dispersão mental (CARVALHO; VIANA, 2010b).

Verificou-se que, nas quatro turmas noturnas, houve uma predominância de preferência pelo tipo de prova objetiva, acompanhadas, em segundo lugar, com porcentagem um pouco menor, as provas mistas, e, em terceiro, as subjetivas. Observamos que houve uma padronização de escolhas nas quatro turmas, embora os percentuais tenham sido diferentes<sup>7</sup>, apresentando-se, de modo geral, o mesmo tipo de escolha, bem como justificativas semelhantes. Em relação às objetivas, disseram que o cansaço físico e mental prejudicam a memória, logo, diante de um instrumento com perguntas e opções de resposta delimitadas, era muito mais fácil atingir o conhecimento internalizado. A justificativa da escolha pelas avaliações mistas se referiu à oportunidade de mesclar a forma de expor suas respostas, enquanto a subjetiva foi menos escolhida, porque estavam cansados demais para responder questões abertas e extensas (CARVALHO; VIANA, 2010b).

Os resultados revelaram, ainda, que, para realizar esse “fazer docente” diferenciado, com a aplicação simultânea de instrumentos avaliativos diversificados, o professor precisaria dispor de maior tempo, criatividade e consciência, a fim de adequar os níveis de conhecimento, de exigência e de conteúdos a serem aprendidos pelos discentes nos diversos tipos de instrumentos sugeridos. Um dos motivos apontados, também, foi o custo material e financeiro para realizar esse tipo de processo avaliativo. Os resultados encontrados corroboraram as ideias de outros autores, que apontam, como uma das maiores dificuldades para efetivas mudanças no processo avaliativo atual, no Ensino Superior, a disposição de tempo, no exercício laboral do professor, para a elaboração dos instrumentos de avaliação, visto que o docente se encontra demasiadamente ocupado, e mesmo sobrecarregado, por várias atividades (DEMO, 2008b; HOFFMANN, 2008; LUCKESI, 2011; DIAS SOBRINHO, 2003; ZABALZA, 2004).

As falas apresentadas pelos discentes demonstram que o processo avaliativo se beneficia de ações de mediação entre professores e alunos, quando estes últimos têm seus pontos de vistas respeitados. Principalmente, quando as intervenções avaliativas são pautadas considerando-se as condições biopsicossociais dos alunos de cursos noturnos, facilitando, com efeito, o processo de ensino-aprendizagem. Mostrou-se, portanto, válida a concepção da promoção de diversos modelos de avaliação para a melhoria da aprendizagem do discente. O

---

<sup>7</sup> Turma de Química (Mista – 38%; Objetiva – 46%; Subjetiva – 15%); Matemática (Mista – 38%; Objetiva – 55%; Subjetiva – 7%); Geografia (Mista – 20%; Objetiva – 72%; Subjetiva – 8%); Matemática (Mista – 22%; Objetiva – 78%; Subjetiva – 0%).

professor, nesse sentido, pode ser um móvel propulsor, que se utiliza de recursos diversos em benefício da aprendizagem de todos os alunos (CARVALHO; VIANA, 2010b; GARCÍA, 1998).

O segundo estudo de caso, empreendido pelos mesmos pesquisadores, foi idealizado a fim de se pensar e agir sobre a avaliação da aprendizagem em cursos noturnos de licenciatura, procurando promover uma experiência participativa de processo avaliativo, tendo, como agentes, os discentes junto ao professor. Intencionou observar como esses alunos se sentiriam diante da oportunidade de avaliar, para assim melhor compreender como se processa a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. Especificamente, objetivou investigar os impactos do entendimento desse processo no desenvolvimento e desempenho acadêmico dos discentes (CARVALHO; VIANA, 2011).

A experiência mostrou-se como um potencial a ser trabalhado em outros níveis de ensino, uma vez que desloca o olhar da crítica voltada à avaliação “tradicional”, utilizando-se da própria para fomentar novas oportunidades de continuidade de um processo avaliativo mais formativo e participativo. A amostra foi de natureza intencional e composta por turmas da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem na Adolescência, dos cursos noturnos de licenciatura em Geografia, Letras - Espanhol e Letras - Inglês, do semestre letivo de 2011.1, perfazendo um total de 77 sujeitos entrevistados. Os dados foram obtidos por meio de um questionário misto e submetidos à análise de conteúdo.

Um dos pressupostos fundamentais do trabalho realizado foi o de uma avaliação formadora, que consiste em proporcionar maiores autorregulações cognitivas - tanto para o professor como para o aluno - a partir dos resultados obtidos em cada momento avaliativo. Nesse contexto, a análise e o entendimento dos erros cometidos por ambos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem se fundamentam numa atitude de autoavaliação. Dessa maneira, tornam-se mais conscientes e capazes de interpretar suas próprias respostas, apropriando-se de deduções lógicas, plausíveis e concatenadas com o conhecimento curricular a ser internalizado (CARVALHO; VIANA, 2011; HADJI, 2001).

O trabalho foi idealizado para proporcionar, aos alunos, uma oportunidade real de construção e participação do processo de avaliação, pela qual o professor de Ensino Superior passa ao pensar em instrumentos para avaliar a aprendizagem dos alunos durante o período letivo. Para isso, foi desenvolvido um instrumento de avaliação, pelo professor, do tipo subjetivo, para que fosse respondido pelos alunos em dupla, objetivando uma maior integração entre discentes, conhecimento e processo avaliativo.

O depoimento dos sujeitos corroborou o impacto da subjetividade humana - negativo e positivo - no processo avaliativo e atestou a dificuldade que o avaliador vivencia nesses momentos a fim de ser o mais coerente possível e não cometer injustiças (DEMO, 2008b; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2010; LUCKESI, 2005; PERRENOUD, 1999; DIAS SOBRINHO, 2003).

Alguns alunos relataram, durante a pesquisa, que, ao corrigir o instrumento de avaliação dos colegas, puderam lembrar suas próprias respostas e assim autorregular suas correções, concatenando o conhecimento que detinham a respeito do assunto ao conteúdo curricular. Dessa forma, relataram que aprenderam mais o conteúdo através da experiência, visto que discutiram as respostas em sala de aula, pensaram sobre elas coletivamente, entenderam o sentido de cada critério de correção e mensuração. Concluíram, ao final de todo o processo, que tinham dirimido as dúvidas que lhes restavam e, desse modo, obtiveram um maior grau de aceitação de suas notas, porque entenderam que existia um fundamento objetivo para a pontuação, ao invés de uma apreciação subjetiva, ou mesmo arbitrária, do professor (CARVALHO; VIANA, 2011).

Na visão dos sujeitos, a medida ou nota final, nessa experiência, acabou não adquirindo o peso que detinha anteriormente, quando constituía a preocupação central dos estudantes. Eles constataram que foi muito mais interessante saber os passos do procedimento de avaliar e a nota passou a ser vista, assim, como consequência de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Acreditamos, portanto, que experiências dessa natureza podem proporcionar um desenvolvimento cognitivo maior ao aluno, no momento em que ele se apropria de um processo avaliativo, analisando-o de outro ângulo, dando-lhe condições de uma visão crítica discente-docente, simultaneamente fazendo com que os processos de autorregulação favoreçam a aprendizagem. Demonstra também que a intenção de uma interação e diálogo nesse sentido, sobre as questões que envolvem a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, coloca-se, na atualidade, de maneira mais aberta e democrática, visando à construção da autonomia do saber, do pensar e do fazer discente (CARVALHO; VIANA, 2011; COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2008; DEMO, 2008b; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2008; PERRENOUD, 1999).

Os alunos que participaram dessa experiência, de modo geral, demonstraram maior entendimento do processo avaliativo e mais tolerância para com o docente, porque constataram o quão difícil é o julgamento de valor na avaliação da aprendizagem, por muitas vezes reconhecido como deficiente ou inadequado em relação à efetiva aprendizagem do

aluno (CARVALHO; VIANA, 2011).

Pode-se inferir que o processo avaliativo se beneficia dessas ações mediadoras entre discentes e docentes, principalmente quando os alunos são chamados a agir com responsabilidade dentro do cenário educativo, dando-lhes oportunidades reais de mostrar suas potencialidades num âmbito muito maior do que apenas o de aferição de notas. Pautar as intervenções avaliativas, desmistificando a avaliação, para toda uma turma, acaba por favorecer melhores resultados individuais e globais no período letivo (CARVALHO; VIANA, 2010a, 2010b, 2011).

Vimos que os turnos noturnos, por todo o exposto, são alvo maior das dificuldades que permeiam o contexto discente, bem como da categoria docente que também sofre com seus efeitos, além da constatação de que a parte administrativa também encontra dificuldades para agir nesse turno. Constatamos que o período diurno sofre um pouco menos com essas influências, todavia, necessita, igualmente, de melhorias constantes.

A superação dos problemas que permeiam o universo da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior não será realizada instantaneamente. Acredita-se, pois, que é fruto de um longo aprendizado conjunto, do corpo gestor, docente e discente, como geradores de coparcerias e de intenções de auxílio mútuo, que são as qualidades e atitudes mais peculiares a se melhorar. Observamos, pois, que é um processo lento e baseado em tentativas, entre erros e acertos durante o ato pedagógico. Em vista dessa necessidade, os avanços na visão da avaliação como componente do ato pedagógico podem ser de grande valia para modificações nesse cenário.

### **3 APRENDIZAGEM: DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO E FATORES BIOPSISSOCIAIS**

O terceiro capítulo desse estudo desenvolve reflexões acerca da aprendizagem como fenômeno psicológico, influenciado por fatores biopsicossociais de todos os agentes da Educação, bem como pelo ambiente físico e social em que estão inseridos. Ademais, demonstra que a aprendizagem requer estímulos adequados, trabalhando sempre a motivação como meio de impedir índices de evasão discente, tão recorrentes no meio universitário hoje, principalmente nos turnos noturnos. Para isso, tenta-se concatenar a importância de intervenções avaliativas consistentes e positivas, que possam motivar o processo de ensino-aprendizagem tanto para os professores quanto para os alunos (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2008, 2009; DEMO, 2008b; HOFFMANN, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2010; LUCKESI, 2011; ZABALZA, 2004).

O objetivo dessa motivação constante, para a qual a avaliação da aprendizagem pode colaborar, faz com que o discente se sinta seguro em trabalhar sua autonomia como ser politizado e construtor de conhecimento. Desse modo, não se apresenta como mero reprodutor de teorias e comportamentos, mas como agente inovador em todos os sentidos. Como um ser que foi educado para agir no mundo, em benefício de uma transformação individual e coletiva, numa sociedade cada vez mais globalizada.

#### **3.1 As teorias do desenvolvimento cognitivo de Piaget e Vygotsky**

O processo de ensino e aprendizagem deve ter como foco o sujeito aprendente, e, portanto, a avaliação deve servir de apoio a esse processo educativo almejado, como componente do ato pedagógico, realizando importante papel de regulação das ações de tomada de decisão. A fim de corroborar essa visão de Educação, discorreremos sobre dois estudiosos que muito contribuíram com suas teorias para a área da Psicologia Educacional: Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934).

##### **3.1.1 Piaget e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem**

Numa breve incursão por sua biografia, descobre-se que Piaget (2002, 2006, 2007) pesquisou e escreveu em diversas áreas: Biologia, Psicologia, Filosofia, Sociologia, Lógica, Teologia, História da Ciência, Física e Matemática. Enfatizou, em seus estudos, a natureza do

desenvolvimento do conhecimento e demonstrou, como preocupação central, o estudo dos processos de pensamento presentes desde a infância até a idade adulta. Alguns de seus objetos de estudo foram a lógica, o espaço, o tempo, a causalidade, a moralidade, a linguagem, a matemática e o brinquedo. Dentre os processos psicológicos investigados, podem ser citados: o pensamento, a percepção, a imaginação, a ação, a imitação e a memória. Elaborou, dessa maneira, uma posição filosófica, a *Epistemologia Genética*.

Conceituando Epistemologia, Ferreira (2001, p. 298) descreve que é o “estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências já constituídas; teoria da ciência”. Em seu dicionário de versão eletrônica, esclarece que é o:

Conjunto de conhecimentos que têm por objeto o conhecimento científico, visando a explicar os seus condicionamentos (sejam eles técnicos, históricos, ou sociais, sejam lógicos, matemáticos, ou lingüísticos), sistematizar as suas relações, esclarecer os seus vínculos, e avaliar os seus resultados e aplicações (FERREIRA, A. B. de H., 1999).

Sobre esse estudo do conhecimento, aliado às suas pesquisas em Psicologia, Piaget (2002, p. 111) fundamentou a *Epistemologia Genética* que, de modo geral, “consiste em decidir se a gênese das estruturas cognitivas constitui apenas o conjunto das condições de acesso aos conhecimentos ou se ela atinge suas condições constitutivas”. Concluiu que o conhecimento é um processo, com mecanismos e fases bem peculiares, que passam de um estágio menor a um de maior complexidade, considerando aspectos do desenvolvimento da origem ou gênese do conhecimento através da ação do sujeito no ambiente, portanto, por meio de uma perspectiva interacionista.

O autor, analisando o conhecimento tipicamente humano, abordou sua teoria de forma diferente das correntes teóricas explicativas do desenvolvimento. A Psicanálise<sup>8</sup>, por exemplo, foi centrada nos estudos dos processos emocionais e irracionais, apontando motivações inconscientes como base de conduta. O Behaviorismo<sup>9</sup>, por sua vez, demonstrou a relação que o comportamento (humano e animal) estabelecia com o ambiente, constituindo processos de aprendizagem controlados e manipulados por estimulação ambiental, sem a necessidade,

---

<sup>8</sup> A Psicanálise foi definida por Freud (1948) como: um método de pesquisa que intenciona esclarecer a significação inconsciente de palavras, ações e imagens mentais; um método psicoterapêutico; uma teoria psicológica e psicopatológica elaborada sobre dados fornecidos pelo método de interpretação ou coletados durante o tratamento do paciente.

<sup>9</sup> Fundada por John B. Watson (1878-1958), o Behaviorismo é uma orientação teórica baseada na premissa de que a psicologia científica deveria objetivar a previsão, o controle e a modificação do comportamento. Estabelece, a partir da verificação experimental, leis gerais para o comportamento em função das variáveis do meio. Skinner (1904-1990) desenvolveu um modelo de Behaviorismo baseado na noção de eventos observáveis, sem excluir, porém, os fenômenos mentais - como o pensamento - considerados, pelo teórico, como formas de comportamento (WEITEN, 2002).

portanto, de recorrer a explicações de natureza subjetiva ou mentalista para compreender o comportamento.

Em contrapartida, surgem as teorias do desenvolvimento cognitivo, que apresentam, como base primária de interesse, o desenvolvimento cognitivo, em vez da personalidade (no caso da Psicanálise) ou do comportamento (no caso do Behaviorismo). Fundamentam-se na experiência do sujeito e na sua interação com o mundo físico e social. Concebem a criança como participante ativa no seu processo de desenvolvimento cognitivo (BEE, 1996).

Bee (1996, p. 33) esclarece:

As detalhadas observações de Piaget sobre o pensamento [...] levaram-no a várias suposições, sendo a mais central a de que a natureza do organismo humano é *adaptar-se* ao seu ambiente. Este é um processo ativo. Em contraste com muitos teóricos da aprendizagem, Piaget não acha que o ambiente *molda* [...]. Em vez disso, a criança (como o adulto) busca ativamente compreender o seu ambiente.

Em sua visão interacionista - que destaca a interação do sujeito no meio físico e social - Piaget (2002, 2006, 2007) demonstra que a criança e o homem se encontram num processo de constante interação com o meio em que vivem, desenvolvendo estruturas mentais mais equilibradas na compreensão do mundo, delimitando, assim, diferentes fases do desenvolvimento cognitivo, desde o nascimento até a adolescência. Tinha como objetivo a elaboração de uma teoria do conhecimento que pudesse explicar como o organismo conhece o mundo, fruto inicial de sua formação em Biologia, pois considerava que só o conhecimento possibilita ao homem um estado de equilíbrio interno que o capacita a melhor se adaptar ao meio ambiente.

Piaget (2002, 2006, 2007) advoga que o conhecimento não é inato. Seria resultado de uma construção do próprio sujeito. Para construir os processos de conhecimento, o indivíduo precisa desenvolver equilíbrios majorantes (maiores e melhores) com o ambiente em que se encontra.

Desse modo,

O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim, do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor à instabilidade e incoerência relativas das idéias infantis à sistematização de raciocínio do adulto (PIAGET, 2007, p. 13).

Em relação à importância da ação do sujeito no meio,

[...] equivale a dizer que seus instrumentos operatórios nasceram graças à ação, no seio de um sistema material que determinou suas formas elementares. Isso tampouco significa que tais instrumentos estão limitados de antemão e sujeitos à matéria, visto que, abrindo-se para o mundo

atemporal dos possíveis e do inobservável, eles superem-na de todos os modos. [...] trata-se na realidade de uma harmonia 'estabelecida' inclusive de uma maneira bastante progressiva [...] (PIAGET, 2002, p. 70-71).

Faz-se necessário também discorrer sobre como ocorre o processo de conhecimento baseado nos conceitos de assimilação, acomodação e equilíbrio na teoria de Piaget (2002, 2006, 2007). Os processos de assimilação e acomodação são complementares e estão presentes durante toda a vida do indivíduo e permitem um estado de adaptação intelectual<sup>10</sup>. Surgem do processo de adaptação do indivíduo ao ambiente físico e social em que se insere. Quanto mais situações novas o sujeito experimentar, maior a sua motivação para aprender com prazer, adquirida por meio de novas adaptações, cada vez mais eficientes.

A *assimilação* consiste na incorporação de elementos externos ou informações. Constitui a tentativa de solucionar uma determinada situação, utilizando-se, para isso, de uma estrutura mental<sup>11</sup> já formada anteriormente. Melhor explicando, temos uma nova situação ou novo elemento sendo incorporado - assimilado - a um novo sistema de conhecimento outrora internalizado. No momento seguinte, o da *acomodação*, ocorreriam modificações mentais em função da singularidade da situação: seria a solução de um novo problema, um ajustamento a uma nova situação. Após o processo completo da acomodação do novo conhecimento, pode-se dizer que o indivíduo se adaptou às novas exigências impostas pela realidade (PIAGET, 2002, 2006, 2007).

A natureza do desenvolvimento cognitivo é sequencial e fixa, focalizando estágios. Mas é correto dizer que o sujeito tomará parte ativa na determinação do seu desenvolvimento. Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas mentais originais. Logo, cada período corresponde a diferentes maneiras de pensar, que condicionam a atuação do sujeito em seu ambiente. Constitui uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilíbrio sempre mais completa e de uma interiorização progressiva. A ordem dos períodos é invariável. O que, algumas vezes, varia é a idade em que os conceitos são adquiridos e essa variação, que não é muito grande, pode ser explicada por uma estimulação social e educacional mais rica e adequada (PIAGET, 2002, 2006, 2007).

Na primeira fase do desenvolvimento cognitivo, chamada de *estágio sensório-motor*, observado em crianças de 0 a 24 meses de idade, a inteligência é de natureza prática e está

---

<sup>10</sup> Embora as fases do desenvolvimento cognitivo se caracterizem por estruturas mentais variáveis, as funções mentais são constantes, ao longo da vida. As funções de *assimilação* e *acomodação*, que compõem a adaptação mental, são assim constantes ou invariáveis. Ocorre a adaptação mental ou cognitiva, quando o indivíduo, além de assimilar, acomoda-se ao objeto de conhecimento (PIAGET, 2007).

<sup>11</sup> *Estruturas mentais* são propriedades organizacionais da inteligência (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2008, p. 82).

diretamente relacionada à percepção e ao movimento, relativos ao meio e o próprio corpo. A criança deverá, nesse período, organizar os estímulos ambientais que a cercam através da construção de noções de objeto, espaço, tempo e causalidade; da dissociação sujeito-objeto (eu-mundo exterior) e da concepção de permanência do objeto<sup>12</sup>, que ocorre em torno dos 9 meses de idade. Sobre essa modalidade inicial de inteligência, pode-se afirmar que é: “[...] uma forma de inteligência exteriorizada, que irá se modificar, ao longo do tempo, no sentido de uma interiorização gradual, caminhará para um desligamento progressivo da ação e para a formação de esquemas conceituais que supõem uma ação mental” (RAPPAPORT; FIORI; DAVIS, 1981, p. 65).

No *estágio pré-operatório*, de 2 a 7 anos de idade, a criança apresenta um pensamento simbólico, evidenciado no uso de um objeto como se fosse outro, uma situação por outra ou ainda de um objeto, pessoa ou situação por uma palavra. Contudo, é uma criança cujas estruturas mentais pré-lógicas são caracterizadas por rigidez e irreversibilidade. O pensamento é dotado de um egocentrismo intelectual que impede a criança de sair de seu próprio ponto de vista para coordená-lo com o dos outros. É caracterizado por uma tendência lúdica, por uma mistura da realidade com a fantasia, o que determinará uma percepção muito distorcida da realidade. Assim sendo, o pensamento ainda não se orienta pela razão, sendo submetido “[...] ao primado da percepção” (PIAGET, 2007, p. 34).

No *estágio operatório concreto*, de 7 a 12 anos de idade, a criança é capaz de formar conceitos e de trabalhar com eles de acordo com os princípios da lógica, mas ainda depende da existência dos objetos no mundo exterior. A criança não é capaz de lidar com hipóteses, independentemente de saber se são verdadeiras ou falsas. Do ponto de vista das relações interindividuais, a criança sente a necessidade de explicar logicamente suas ideias e ações, com a procura de justificações ou provas para a afirmação própria, numa evidente superação do egocentrismo intelectual do estágio anterior.

No *estágio operatório formal*, de 12 anos de idade em diante, o pensamento se caracteriza por ser *formal ou hipotético-dedutivo*, demonstrando um nível de abstração maior do conhecimento e um raciocínio mais complexo. Nesse período, o adolescente é capaz de: pensar sobre o real e o possível, deduzindo a partir de hipóteses formuladas; aplicar regras

---

<sup>12</sup> A permanência do objeto permitirá à criança a concepção de um mundo estável, onde a existência dos objetos é independente de sua percepção imediata. É identificada pela busca ativa de objetos desaparecidos, ou seja, de objetos que se encontram fora do campo de percepção do sujeito, comportamento observado, de modo geral, a partir dos 9 meses de idade. Antes disso, a criança não apresenta permanência substancial dos quadros sensoriais, pois não concebe a existência dos objetos independente dos limites de sua percepção imediata (PIAGET, 2007).

lógicas diante de problemas abstratos e situações hipotéticas; avaliar mentalmente um fenômeno em todas as suas variações.

O estágio operatório formal constitui o período final e o apogeu do desenvolvimento cognitivo; representa, desse modo, a forma mais equilibrada e evoluída de estrutura mental. Não há, portanto, a emergência de novas estruturas mentais na vida adulta. O pensamento do adulto se caracteriza por uma utilização mais ampla, flexível e exaustiva das estruturas mentais desenvolvidas na adolescência. Espera-se, por conseguinte, do discente do Ensino Superior, uma qualidade mental hipotético-dedutiva, que o habilite tanto a lidar com fenômenos da realidade concreta (capacidade adquirida no estágio anterior), como a lidar com situações hipotéticas e abstratas, necessárias ao pensamento crítico e criativo<sup>13</sup>.

Sobre a integração cognitiva do adolescente à realidade e ao universo adulto, Piaget (2007, p. 64) já ressaltava a importância do trabalho e da formação profissional para esse propósito. Desse modo: “Da mesma maneira que a experiência reconcilia o pensamento formal com a realidade das coisas, o trabalho efetivo e constante, desde que empreendido em situação concreta e bem definida, cura todos os devaneios [da adolescência]”.

Ainda nesse sentido,

[...] o ponto central do processo de descentração está no ingresso no mundo ocupacional ou início do treinamento profissional. O adolescente torna-se um adulto quando ele assume de fato um trabalho. Este é o momento em que ele se passa de um reformador idealista para um empreendedor. Em outras palavras, o trabalho afasta o pensamento do perigo do formalismo e o traz de volta à realidade (PIAGET; INHELDER, 2003, p. 346).

Para Piaget (2002, 2006, 2007), educar requer uma adaptação do indivíduo ao meio social em que vive, transformando a sua constituição psicobiológica em função de um conjunto de realidades coletivas, cujos desafios estimulam o desenvolvimento da inteligência com vistas à construção de uma equilíbrio maior e melhor. Nesse contexto, pode-se entender que a Educação visa ao pleno desenvolvimento do ser humano, respeitando os seus direitos e liberdades fundamentais.

Sendo assim, o processo educativo ajuda o indivíduo a organizar o seu próprio sistema conceitual, tornando-se capaz de processar informações que produzam algo significativo para ele e o coletivo do qual faz parte. Portanto, educar “[...] é ajudar o indivíduo a se construir na sua autenticidade, organizando o mundo dentro de si” (NOVAES, 1977, p. 16) e, para esse

---

<sup>13</sup> No entanto, cumpre mencionar que pessoas pouco escolarizadas apresentam, de modo geral, estratégias cognitivas baseadas na percepção, no contexto concreto e na experiência de vida do próprio sujeito. Logo, o operatório formal não constitui, de fato, uma construção universal, como acreditava Piaget (VIANA; MARQUES; MOURA, 2007).

propósito, ele precisa de todas as energias, forças e habilidades, integrando-as aos processos de aprendizagem e adaptação. Além disso, para fortalecer e trabalhar a sua autonomia, o sujeito precisa passar por crises e etapas evolutivas, galgando uma autodeterminação calcada em sua identidade pessoal e profissional.

O ideal, para uma aprendizagem mais significativa, é que os alunos se encontrem em condições favoráveis para processar, mentalmente, os conhecimentos no momento da mediação pedagógica oferecida pelo professor. Fato que muitas vezes não ocorre pelo ritmo do cotidiano dos alunos de cursos noturnos, porque já chegam exaustos, física e mentalmente, às salas de aulas da universidade, com prejuízo do seu processo de percepção, processamento e retenção de informações, e, por conseguinte, de assimilação e acomodação (adaptação) e equilíbrio (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2008, 2009; DEMO, 2008b; HOFFMANN, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2010; LUCKESI, 2011; ZABALZA, 2004).

Os alunos de cursos noturnos precisam de um auxílio motivacional extra na forma do fazer pedagógico, para que seu processo de construção de conhecimento esteja associado ao desenvolvimento máximo possível de sua aprendizagem. O ensino deve, portanto, oferecer oportunidades amplas para a construção do conhecimento e apresentar como objetivo, a autonomia moral e intelectual do aprendiz (VIANA; MARQUES; MOURA, 2007).

### 3.1.2 Vygotsky e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem

Em sua biografia, de modo análogo à de Piaget, Vygotsky (1991) revela uma formação bem diversificada. Formou-se em Advocacia, Filosofia e Psicologia. Percorria, igualmente, os campos de estudo da Linguística, Ciências Sociais e Artes. Vygotsky (1994) seguia a linha de sociólogos franceses e foi o primeiro psicólogo moderno a considerar que a cultura torna-se parte de cada pessoa através de mecanismos de internalização. Como era soviético, seus estudos demoraram muito tempo para serem apreciados pelo mundo ocidental, só ocorrendo essa divulgação após o fim da Guerra Fria<sup>14</sup>. Vygotsky e Piaget, portanto, não tiveram contato direto, porém o primeiro teve acesso às obras de Piaget.

Vygotsky (1994) defendia que as *funções psicológicas superiores* eram produto da atividade cerebral: com isso, associou a Psicologia Cognitiva Experimental à Neurologia e à

---

<sup>14</sup> Guerra Fria foi um período histórico de conflitos entre os Estados Unidos e a União Soviética, como blocos divergentes do capitalismo e do socialismo, de ordem política, militar, tecnológica, econômica, social e ideológica entre as duas nações e suas zonas de influência. Historicamente, é identificada entre o período final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, e a extinção da União Soviética, em 1991 (VILELA, 2010).

Fisiologia. Observa-se, em sua teoria, uma forte influência das ideias de Marx e Engels<sup>15</sup>. Por conseguinte, revelava a íntima relação das funções psicológicas superiores com a mediação social e a concepção materialista dialética de mudança histórica. De modo análogo a Piaget, Vygotsky (1994) se define também como *interacionista*, sendo contrário a visões inatistas e ambientalistas da inteligência. A inteligência se constitui, então, pela ação do sujeito no meio, caracterizado essencialmente como um meio social, cultural e histórico.

Assim sendo,

Essa abordagem concebe o homem como ser histórico, em contraste com os demais animais, que se encontram presos às ações instintivas, num mundo desprovido de história (MELLO, 2004). Com base numa aparente desvantagem biológica, o homem se fundamenta, sobretudo, na capacidade de aprender para atuar no meio em que vive, superando as gerações anteriores e criando novas formas de conhecimento. Na Educação, convém questionar quais as necessidades do meio e do tempo em que vivemos, contextualizando, dessa maneira, a ação pedagógica (VIANA; MARQUES; MOURA, 2007, p. 11).

Dessa forma, Vygotsky (1991, 1994) propõe um novo modelo dialógico na Psicologia, denominado de Psicologia Histórico-Cultural, que evidencia a importância dos processos de mediação semiótica para um desenvolvimento cognitivo satisfatório.

Vygotsky (1991) teve como objeto de pesquisa as funções psicológicas superiores, que: estão relacionadas às funções mentais tipicamente humanas; advêm das relações culturais, das interações sociais e são dotadas de controle e intencionalidade. A linguagem, o pensamento, a percepção, a atenção e a memória constituem temas clássicos nesses estudos<sup>16</sup>. Na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá, pois “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VYGOTSKY, 1994, p. 75).

A aprendizagem ocorre, sobretudo por meio das funções mentais superiores, embora necessite das funções mentais elementares para complementação de processos, como a memorização, por exemplo (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2008).

---

<sup>15</sup> Karl Heinrich Marx (1818-1883) era economista, sociólogo, historiador e filósofo e Friedrich Engels (1820-1895) era filósofo. Juntos fundaram o chamado socialismo científico ou marxismo. Em sua dialética marxista, trabalha “as relações sociais entendidas como relações de produção, ou seja, como o modo pelo qual os homens produzem e reproduzem suas condições materiais de existência e o modo como pensam e interpretam essas relações” (CHAUI, 1990, p. 52).

<sup>16</sup> No que se refere à percepção, atenção e memória, ao longo do desenvolvimento humano, tornam-se processos mais complexos, porque mediados pela cultura, distanciando-se, desse modo, de suas determinações biológicas originais. Inicialmente controladas por mecanismos inatos, vão se submetendo gradativamente a processos de controle voluntário, mediados simbolicamente, sobretudo através da internalização da linguagem e dos conceitos e significados culturalmente desenvolvidos (OLIVEIRA, 2006).

O Quadro 1 esclarece as características das funções mentais elementares e superiores.

**Quadro 1** – Funções mentais elementares e superiores

<b>Funções Mentais Elementares</b>	<b>Funções Mentais Superiores</b>
- Origem biológica	- Origem histórico-cultural
- Controle involuntário	- Controle voluntário
- Inconscientes	- Conscientes
- Sem mediação simbiótica	- Com mediação simbiótica

Fonte: Próprio autor.

Sobre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1994, p. 118) afirma:

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

[...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal.

Pode-se inferir, a partir do conceito de aprendizagem em Vygotsky (1991, 1994), que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. São gerados processos de desenvolvimento subsequentes, que acolherão novas aprendizagens, formando um ciclo entre aprendizagem e desenvolvimento. Sendo assim, na presença de condições adequadas de vida e de Educação, ocorre um desenvolvimento cognitivo satisfatório.

Vygotsky (1994) realiza um estudo não somente retrospectivo, mas igualmente prospectivo do desenvolvimento das capacidades humanas, delimitando uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo o autor, essa zona:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno de desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver (VYGOTSKY, 1994, p. 112-113).

O conceito de ZDP é importante porque assinala que todos podem aprender. Ninguém está fadado ao insucesso, desde que se encontre em condições adequadas de vida e Educação, ou seja, de rica interação entre os indivíduos coatuantes. Inferimos, portanto, a importante

participação do professor e de outros alunos, no contexto de sala de aula, para promoção da aprendizagem e da própria inteligência do indivíduo. Cumpre mencionar, ainda que o conceito de ZDP estabelece implicações diretas para a Educação, que deve se adiantar ao desenvolvimento e favorecer a interação com grupos heterogêneos de alunos.

Destarte, os aportes teóricos de Vygotsky (1991, 1994) proporcionam um olhar mais atento do docente aos seus alunos, com base na mediação simbiótica das relações histórico-culturais, importantes no processo de aprendizado. Nessa perspectiva, seus estudos incentivam as instituições educacionais a promoverem interações e mediações pedagógicas mais eficientes para o desenvolvimento da inteligência, através da linguagem oral e escrita, da atenção, da memória, do pensamento. Estimulam, da mesma maneira, que desenvolvam a personalidade de seus alunos, através da autoestima, dos valores morais, éticos e da afetividade.

O processo de ensino-aprendizagem, conforme essa concepção, é sempre colaborativo, resultando da ação conjunta entre o educador ou parceiro mais experiente e o aprendiz. Assim sendo, não somente a relação professor-aluno promove a aprendizagem, mas também a relação aluno-aluno. Outra criança pode atuar como mediadora entre os significados estabelecidos como relevantes na cultura em que vive.

O planejamento das ações pedagógicas deve atuar na ZDP, ocasionando avanços, na aprendizagem e no desenvolvimento, que não ocorreriam espontaneamente. O professor deve: compreender o contexto do sujeito de aprendizagem e como as experiências humanas são realizadas e significadas; oferecer oportunidades variadas de contato com os elementos materiais e imateriais da cultura; estimular necessidades humanizadoras, como as de conhecimento, expressão pela arte, reflexão filosófica e posicionamento crítico e ético. O professor, na mediação pedagógica, deve incentivar a interação social dos alunos, relacionando as experiências culturais de cada um (VIANA; MARQUES; MOURA, 2007).

Diante do exposto, depreende-se que é possível pôr em prática uma mediação pedagógica culturalmente significativa para o ser aprendiz, visando ao seu desenvolvimento integral. Para esse propósito, convém que o professor adote recursos mais criativos e sofisticados, promotores de ZDPs. Reitera-se, nesse sentido, que uma mediação pedagógica bem realizada, considerando os fatores biopsicossociais que interferem nas aprendizagens, confere, à relação ensino-aprendizagem e à avaliação da aprendizagem, uma segurança necessária ao desenvolvimento do aluno, de modo geral, mas, sobretudo, dos estudantes de cursos noturnos, compreendidos a partir do seu contexto de aprendizagem.

### 3.2 Aprendizagem e processo de negociação entre professores e alunos

Professores e alunos devem estar atentos aos fatores biopsicossociais, principalmente no que diz respeito às relações com o meio educacional, pois o ensino-aprendizagem é um processo que se realiza entre partes. Requer, portanto, uma negociação eficaz entre os objetivos que cada um deve alcançar e as responsabilidades que cada um deve assumir no mesmo processo. Desse modo, é mais fácil obter um consenso com vistas ao objetivo maior do Ensino Superior: a formação de um futuro profissional (DEMO, 2008b; HOFFMANN, 2009, 2010; LUCKESI, 2005; VIANNA, 2000).

Em relação à negociação, é interessante que se possa trabalhar um dos seus aspectos, relativos aos fatores biopsicossociais de alunos e professores. Nesse intuito, trabalharemos o *Conceito de Negociação Cognitiva* (FERREIRA, G., 2008), para melhor compreender o lado emocional envolvido no processo de ensino-aprendizagem, especialmente durante os procedimentos didáticos e as avaliações de aprendizagem.

Ferreira (2008), sobre os princípios da negociação cognitiva, assinala a importância do desenvolvimento do córtex pré-frontal<sup>17</sup>, que foi essencial para que o ser humano tivesse a capacidade de analisar os acontecimentos de maneira racional. Como consequência, também adquiriu o poder de controlar as suas emoções, analisando fatos, entendendo processos dos quais faz parte e, por fim, podendo antecipar consequências. Essas habilidades tornam a pessoa “[...] capaz de melhorar as suas ações por intermédio da criatividade” (Op. cit., p. 35). No processo de negociação cognitiva, cada um pretende defender seus interesses, mas acaba cedendo em prol de um objetivo coletivo. Para isso, é importante o controle emocional, pois nem sempre os nossos desejos serão plenamente satisfeitos (FERREIRA, G., 2008; GOLEMAN, 1995).

Ferreira (2008, p. 36) aponta como característica mais marcante e valiosa da negociação cognitiva a “capacidade de identificar as verdadeiras razões motivacionais profundas e sub-reptícias, que controlam o comportamento das pessoas envolvidas e que ensejam as expressões de vontade”. Por conseguinte, sua importância reside na autoanálise e no autocontrole, para se saber o que se quer, bem como a saber dizer não a processos abusivos em uma negociação. O autor destaca que a raiva e o medo levam o negociador a perder de vista seus reais interesses e objetivos, pois, nesse momento, o lado emocional inibe o racional. Sugere que “o procedimento correto é tomar conhecimento, entender os significados das

---

<sup>17</sup> O córtex pré-frontal corresponde à área frontal da superfície do cérebro, que se encontra na região correspondente à frente do crânio humano ou testa (GIL, 2002).

mensagens e controlar as emoções” (Op. cit., p. 39). Enfatiza, igualmente, que o controle emocional é essencial para o raciocínio.

A respeito das emoções e de seus efeitos para o ser humano, Ferreira (2008) expõe que as emoções têm o poder de induzir modificações fisiológicas. Podem causar reações de repulsão, quando negativas, ou de atração, quando positivas. Além disso, as emoções são extremamente contagiosas, no sentido de que podem influenciar o comportamento de outras pessoas (FERREIRA, G., 2008; GOLEMAN, 1995).

Para que a mediação pedagógica seja eficiente, a ponto de estimular os discentes para a produção de conhecimentos, faz-se necessário que o professor tenha suas emoções equilibradas e passe essa segurança na ocasião do ensino, assim como o próprio aluno, por sua vez, deve trabalhar suas emoções em favor da aprendizagem. Em suma, é um processo de negociação entre as partes “ensinante” e “aprendente”, com o objetivo de propiciar o melhor cenário para a aprendizagem. Cumpre mencionar que não há aprendizagem significativa quando apenas uma das partes se prepara emocional e racionalmente para isso (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2008).

Quanto ao “fazer docente”, ou seja, à didática do professor, deve-se evitar, de modo intencional, o emprego de métodos ou falas que causem “raiva”, “medo” ou qualquer outro sentimento negativo que possa atrapalhar a abertura do aluno ao momento de aprendizagem. Isso deve ser observado, sobretudo, no momento de planejamento e aplicação do instrumento avaliativo com as turmas, a fim de não prejudicar os alunos com julgamentos arbitrários e inadequados (DEMO, 2008b; HOFFMANN, 2009, 2010; LUCKESI, 2005, 2011).

Nas Pedagogias Jesuítica e Comeniana, que por muito tempo embasaram e ainda permeiam o universo educacional do Brasil, o medo e a pressão psicológica eram utilizados como medidas coercitivas de comportamento e de exigência para elevados desempenhos escolares. Porém, atualmente, trabalha-se contra esses pensamentos radicais, uma vez que os conceitos de “inteligência emocional”, “afetividade” e “motivação” ganharam espaço no contexto educativo, como agentes transformadores da Educação. Na atualidade, busca-se melhorar as relações interpessoais entre professores e alunos, visando a um ideal maior de aprendizagem significativa, considerando os fatores biopsicossociais intervenientes (LUCKESI, 2011).

A tendência, portanto, para finalizar essa reflexão, é a de que haja uma interação maior nas relações entre professores, alunos, funcionários e gestão acadêmica, entre todos os agentes educacionais. Essas relações devem se pautar em sentimentos e emoções equilibradas, para que o raciocínio de todos seja trabalhado a favor do crescimento educacional em todos os

sentidos, não somente no que se refere à instrução formal, mas à informal também. A partir desse contexto, deve haver um olhar mais apurado para a metodologia de ensino e avaliação adotada pelo professor, tornando-os processos dotados de dinamismo e inovação constante (DEMO, 2008b; HOFFMANN, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2010; LUCKESI, 2005, 2011).

### 3.3 Fatores biopsicossociais, aprendizagem e evasão

No que concerne à aprendizagem, Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006) assinalam que esta é um fenômeno psicológico, detentora de uma gênese multifatorial, em que os aspectos que mais intervêm são os biológicos e os psicossociais. Esclarecem que o cérebro humano é estruturado para se desenvolver, atingindo, nesse processo, a capacidade de traçar mapas internos extremamente especializados para reter informações cada vez mais complexas, porém sinalizam ser o ambiente que determina quais sinapses<sup>18</sup> serão ativadas. Abel e Lattal (2001) apud Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006) demonstram, nesses estudos, que as sinapses que não são ativadas, ou seja, que estão em estado de desuso são submetidas à poda (*pruning*).

De acordos com os autores:

Portanto, é muito difícil caracterizar se uma *performance* na aprendizagem se situa abaixo das condições potenciais de um indivíduo [...] No entanto, se falamos na história da construção da inteligência de uma pessoa, sua relação com a emoção, estamos, de algum modo, falando da evolução de seu potencial cognitivo. O rumo assumido pode estar aquém ou além do potencial. Estimulação inadequada, tanto excessiva como escassa, pode afetar o processo, mas isso não satisfaz como explicação única. O centro do problema está na qualidade das relações com as pessoas e o mundo (ABEL; LATTAL, 2001 apud ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006, p. 436).

Nessa visão, o meio onde o educando está inserido e suas dimensões pessoais e emocionais favorecem as condições necessárias para que a aprendizagem se consolide. Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006) também se referem aos transtornos que afetam a aprendizagem:

Sabe-se que, independentemente dos fatores envolvidos, a aprendizagem se passa no Sistema Nervoso Central; no entanto, nem sempre ele é o responsável real pelo fracasso escolar. Já vimos que o percentual de crianças com dificuldades para a aprendizagem pode chegar a 50%, e que as causas primárias, entre elas dislexias, discalculias, dispraxias, diagnosias, déficit de atenção e hiperatividade, têm importante papel na gênese dessas dificuldades. No entanto, não são as únicas, não podendo ser esquecidas as

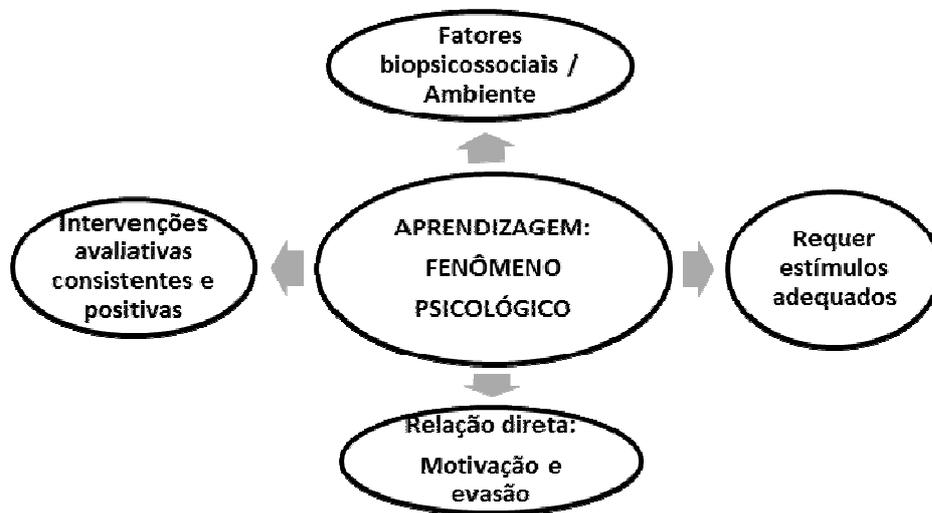
---

<sup>18</sup> “O axônio é uma estrutura encontrada apenas no neurônio e altamente especializada para a transferência de informação entre pontos distantes do sistema nervoso [...] A parte final do axônio chama-se terminal axonal ou botão terminal, local em que entra em contato com outros neurônios; recebe o nome de sinapse, é o local onde as informações são transmitidas” (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006, p. 45-46).

causas não-primárias da dificuldade para aprender, incluindo aí os problemas físicos, socioeconômicos e pedagógicos (Op. cit., p. 117).

A Figura 4 mostra a relação da aprendizagem com os fatores que a influenciam. São elementos que afetam o ser humano em suas diversas dimensões, constituindo fatores: i) biológicos, como deficiências físicas, doenças, má alimentação, cansaço físico, dentre outros; ii) psíquicos, como esgotamento mental, frustração, problemas emocionais e pessoais com família e trabalho, dentre outros e iii) sociais, como violência urbana, transporte público, *bullying*<sup>19</sup>, trabalho no contraturno, dentre outros (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2008, 2009).

**Figura 4** – Relação da aprendizagem e fatores que a influenciam



Fonte: Próprio autor.

É fácil entrever as dificuldades de gerência da aprendizagem e adaptação acadêmica em relação aos fatores que afetam os alunos, quando esses ficam ansiosos em sala de aula para saírem mais cedo por causa do transporte público, que tem horário predefinido e restrito, muitas vezes, retirando-os de momentos preciosos de ensino. Outras vezes, quando, devido ao horário de trabalho, não conseguem chegar a tempo de realizar um lanche e, por fim, acabam ficando irritadiços e impacientes, porque a fome compromete a atenção. Cumpre mencionar que alguns horários de término das aulas lhes confere uma certa exposição à violência urbana e, assim sendo, os estudantes antecipam suas saídas das aulas para não correrem riscos,

<sup>19</sup> *Bulling* é considerado um fenômeno, que se caracteriza por atos agressivos e humilhantes, diretos (agressão física ou sexual) e/ou indiretos (agressões emocionais, como impor apelidos, insultos e atitudes preconceituosas), que refletem uma situação desigual de poder entre a vítima e o agente. Pode ocasionar, em suas vítimas, a perda de interesse ou o medo de frequentar a sua escola (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006).

principalmente as mulheres. Há, ainda, alunas e alunos universitários com problemas familiares, como não ter com quem deixar os filhos ou ter que retornar pra casa antes por causa do horário limitado do cuidador temporário. Entretanto, os problemas usualmente mais citados, pelos universitários, são decorrentes do esgotamento mental da rotina diária de trabalho e estudo em contraturno acadêmico (CARVALHO; VIANA, 2010a).

Os fatores biopsicossociais acabam sendo agentes de influência mais negativa do que positiva no processo de ensino-aprendizagem, principalmente nos cursos noturnos, prejudicando rendimentos globais e específicos, gerando consequências como desmotivação no decorrer do curso e mesmo evasão. As universidades, tendo conhecimento dessa realidade, tentam amenizar essa problemática. Segundo García (1998, p. 140), “[...] o professor utiliza recursos diversos que permitem alcançar os objetivos gerais para todos os alunos, apesar das *diferenças individuais* existentes. A questão se complica quando as diferenças individuais se transformam em *dificuldades mais graves*”.

Os alunos com necessidades educacionais específicas, decorrentes de situações sociais ou culturais desfavorecidas, de acordo com Sánchez-Cano e Bonals (2008, p. 122):

[...] padeceram ou padecem da falta de estímulos ou de respostas adequadas às suas necessidades, fatores que dificultam seu desenvolvimento pessoal. Essas circunstâncias implicam viver um divórcio entre a escola e sua realidade. Correm o risco de passar por processos de inadaptação ao sistema escolar, que podem estar ligados a: falta de motivação relacionada com a aprendizagem acadêmica, defasagem escolar significativa, conflito com os colegas e professores, absenteísmo e abandono da escola.

O problema da evasão escolar permeia o universo educacional há muito tempo. Vários estudos se apresentam acerca das suas causas e de suas consequências para os alunos, professores, escola, família e sociedade. Constitui um tema abrangente e uma dificuldade persistente, que não apresenta uma fácil resolução, visto haver, em suas raízes, motivações mais complexas envolvendo-a e direcionando-a. Para Arroyo (2003), as desigualdades sociais, também presentes na sociedade brasileira, são resultantes das diferenças de classe e marcam o fracasso escolar nas camadas populares que, por fim, conduzem à evasão.

Desse modo,

É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais (ARROYO, 2003, p. 21).

Brandão, Baeta e Rocha (1983, p. 87), citando os estudos de Gatti (1981), Arns (1978) e Ferrari (1975), explicitam que “[...] os alunos de nível socioeconômico mais baixo têm um

menor índice de rendimento e, de acordo com alguns autores, são mais propensos à evasão” Meksenas (1992, p. 98), em seu estudo desenvolvido sobre a evasão escolar dos alunos dos cursos noturnos, aponta que a desistência ocorre em virtude desses estudantes serem “[...] obrigados a trabalhar para sustento próprio e da família, exaustos da maratona diária e desmotivados pela baixa qualidade do ensino, muitos adolescentes desistem dos estudos sem completar o curso secundário”. Para o autor, essa realidade dos alunos das camadas populares difere da realidade dos da classe dominante, porque, enquanto os filhos da classe dominante têm tempo para estudar e para se dedicarem a outras atividades - como dança, música, línguas estrangeiras, dentre outras - os filhos da classe dominada mal têm acesso aos cursos noturnos, “[...] sem possibilidade alguma de frequentar cursos complementares e de aperfeiçoamento” (Op. cit., p. 98).

Na mesma linha de pensamento, Assis, Pesce e Avanci (2006, p. 38) apontam como a desigualdade social é solo fértil para outros golpes:

Problemas na escola também são mais comuns entre os adolescentes que passaram por maiores privações materiais, constatando-se pior desempenho em português e matemática, participação menos ativa em sala de aula e em grupos estudantis, maior fragilidade para o uso de substâncias psicoativas e mais manifestações de sofrimento emocional [...] Vale lembrar que adolescentes pobres têm acesso mais restrito a escolas de boa qualidade, predominando para esses jovens a oferta de instituições precárias quanto à estrutura física e à qualidade do ensino ministrado.

Esse quadro traz, para os alunos de baixa renda que geralmente estudam no período noturno, grandes dificuldades de aprendizagem, notórias no decorrer do ano letivo. Quando mais graves, tornam-se verdadeiros empecilhos à continuação do curso e tornam-se a principal causa de desmotivação e evasão, por mais que os professores se esforcem em motivá-los a tentar vencer essas dificuldades (DEMO, 2008b). Essa realidade passa do Ensino Médio ao Ensino Superior, quando esses alunos conseguem ingressar na universidade, pois geralmente suas dificuldades continuam e acabam optando pelos cursos noturnos. Certamente que o contingente dos alunos que optam pelos cursos noturnos não é formado apenas por estudantes de Ensino Médio que se encontram nessas difíceis situações, assim como outros motivos podem ser abordados e encontrados referentes a essa escolha. Todavia, há um número significativo com esse perfil, de discentes recém-ingressos que preferem os cursos noturnos por essas razões.

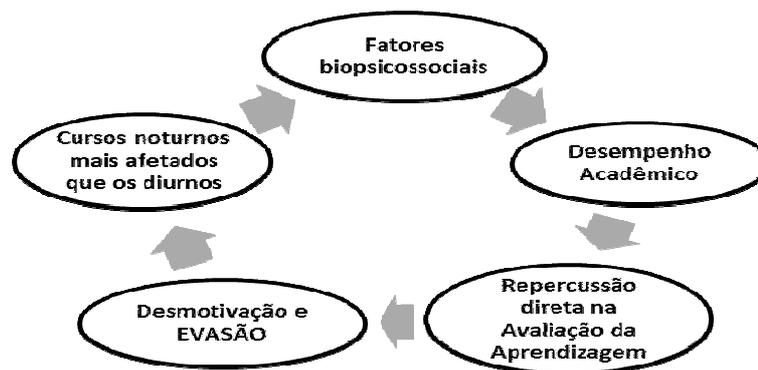
Nessa perspectiva:

Na realidade, como efeito de uma contínua análise do acesso ao ensino superior como recurso de ascensão social, a expectativa de ingresso na universidade cresceu muito. Este é um caminho que desestrutura a antiga

concepção elitista da universidade e das condições de funcionamento atribuídas a ela. Hoje em dia, a educação superior já não é mais um privilégio social para poucas pessoas (normalmente provenientes da classe social média alta), mas que, com exceções, se transforma em aspiração plausível para camadas cada vez mais amplas da população. Essa abrangência ocorre não apenas em sentido horizontal (jovens de diferentes classes sociais e de diferentes localizações geográficas), mas também em sentido vertical (indivíduos de diferentes faixas-etárias começam ou continuam seus estudos) (ZABALZA, 2004, p. 182).

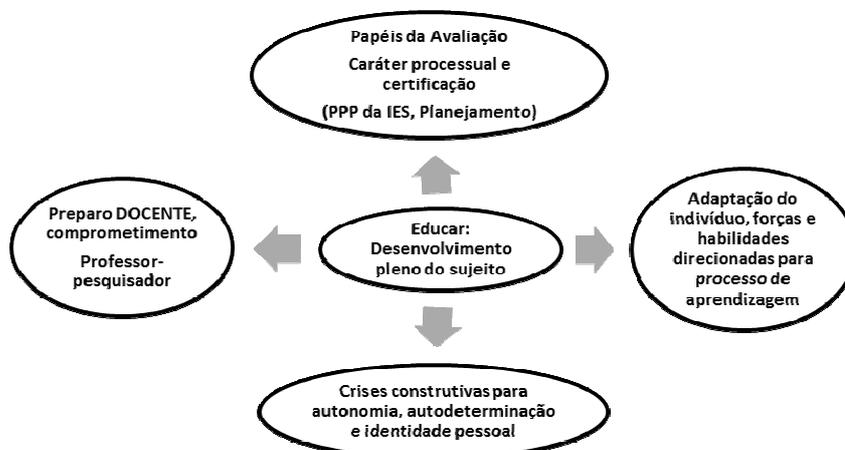
As figuras seguintes evidenciam as relações existentes entre os fatores biopsicossociais, a aprendizagem e a evasão, assim como a importância de se exercer uma pedagogia construtiva, relacionando, ao ato pedagógico, os papéis da avaliação emancipadora ou mediadora.

**Figura 5** – Relação entre os fatores biopsicossociais, aprendizagem e evasão



Fonte: Próprio autor.

**Figura 6** – Relação do ato pedagógico e da avaliação da aprendizagem



Fonte: Próprio autor.

Diante do exposto, notória se faz, portanto, a necessidade de promover um estudo apurado acerca das dificuldades desse alunado, para assegurar-lhes uma aprendizagem significativa, correlacionando-as aos fatores biopsicossociais citados e sentidos por alunos dos cursos diurnos e, sobretudo, noturnos. Desse modo, torna-se viável uma intervenção consciente da avaliação do ensino-aprendizagem, a fim de evitar as conhecidas consequências dos elevados níveis de evasão nas IES (CARVALHO; VIANA, 2010a; COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2008, 2009; ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006; ZABALZA, 2004).

## 4 METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi de natureza quali-quantitativa, descritiva quanto ao objetivo geral, adotando, como procedimento técnico, o estudo de caso. Efetuamos um estudo comparativo, utilizando, como instrumento para coleta de dados, questionários com caracterização e opinião em escala, para que possamos concretizar os objetivos dessa proposta investigativa.

### 4.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa trabalha melhor com a subjetividade do ser humano. Sobre essa relação entre pesquisa e subjetividade, May (2004, p. 27) nos explica que a pesquisa social está muito mais próxima do realismo crítico que o Positivismo<sup>20</sup>, uma vez que esse realismo se refere à consciência das pessoas “na medida em que esta reflete as condições nas quais elas vivem, como as estruturas são reproduzidas e os seus desejos e suas necessidades são frustrados”. Nasce, dessa afirmativa, a relação entre pensamento e ação, criando estados subjetivos, referindo-se ao mundo “interior” do indivíduo, repleto de experiências, não apenas considerando fatos do mundo “lá fora” (visão mais do positivismo e do empirismo). Daí a importância de concentrar-se na subjetividade, enfocando “os *significados* que as pessoas dão ao seu ambiente, não ao ambiente em si”, (Op. cit., p. 28) embora não sejam excludentes a existência um do outro dentro de um fenômeno observável.

Conhecer como as pessoas interpretam o mundo ao seu redor e como se sentem com isso é fato importante em uma pesquisa qualitativa. Vale lembrar que o pesquisador também é parte fundamental da pesquisa qualitativa, assim sendo, deve interagir com atitude aberta, sem preconceitos, a todas as manifestações que observa no cenário da pesquisa, não adiantando explicações, nem conduzindo os resultados pelas primeiras aparências identificadas. No entanto, deve agir com uma conduta participante das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, a fim de obter uma compreensão global e a significação social daquele fenômeno específico. Em outras palavras, o pesquisador não deve se transformar em mero relator passivo, ao contrário, deve realizar uma imersão no universo estudado para, com coerência,

---

<sup>20</sup> O Positivismo foi criado por Auguste Comte (1798-1857), filósofo francês, e consiste na observação dos fenômenos, subordinando a imaginação à observação. Buscava explicar coisas práticas e do cotidiano do homem, como leis, relações sociais e a ética. Seu lema por excelência: “saber para prever, prever para prover” (CHAUÍ, 1990).

poder construir os significados que os sujeitos da pesquisa atribuíram ao fenômeno (CHIZOTTI, 2006; MAY, 2004; STRAUSS; CORBIN, 2008; FLICK, 2009).

De acordo com May (2004), os pesquisadores de tradição realista têm como tarefa revelar as estruturas das relações sociais para entender o porquê de algumas políticas e práticas que temos, a forma como agimos em nosso cotidiano. Ainda nesse contexto, o realismo crítico, o autor argumenta:

[...] que o conhecimento que as pessoas têm do seu mundo social afeta o seu comportamento, e, diferentemente das proposições do positivismo e do empirismo, o mundo social simplesmente não ‘existe’ de forma independente desse conhecimento. Isso estabelecido, as causas não são, de maneira simples, determinantes das ações, mas devem ser vistas como ‘tendências’ que produzem efeitos particulares. Contudo, o conhecimento das pessoas pode ser parcial ou incompleto. Portanto, a tarefa da pesquisa social não é só coletar observações sobre o mundo social, mas explicá-las no contexto de quadros teóricos que examinam aqueles mecanismos subjacentes que informam as ações das pessoas e impedem as suas escolhas de chegarem a termo [...] (MAY, 2004, p. 26).

Embora se tenha dado enfoque maior à visão do “realismo crítico”, nas falas acima propostas por May (2004), a pesquisa qualitativa abrange uma área transdisciplinar, envolvendo as Ciências Humanas, assim como as Sociais e, dessa forma, assumindo multiparadigmas de análise que derivam também do Positivismo, da Fenomenologia, da Hermenêutica, do Marxismo e do Construtivismo. Com isso, adota multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, a fim de encontrar o sentido desse fenômeno através da interpretação de significados que as pessoas lhe atribuem (BENEVIDES, 2011; CHIZOTTI, 2006).

Basta que analisemos a pesquisa qualitativa sobre o fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, calcada numa interdependência viva entre sujeito e objeto, ou seja, a subjetividade do sujeito e o mundo objetivo. Portanto, o conhecimento não pode ser considerado como uma redução de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, pois “o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (CHIZOTTI, 2006, p. 79).

Chizotti (2006) fortalece essa ideia, explicando que a pesquisa qualitativa tem como objetivo provocar o esclarecimento de uma situação, para que os próprios pesquisados tomem consciência dos seus problemas e das condições que os geram, elaborando, por fim, os meios e estratégias para resolvê-los.

O autor também fornece premissas subjacentes desse tipo de pesquisa para que se entendam melhor suas etapas e a sua importância para o contexto social:

1. O conhecimento conduz a uma ação, e a pesquisa pode ser uma oportunidade de *formar* os pesquisados a fim de que transformem os problemas que enfrentam;
2. Os pesquisados têm uma capacidade potencial de identificar suas necessidades, formular seus problemas e organizar sua ação;
3. A eficácia desse processo de decisão depende da participação ativa dos envolvidos na descoberta de suas necessidades e na organização adequada dos meios para modificar as situações consideradas insatisfatórias (CHIZOTTI, 2006, p. 105).

Ainda sobre as características da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) discorrem sobre pontos importantes, que demonstram que a fonte direta de dados desse tipo de investigação é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Há mais interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, buscando-se conduzir uma investigação descritiva e analisando os seus dados de forma indutiva, para que o significado, que é de importância vital na abordagem qualitativa, possa assegurar a qualidade e fidedignidade do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Portanto, conclui-se que todo tipo de pesquisa que produza algum resultado que não seja alcançado através da ciência estatística ou de qualquer outro meio de quantificação enquadra-se no termo “pesquisa qualitativa”. A partir dessa perspectiva, citam-se pesquisas sobre a vida das pessoas e suas experiências vividas, sentimentos, comportamentos e emoções gerados a partir e dentro desses momentos; da mesma forma, pesquisas sobre funcionamentos organizacionais, os movimentos sociais, interações entre nações e fenômenos culturais. O importante é que a análise dessa pesquisa seja interpretativa, apesar de que alguns de seus dados possam ser quantificados (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Conforme a ótica apresentada, a pesquisa qualitativa busca os significados intrínsecos que existem no universo educacional diurno e noturno, no contexto da avaliação de ensino-aprendizagem sob a visão de docentes e discentes do curso de Pedagogia da IES pesquisada, para que uma qualidade maior em diversos aspectos possa ser proporcionada.

## **4.2 A pesquisa quantitativa**

Este tipo de pesquisa utiliza métodos quantitativos, que envolvem processos de coleta, análise, interpretação e redação dos resultados de um estudo, utilizando-se de programas

específicos que fazem medições estatísticas dos dados obtidos, relacionados aos temas investigados (CRESWELL, 2007).

Esses métodos específicos servem tanto nas pesquisas de levantamento, quanto nas de experimentos e estão relacionados às identificações de amostras e de populações, especificação de estratégias de investigação, coletas e análise de dados, apropriadas para um levantamento experimental, visando à confirmação de hipóteses fundamentadas para o estudo. Esse tipo de pesquisa demonstra, igualmente, a validade do instrumento e dos resultados obtidos pela investigação, servindo também para dados mais informativos e de natureza mais simples, de aferições estatísticas, tão importantes para o estudo quanto as inferências qualitativas (CRESWELL, 2007).

Infere-se, portanto, a grande contribuição que o aspecto quantitativo dará à esta pesquisa, fornecendo-lhe dados comprovados e significantes que possam embasar as hipóteses desse estudo, junto aos significados intrínsecos obtidos pela pesquisa qualitativa também realizada.

### **4.3 O estudo de caso**

O estudo de caso consiste em observar detalhadamente um contexto ou indivíduo, algumas vezes, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Pode apresentar graus de dificuldades variáveis, indo do mais simples e específico ao mais complexo e abstrato. Nessa forma de estudo, os investigadores podem organizar e distribuir o tempo a fim de escolher as pessoas que irão entrevistar e quais os aspectos que serão aprofundados. Da mesma maneira, à medida que vão conhecendo melhor o tema, podem readequar seus planos de ação e as estratégias selecionadas, sempre perseguindo a ideia da delimitação da área de trabalho (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Chizotti (2006, p. 102) nos traz a noção de que o estudo de caso abrange “uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos”, tido como unidade significativa de um todo, sendo suficiente para fundamentação de julgamento fidedigno, assim como para uma proposição de intervenção. A finalidade exposta pelo autor seria a organização de relatórios com ordenamento e crítica relativos a uma experiência, ou até mesmo “avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora” (Op. cit., p. 102).

O estudo de caso pode ser definido de acordo com os objetivos da investigação, assim como trabalha Stake (1994, 1995 apud CHIZOTTI, 2006), relacionando-os em intrínseco,

instrumental ou coletivo. Discorrendo sucintamente sobre cada um, observamos que o *intrínseco* relaciona-se a apenas um caso em particular extremamente interessante, que chama a atenção por sua singularidade ordinária e específica, mesmo não sendo representativo de outros casos. Dessa forma, não tem a pretensão de criar teorias ou elaboração de construções abstratas, apenas a de estudar aspectos inerentes ao caso; o *instrumental* auxilia na compreensão de teorias, refinando-as através do estudo de caso, este funcionando como apoio ou pano de fundo; já o *coletivo* considera a extensão do estudo a diversos casos instrumentais, correlacionando-os e ampliando a compreensão de uma teorização pretendida.

Suas características fundamentais visam à descoberta, enfatizam a interpretação em contexto, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, utilizam-se de uma variedade de fontes de informação, assim como revelam experiência que pode ser delegada, permitindo generalizações naturalísticas. Procuram, portanto, representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; para isso, utiliza-se de uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Diante do exposto, acredita-se que o estudo de caso seja a melhor orientação para que esta pesquisa atinja os seus objetivos.

#### **4.4 Instrumentos**

Os dados foram coletados de fontes primárias, através de questionário de caracterização do curso, turno e dos sujeitos, espaço para sugestões, além de uma escala de opinião (escala com os itens em intervalos aparentemente iguais – escala de *Likert*).

De acordo com Strauss e Corbin (2008), uma vez delineada a pesquisa e tendo decidido sobre os sujeitos pesquisados, o local, o momento e os tipos de dados a serem coletados, o pesquisador está pronto para o desenvolvimento de uma lista de perguntas para o questionário. Essas devem ser baseadas em conceitos derivados da literatura ou da experiência, e, melhor ainda, se for do trabalho em campo preliminar, apesar de que esses conceitos iniciais apenas garantirão o ponto de partida para a coleta de dados. Após o início da coleta de dados, as respostas iniciais revelarão os conceitos surgidos nos dados. Dessa forma, os autores nos orientam a não aderir rigidamente às diretrizes iniciais, durante toda a pesquisa, em questionários e entrevistas estruturados demais, porque acreditam que isso atrapalha a descoberta, visto que limita a quantidade e os tipos de dados que poderão ser coletados. Por isso, sugerem questionários e entrevistas semiestruturados, com espaço para o

pesquisado colocar-se mais e então surgir outros dados e conceitos que poderão enriquecer a pesquisa.

O questionário, como instrumento de coleta de dados, consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, organizadas em forma de itens sistematizados e sequenciais, abordando a temática da pesquisa, objetivando elencar respostas escritas ou verbais sobre assunto que os informantes saibam informar ou opinar. Requer, portanto, muito planejamento, para que sirva de bom instrumento à pesquisa (CHIZOTTI, 2006).

Faz-se necessário que o pesquisador saiba trabalhar com suas hipóteses de estudo dentro das questões elaboradas para o questionário - a forma como vai medi-las e confirmá-las, os critérios bem delineados - para que não negligencie aspectos da pesquisa, colaborando com sua máxima fidedignidade. Na mesma linha, é imprescindível que se observe a clareza e objetividade na linguagem e no conteúdo a ser trabalhado ao informante, de forma que sejam compatíveis com seu nível de informação, condição e reação pessoal, ou seja, que se leve em conta o universo do pesquisado. Outra condição básica do questionário é que este tenha uma estrutura lógica, sempre partindo de perguntas mais simples às mais complexas, de forma articulada e inteligível para qualquer entrevistado, evitando ambiguidades, dúvidas ou incompreensões (CHIZOTTI, 2006).

Entende-se, portanto, como essencial, a aplicação desses dois recursos, qualitativos e quantitativos, durante a investigação deste estudo, com sentidos complementares na geração de dados qualitativos de diversas ordens. Pois todos os dois recursos apoiam-se em categorias que asseguram a consistência dos dados e potencializam a análise e interpretação destes como fundamentais à implementação da pesquisa e obtenção de resultados (BRANDÃO, 2002).

#### **4.5 Amostra**

As amostras são intencionais, em conformidade com os objetivos do estudo, formadas por: i) alunos matriculados nos cursos diurno e noturno, dos dois primeiros e últimos semestres, assim como os semestres do meio do curso (4º e 5º para o curso diurno, igualmente para o noturno), do curso de Pedagogia de uma IES da rede pública de ensino, na cidade de Fortaleza-Ceará; ii) dez professores do curso de Pedagogia da referida IES, que haviam ministrado disciplinas para esses alunos durante o período da pesquisa. As amostras perfizeram um total, portanto, de 350 sujeitos. Os dados foram coletados no período de novembro a dezembro de 2011.

#### 4.6 Análise dos dados

A análise de dados dos instrumentos aplicados foi realizada, quanto ao seu aspecto quantitativo, enfatizando uma análise mais descritiva, com o apoio do *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 15.0 para *Windows*. Quanto aos dados qualitativos, os resultados obtidos sobre o estudo foram categorizados através da análise de conteúdo das questões abertas dos questionários.

Szymanski, Almeida e Prandini (2002) definem a análise de conteúdo como uma prática que auxilia o pesquisador a superar intuições ou até mesmo impressões precipitadas, possibilitando uma desocultação de significados invisíveis à primeira vista. Citando Bardin (1995, p. 9 e 28), as autoras relatam que é uma “superação da ‘ilusão de transparência’, via ‘vigilância crítica’ e o emprego de ‘técnicas de ruptura’ com a finalidade de manter o rigor, validade e fidedignidade dos procedimentos metodológicos” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002, p.64).

Brandão (2002) adverte que, no momento da análise de conteúdo e interpretação de dados nas pesquisas qualitativas, deve-se tomar cuidado com uma seleção permanentemente conectada às hipóteses e recorte da pesquisa, para que não haja um uso abusivo das transcrições e citações de trechos, deixando a pesquisa totalmente refém e desnordeada, ou seja, “deixando-se dirigir” totalmente pelas falas dos entrevistados, evitando um conjunto caótico de informações derivadas.

Com essa finalidade, Szymanski, Almeida e Prandini (2002) orientam, baseados na proposta de Giorgi (1985 apud SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002), alguns momentos que poderiam ser seguidos pelo pesquisador para uma boa análise de conteúdo: i) o pesquisador realiza uma leitura de todo o depoimento para familiarizar-se com o texto que descreve a experiência, fazendo isso quantas vezes forem necessárias para a captação da essência do que foi escrito; ii) após apreensão do todo, este é quebrado em partes, pondo em evidência os significados detectados, em função do fenômeno investigado, obtendo-se assim “unidades de significado”, relacionadas umas com as outras, indicando momentos da totalidade da descrição; iii) o próximo passo seria a transformação das expressões cotidianas “ingênuas” dos depoentes em linguagem psicológica, relacionando-a com o fenômeno investigado; iv) o pesquisador realiza uma síntese de todas as unidades de significado transformadas e estas situadas dentro das descrições, como estrutura situada do fenômeno investigado, organizado gradativamente.

Delineiam-se, dessa forma, os procedimentos metodológicos da presente pesquisa, em conformidade com o objeto de estudo.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo expõe os resultados da análise dos dados da pesquisa, em que os dados quantitativos e qualitativos são examinados e organizados em categorias que auxiliam na identificação de aspectos intencionados nos objetivos do estudo sobre a avaliação da aprendizagem. Inicialmente, discorre-se sobre o aspecto quantitativo da pesquisa, enfatizando uma natureza mais descritiva do estudo, com a apresentação dos resultados dos índices de validade do instrumento aplicado e dos coeficientes que aprovam o estudo. Para isso, foi utilizado o *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 15.0 para *Windows* e, quanto ao aspecto qualitativo, os resultados obtidos foram categorizados através da análise de conteúdo das questões abertas e da produção de gráficos e tabelas do instrumento da pesquisa, utilizando-se do *software Excel*.

A análise do processo educativo, com ênfase na avaliação da aprendizagem, do curso de Pedagogia da IES investigada será dividida em seis categorias, em que serão discutidas as relações entre: i) a qualidade da instituição e do curso; ii) a infraestrutura pedagógica; iii) o envolvimento docente; iv) os aspectos discentes; v) a didática; e a vi) a avaliação da aprendizagem.

Nessas categorias, encontram-se: as concepções e as práticas avaliativas, bem como a didática docente; as relações de envolvimento dos professores e dos alunos com o curso; a motivação; os fatores biopsicossociais mencionados como empecilho ao rendimento acadêmico, além de aspectos que possam traçar perfis dos discentes apresentados nos turnos de estudo do curso. E, ao final, apresentam-se as dificuldades e sugestões citadas pelos participantes da pesquisa, no intuito de melhorar a qualidade do curso e da instituição.

### 5.1 Validação do Instrumento

O instrumento contendo a escala de investigação foi aplicado numa amostra de 340 sujeitos, apresentando 99,1% de casos válidos para o estudo e rejeição do sistema de 0,9% (equivalente a 3 sujeitos), conforme esclarece a Tabela 1. Infere-se, pois, que foi um bom índice de questionários estudados diante da amostra pesquisada.

Para fins de precisão do instrumento dos alunos (APÊNDICE A), inicialmente, observa-se a significância, que deve estar abaixo de 0,05. O instrumento apresenta significância  $< 0,001$ , conforme demonstra a Tabela 4. Isso quer dizer que há efeito de halo, mas o seu erro, em afirmar isso, encontra-se abaixo desse valor. Aplicando a ANOVA,

transcrita abaixo, obtém-se o coeficiente de precisão:  $0,5163 = 51,6\%$ . Esse coeficiente prova que  $51,6\%$  da medida é verdadeira, não apresentando erro nesse percentual da medida. Esse coeficiente é a consistência interna do teste, portanto, o erro que se apresenta aparece em menos da metade do teste.

Em geral, também se utiliza o *Alfa de Cronbach*, em que os valores acima de 0,70 (ou 70%) demonstram que o teste apresenta mais consistência e precisão. O valor desse alfa ficou em 0,537, ou seja, aproximadamente 54%. O que prova que o desvio padrão, muitas vezes, passa da curva normal, conforme se pode observar na Tabela 2. Outro cálculo que podemos fazer para corroborar esse grau de precisão, em relação ao desvio padrão da curva normal, é utilizando o valor residual e o grau de liberdade, como esclarece a Tabela 4. Encontramos o índice de 0,1235 ou 12%. Esse valor está um pouco acima do erro aceitável para uma boa precisão. O ideal seria estar abaixo de 10%. O instrumento da pesquisa apresenta aproximadamente 12%, o que significa que o desvio padrão é um pouco maior que a amplitude total da escala. Como é maior que 10% o erro da escala é aceitável com algumas restrições, ou seja, podemos inferir que esse é um bom instrumento, porém com algumas particularidades que o distorcem.

Contudo, aplicando a ANOVA, transcrita abaixo, obtivemos como Erro Padrão da medida de  $e = 3,755$ , demonstrando que a média amostral calculada da medida não tem uma precisão muito elevada, porém, dentro de padrões aceitáveis. Obtivemos, como Coeficiente de Sensibilidade:  $Z = 1,0$ , observando na tabela de valores da distribuição normal:  $Z = 1,0$  é equivalente a 0,34134. Valor menor que  $e = 3,755$ . Portanto, através do Coeficiente de Sensibilidade, nosso instrumento, apesar de apresentar menor precisão, constitui um bom instrumento, porque o erro é menor que o erro padrão da medida. Pois, quanto maior o nível de sensibilidade, menor será o erro.

Pelo autovalor ou *Eigenvalues* (considerados acima  $\geq 1$ ), são extraídos os componentes que serão analisados pelo Teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (ideal  $> 0,70$ ) e o Teste esfericidade de Bartlett (que deve ter significância diferente de 0). Esses valores são, respectivamente, a medida de correlação entre as variáveis e a significância da matriz de correlação.

Foram obtidos, em relação à escala analisada, os dois primeiros itens como fatores selecionados. O KMO teve resultado suficiente, pois se obteve 0,722 estando acima de 0,70. Assim como o Teste de Esfericidade de Bartlett, que se apresentou significativo, pois ficou  $< 0,05$ , como demonstrado na Tabela 6.

**Tabela 1** – Sumário dos casos processados

		N	%
Casos	Válidos	337	99,1
	Excluídos	3	,9
	Total	340	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 2** – Estatísticas de confiabilidade

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach baseado nos itens padronizados	Nº de itens
,517	,537	35

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 3** – Estatísticas da escala

Média	Variância	Desvio Padrão	Nº de itens
35,32	30,029	5,480	35

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 4** – Tabela ANOVA

		Soma dos quadrados	Grau de liberdade (df)	Média dos quadrados	F	Significância
Entre sujeitos		288,278	336	,858		
Dentre sujeitos	Entre itens	1977,856	34	58,172	140,266	,000
	Erro (residual)	4737,858	11424	,415		
	Total	6715,714	11458	,586		
Total		7003,993	11794	,594		

Maior média = 1,01

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 5** – Teste Hotelling's T-Squared

Hotelling's T-Squared	F	df1	df2	Significância
3408,487	90,404	34	303	,000

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 6** – Teste KMO e Teste de esfericidade de Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin Medida de adequação da amostra		,722
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	3989,675
	Df (grau de liberdade)	595
	Sig. (significância)	,000

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 7 – Estatística dos itens**

	Média	Desvio Padrão	Nº de itens
e1 - No turno em que curso Pedagogia, as cargas horárias são cumpridas satisfatoriamente por alunos e professores	1,14	,591	337
e2 - No turno em que curso Pedagogia, há mais oportunidades (em relação aos eventos, disciplinas e estágios) e informações no decorrer do curso	1,01	,878	337
e3 - No turno em que curso Pedagogia, há mais problemas com incompatibilidade de horários e disciplinas	,86	,858	337
e4 - No turno em que curso Pedagogia, há um excessivo número de faltas por parte dos alunos	,82	,768	337
e5 - No turno em que curso Pedagogia, há um excessivo número de faltas por parte dos professores	,60	,628	337
e6 - Em relação ao turno que curso Pedagogia, o currículo é bem adequado às necessidades dos alunos	1,01	,670	337
e7 - Os aspectos de infraestrutura (salas, recursos de multimídia, banheiros, lanchonetes, auditório, entre outros) da faculdade são bons e compatíveis com o nível de ensino da universidade	1,00	,686	337
e8 - Considero que as avaliações da aprendizagem são satisfatórias para o meu curso e turno de estudo	1,26	,656	337
e9 - Considero o envolvimento docente compatível e satisfatório com as necessidades de meu curso e turno de estudo	1,10	,693	337
e10 - Estou satisfeito (a) com a didática dos professores de meu curso	,94	,602	337
e11 - Estou satisfeito (a) com a qualidade do ensino no meu turno de estudo do curso de Pedagogia	1,09	,692	337
e12 - Considero muito satisfatório meu rendimento global no curso de Pedagogia	1,22	,573	337
e13 - Estou satisfeito (a) com meu curso de Pedagogia pela qualidade da instituição	1,34	,676	337
e14 - Estou satisfeito (a) com meu curso de Pedagogia por motivos pessoais	1,38	,755	337
e15 - Apresento problemas de atenção e concentração durante a aula	,70	,682	337
e16 - Os professores explicam de forma clara, esclarecem dúvidas, oferecem exemplos, fazem uma relação do conteúdo com a realidade social e a vivência profissional a ser exercida	1,18	,606	337

**Tabela 7 – Continuação**

	Média	Desvio Padrão	Nº de itens
e17 - Aulas mais dinâmicas são melhores para os alunos do meu turno de Pedagogia	1,73	,495	337
e18 - O excessivo número de aulas do tipo tradicional (expositiva) desmotiva os alunos	1,51	,646	337
e19 - O excessivo número de aulas do tipo seminário (ministrados pelos alunos) desmotiva os alunos	1,05	,726	337
e20 - Os professores sempre fazem a mesma coisa em sala de aula, não há uso de diferentes estratégias didáticas, nem no ensino e nem na avaliação	,95	,736	337
e21 - Apresento doenças físicas e/ou alérgicas que prejudicam, em geral, meu rendimento acadêmico	,34	,627	337
e22 - Sou a favor da aplicação de provas como instrumento de avaliação.	1,11	,732	337
e23 - Sou a favor da realização de seminários como instrumento de avaliação	1,29	,690	337
e24 - Sou a favor de trabalhos escritos individuais como instrumento de avaliação	1,53	,572	337
e25 - Sou a favor de trabalhos escritos em grupo como instrumento de avaliação	1,30	,692	337
e26 - Sou a favor de pesquisa em campo como instrumento de avaliação	1,44	,666	337
e27 - Sou a favor de várias formas de avaliação durante o semestre letivo, utilizando-se de diversos instrumentos: prova, seminário, trabalho, pesquisa em campo, portfolios etc.	1,67	,562	337
e28 - Em geral, sinto-me muito motivado (a) com meu curso de Pedagogia	1,15	,656	337
e29 - Só fazemos prova o semestre inteiro como única forma de avaliação	,27	,519	337
e30 - Só fazemos seminários o semestre inteiro como única forma de avaliação	,29	,506	337
e31 - Só fazemos trabalho o semestre inteiro como única forma de avaliação	,39	,557	337
e32 - Só fazemos pesquisa o semestre inteiro como única forma de avaliação	,27	,500	337
e33 - Só utilizamos portfolio o semestre inteiro como única forma de avaliação	,17	,448	337
e34 - Os professores sempre variam a forma de avaliação, utilizando provas, trabalhos, seminários, pesquisas de campo, portfolios, dentre outros	1,31	,661	337
e35 - Os professores sempre comentam os resultados das avaliações com os alunos, dando um retorno do conteúdo e retirando dúvidas ainda existentes	,86	,637	337

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 8** – Estatística total dos itens

	Média da escala se item excluído	Variância da escala se item excluído	Correlação corrigida item-total	Correlação múltipla ao quadrado	Alpha de Cronbach por item deletado
e1 - No turno em que curso Pedagogia, as cargas horárias são cumpridas satisfatoriamente por alunos e professores	34,18	28,851	,131	.	,509
e2 - No turno em que curso Pedagogia, há mais oportunidades (em relação aos eventos, disciplinas e estágios) e informações no decorrer do curso	34,31	28,119	,122	.	,510
e3 - No turno em que curso Pedagogia, há mais problemas com incompatibilidade de horários e disciplinas	34,47	30,702	-,148	.	,553
e4 - No turno em que curso Pedagogia, há um excessivo número de faltas por parte dos alunos	34,50	29,286	,018	.	,525
e5 - No turno em que curso Pedagogia, há um excessivo número de faltas por parte dos professores	34,72	30,112	-,069	.	,532
e6 - Em relação ao turno que curso Pedagogia, o currículo é bem adequado às necessidades dos alunos	34,31	28,506	,150	.	,506
e7 - Os aspectos de infraestrutura (salas, recursos de multimídia, banheiros, lanchonetes, auditório, entre outros) da faculdade são bons e compatíveis com o nível de ensino da universidade	34,32	26,969	,364	.	,477
e8 - Considero que as avaliações da aprendizagem são satisfatórias para o meu curso e turno de estudo	34,07	26,966	,387	.	,475
e9 - Considero o envolvimento docente compatível e satisfatório com as necessidades de meu curso e turno de estudo	34,22	27,291	,312	.	,484
e10 - Estou satisfeito (a) com a didática dos professores de meu curso	34,38	27,248	,384	.	,478
e11 - Estou satisfeito (a) com a qualidade do ensino no meu turno de estudo do curso de Pedagogia	34,23	27,052	,347	.	,479
e12 - Considero muito satisfatório meu rendimento global no curso de Pedagogia	34,10	28,287	,232	.	,497

**Tabela 8 – Continuação**

	Média da escala se item excluído	Variância da escala se item excluído	Correlação corrigida item-total	Correlação múltipla ao quadrado	Alpha de Cronbach por item deletado
e13 - Estou satisfeito (a) com meu curso de Pedagogia pela qualidade da instituição	33,98	27,351	,314	.	,484
e14 - Estou satisfeito (a) com meu curso de Pedagogia por motivos pessoais	33,94	28,381	,134	.	,508
e15 - Apresento problemas de atenção e concentração durante a aula	34,62	29,802	-,032	.	,529
e16 - Os professores explicam de forma clara, esclarecem dúvidas, oferecem exemplos, fazem uma relação do conteúdo com a realidade social e a vivência profissional a ser exercida	34,15	26,922	,436	.	,472
e17 - Aulas mais dinâmicas são melhores para os alunos do meu turno de Pedagogia	33,59	28,778	,189	.	,504
e18 - O excessivo número de aulas do tipo tradicional (expositiva) desmotiva os alunos	33,81	30,065	-,064	.	,532
e19 - O excessivo número de aulas do tipo seminário (ministrados pelos alunos) desmotiva os alunos	34,27	30,454	-,119	.	,542
e20 - Os professores sempre fazem a mesma coisa em sala de aula, não há uso de diferentes estratégias didáticas, nem no ensino e nem na avaliação	34,37	30,503	-,125	.	,543
e21 - Apresento doenças físicas e/ou alérgicas que prejudicam, em geral, meu rendimento acadêmico	34,98	29,830	-,028	.	,527
e22 - Sou a favor da aplicação de provas como instrumento de avaliação.	34,22	29,920	-,053	.	,534
e23 - Sou a favor da realização de seminários como instrumento de avaliação	34,03	27,713	,253	.	,492
e24 - Sou a favor de trabalhos escritos individuais como instrumento de avaliação	33,79	29,427	,044	.	,518
e25 - Sou a favor de trabalhos escritos em grupo como instrumento de avaliação	34,02	28,574	,132	.	,508
e26 - Sou a favor de pesquisa em campo como instrumento de avaliação	33,89	28,297	,182	.	,502
e27 - Sou a favor de várias formas de avaliação durante o semestre letivo, utilizando-se de diversos instrumentos: prova, seminário, trabalho, pesquisa em campo, portfolios etc.	33,65	28,943	,127	.	,509

**Tabela 8** – Continuação

	Média da escala se item excluído	Variância da escala se item excluído	Correlação corrigida item-total	Correlação múltipla ao quadrado	Alpha de Cronbach por item deletado
e28 - Em geral, sinto-me muito motivado (a) com meu curso de Pedagogia	34,18	27,353	,327	.	,483
e29 - Só fazemos prova o semestre inteiro como única forma de avaliação	35,05	29,753	,001	.	,522
e30 - Só fazemos seminários o semestre inteiro como única forma de avaliação	35,03	29,588	,034	.	,518
e31 - Só fazemos trabalho o semestre inteiro como única forma de avaliação	34,93	29,305	,069	.	,515
e32 - Só fazemos pesquisa o semestre inteiro como única forma de avaliação	35,06	29,518	,048	.	,517
e33 - Só utilizamos portfolio o semestre inteiro como única forma de avaliação	35,15	29,244	,121	.	,510
e34 - Os professores sempre variam a forma de avaliação, utilizando provas, trabalhos, seminários, pesquisas de campo, portfolios, dentre outros	34,01	29,271	,045	.	,519
e35 - Os professores sempre comentam os resultados das avaliações com os alunos, dando um retorno do conteúdo e retirando dúvidas ainda existentes	34,46	27,535	,312	.	,486

Fonte: Pesquisa aplicada.

As categorias utilizadas pela presente pesquisa contemplam conceitos que, por sua natureza, estão implicados no processo avaliativo, direta ou indiretamente, no decorrer da mediação pedagógica, em sala de aula ou fora dela. A discussão versará sobre as seguintes categorias: i) qualidade da instituição e do curso; ii) infraestrutura pedagógica; iii) envolvimento docente; iv) aspectos discentes; v) didática; vi) avaliação da aprendizagem.

Estas serão trabalhadas, direta ou indiretamente, com distribuição conforme a organização idealizada para a discussão dos resultados, que considera os objetivos do estudo. Para efeitos de visualização das categorias, apresenta-se o Quadro 2, que esclarece a divisão dos itens prevista no questionário aplicado e observada para análise no estudo quantitativo e qualitativo.

**Quadro 2 – Categorias e distribuição dos itens na escala**

<b>1. QUALIDADE DA INSTITUIÇÃO / CURSO</b>	<b>7 / 11 / 13</b>
7. Os aspectos de infraestrutura (salas, recursos de multimídia, banheiros, lanchonetes, auditório, entre outros) da faculdade são bons e compatíveis com o nível de ensino da universidade.	
11. Estou satisfeito (a) com a qualidade do ensino no meu turno de estudo do curso de Pedagogia.	
13. Estou satisfeito (a) com meu curso de Pedagogia pela qualidade da Instituição.	
<b>2. INFRAESTRUTURA PEDAGÓGICA</b>	<b>1 / 2 / 3 / 6</b>
1. No turno em que curso Pedagogia, as cargas horárias são cumpridas satisfatoriamente por alunos e professores.	
2. No turno em que curso Pedagogia, há mais oportunidades (em relação aos eventos, disciplinas e estágios) e informações no decorrer do curso.	
3. No turno em que curso Pedagogia, há mais problemas com incompatibilidade de horários e disciplinas.	
6. Em relação ao turno que curso Pedagogia, o currículo é bem adequado às necessidades dos alunos.	
<b>3. ENVOLVIMENTO DOCENTE</b>	<b>5 / 9</b>
5.No turno em que curso Pedagogia, há um excessivo número de faltas por parte dos professores.	
9. Considero o envolvimento docente compatível e satisfatório com as necessidades de meu curso e turno de estudo.	
<b>4. ASPECTOS DISCENTES</b>	<b>4 / 12 / 14 / 15 / 21 / 28</b>
4.No turno em que curso Pedagogia, há um excessivo número de faltas por parte dos alunos.	
12.Considero muito satisfatório meu rendimento global no curso de Pedagogia.	
14.Estou satisfeito (a) com meu curso de Pedagogia por motivos pessoais.	
15.Apresento problemas de atenção e concentração durante a aula.	
21.Apresento doenças físicas e/ou alérgicas que prejudicam, em geral, meu rendimento acadêmico.	
28.Em geral, sinto-me muito motivado (a) com meu curso de Pedagogia.	
<b>5. DIDÁTICA</b>	<b>10 / 16 / 17 / 18 / 19 / 20 /</b>
10. Estou satisfeito (a) com a didática dos professores de meu curso.	
16. Os professores explicam de forma clara, esclarecem dúvidas, oferecem exemplos, fazem uma relação do conteúdo com a realidade social e a vivência profissional a ser exercida.	
17. Aulas mais dinâmicas são melhores para os alunos do meu turno de Pedagogia.	
18. O excessivo número de aulas do tipo tradicional (expositiva) desmotiva os alunos.	
19. O excessivo número de aulas do tipo seminário (ministrados pelos alunos) desmotiva os alunos.	
20. Os professores sempre fazem a mesma coisa em sala de aula, não há uso de diferentes estratégias didáticas, nem no ensino e nem na avaliação.	
<b>6. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	<b>8 / 22 / 23 / 24 / 25 / 26 / 27 / 29 / 30 / 31 / 32 / 33 / 34 / 35</b>
8. Considero que as avaliações da aprendizagem são satisfatórias para o meu curso e turno de estudo.	
22. Sou a favor da aplicação de provas como instrumento de avaliação.	
23. Sou a favor da realização de seminários como instrumento de avaliação.	
24. Sou a favor de trabalhos escritos individuais como instrumento de avaliação.	
25. Sou a favor de trabalhos escritos em grupo como instrumento de avaliação.	
26. Sou a favor de pesquisa em campo como instrumento de avaliação.	
27. Sou a favor de várias formas de avaliação durante o semestre letivo, utilizando-se de diversos instrumentos: provas, seminário, trabalho, pesquisa em campo, portfolios, etc.	
29. Só fazemos prova o semestre inteiro como única forma de avaliação.	
30. Só fazemos seminários o semestre inteiro como única forma de avaliação.	
31. Só fazemos trabalho o semestre inteiro como única forma de avaliação.	
32. Só fazemos pesquisa o semestre inteiro como única forma de avaliação.	
33. Só utilizamos Portfolio o semestre inteiro como única forma de avaliação.	
34. Os professores sempre variam a forma de avaliação, utilizando provas, trabalhos, seminários, pesquisas de campo, portfolios, dentre outros.	
35. Os professores sempre comentam os resultados das avaliações com os alunos, dando um retorno do conteúdo e retirando dúvidas ainda existentes.	

Fonte: Pesquisa aplicada.

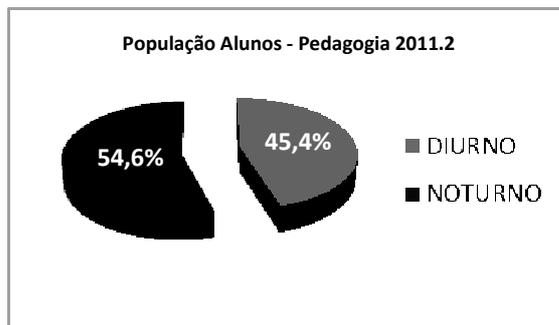
## 5.2 Descrição da Amostra

A população observada do curso de Pedagogia da IES investigada, com base na informação da coordenação do curso sobre o semestre de 2011.2, foi de 742 alunos no total dos turnos, sendo que 337 compunham o turno diurno e 405, o noturno. Conforme os gráficos apresentados abaixo, perfizeram um total de 45,4% de alunos do diurno e 54,6% do noturno, existentes no curso nesse período, conforme ilustra o Gráfico 1.

### 5.2.1 A amostra dos discentes

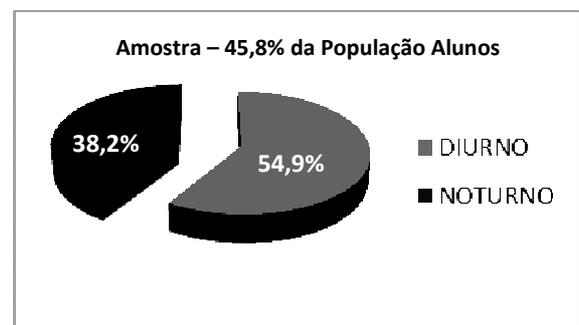
Desses totais, a amostra em relação à população atingiu 45,8% do alunado, sendo 54,9% do turno diurno e 38,2% do turno noturno, de acordo com o Gráfico 2. A amostra pesquisada foi composta por um total de 340 alunos (45,8% da população), divididos em 185 do turno diurno, atingindo 54,4%, e 155 do noturno, com 45,6% (Tabela 9).

**Gráfico 1** – População existente



Fonte: Pesquisa aplicada.

**Gráfico 2** – Amostra em relação à população



Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 9** – Amostra dos discentes nos turnos

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - diurno	185	54,4	54,4
	2 - noturno	155	45,6	100,0
	Total	340	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 10** – Quantidade de alunos por semestre

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válidos	1 - primeiro diurno	35	10,3	10,3
	2 - segundo diurno	35	10,3	20,6
	3 - quartos diurnos	34	10,0	30,6

**Tabela 10 – Continuação**

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válidos	4 - quinto diurno	30	8,8	39,4
	5 - sétimo diurno	25	7,4	46,8
	6 - oitavo diurno	26	7,6	54,4
	7 - primeiro noturno	30	8,8	63,2
	8 - segundo noturno	25	7,4	70,6
	9 - quarto noturno	28	8,2	78,8
	10 - quinto noturno	25	7,4	86,2
	11 - oitavo noturno	31	9,1	95,3
	12 - nono noturno	16	4,7	100,0
	Total	340	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

### 5.2.2 A amostra dos professores

A amostra é composta por 10 professores, sendo sua maioria do sexo feminino (60%), de acordo com a Tabela 11. Sobre o nível de instrução dos professores, situaram-se entre mestrado (10%) e doutorado (90%), não sendo mencionado, portanto, nenhum pesquisado com nível de pós-doutorado ( $dp=0,316$ ), conforme indica a Tabela 12.

A respeito dos tempos de serviço na função docente, observaram-se os índices de 80% para “acima de 9,1 anos” ( $dp=0,966$ ), 10% “entre 3,1 e 5 anos” e 10% “entre 7,1 e 9 anos”, não sendo citados nenhum professor com função “entre 1 e 3 anos”, nem “entre 5,1 e 7 anos”, conforme indica a Tabela 13. Esses fatos são muito positivos, pois demonstram a capacidade e a larga experiência da maioria dos professores na função docente.

**Tabela 11 – Sexo (amostra professores)**

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válidos	1 - masculino	4	40,0	40,0
	2 - feminino	6	60,0	100,0
	Total	10	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 12 – Nível de instrução (amostra professores)**

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válidos	1 - mestrado	1	10,0	10,0
	2 - doutorado	9	90,0	100,0
	Total	10	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 13** – Tempo na função docente

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válidos	2 - entre 3,1 e 5 anos	1	10,0	10,0
	4 - entre 7,1 e 9 anos	1	10,0	20,0
	5 - acima de 9,1 anos	8	80,0	100,0
	Total	10	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

Em relação aos turnos de ensino em que lecionam os professores da amostra, um grande número (60%) ministra aulas nos dois turnos, enquanto 40% ensinaram, em 2011.2, apenas no diurno, conforme indica a Tabela 14.

**Tabela 14** – Turno que leciona na Pedagogia

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válidos	1 - diurno	4	40,0	40,0
	3 - ambos	6	60,0	100,0
	Total	10	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

### 5.3 Discussão dos Resultados

Em função dos objetivos propostos com o estudo, apresentam-se os resultados divididos nos subtópicos: i) perfil discente dos turnos diurno e noturno do curso de Pedagogia da IES investigada; ii) descrição dos problemas relacionados aos fatores biopsicossociais; iii) tipos e modelos de avaliação aplicados; e iv) análise da visão docente e discente sobre o processo avaliativo. As categorias elencadas pelo estudo serão abordadas dentro dos tópicos referentes ao seu desenvolvimento e importância para a pesquisa.

#### 5.3.1 Perfil discente dos turnos diurno e noturno do curso de Pedagogia da IES

##### 5.3.1.1 Perfil geral da amostra de alunos do curso de Pedagogia da IES

Considerando todos os alunos pesquisados, dos dois turnos do curso, o perfil foi composto por uma maioria do sexo feminino (72,4%), como indica a Tabela 15. Em relação à idade, foi observada uma maioria de 91% para idades entre 17 e 29 anos; 8% ficaram entre 30 a 39 anos; 2% para 40 a 49 anos e 1% para a faixa-etária entre 50 e 59 anos (Tabela 16).

No que concerne ao estado civil, 83,5% dos estudantes são solteiros, seguidos de 16,2% casados e 3% divorciados, de acordo com a Tabela 17. Quanto ao fato de terem filhos, apenas 10% relatam tê-los, conforme ilustrado na Tabela 18 e, sobre a quantidade de filhos apresentada, 73% destes têm apenas um filho, enquanto 21% têm dois filhos e apenas 6% têm três filhos. Sobre a existência de deficiências físicas entre os estudantes, apenas 1,5% afirmou apresentar algum tipo de deficiência, representando um total de cinco alunos na amostra de 340 alunos, de acordo com a Tabela 19.

Sobre o exercício de atividades no contraturno, os dados obtidos indicaram que 30,6% não trabalham; 30,9% exercem algum tipo de trabalho formal; 10% trabalho informal; 3,8% fazem estágio do curso; 17,9% relataram ser bolsistas e 6,8% estagiam fora do curso de Pedagogia da IES investigada, como indica a Tabela 20.

Quanto ao transporte que utilizam para se locomoverem até à faculdade, 84,1% dependem de ônibus; 7,6% relatam andar a pé para ir à faculdade; 6,8% vão em carro próprio e 1,2% utilizam-se de motocicletas, conforme ilustrado na Tabela 21.

Com respeito à evasão discente, 95,3% afirmaram que nunca evadiram de nenhum curso da IES, enquanto 4,4% assumiram já ter se evadido pelo menos uma vez de algum outro curso, de acordo com os dados da Tabela 22.

**Tabela 15 – Sexo (discentes – perfil geral)**

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - masculino	94	27,6	27,6
	2 - feminino	246	72,4	100,0
	Total	340	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 16 – Idades (discentes – perfil geral)**

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	17	1	,3	,3
	18	30	8,8	9,1
	19	39	11,5	20,6
	20	70	20,6	41,2
	21	28	8,2	49,4
	22	41	12,1	61,5
	23	16	4,7	66,2
	24	24	7,1	73,2
	25	17	5,0	78,2
	26	15	4,4	82,6
	27	8	2,4	85,0

**Tabela 16 – Continuação**

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
	28	13	3,8	88,8
	29	5	1,5	90,3
	30	10	2,9	93,2
	32	6	1,8	95,0
	33	4	1,2	96,2
	35	2	,6	96,8
	36	1	,3	97,1
	37	2	,6	97,6
	39	2	,6	98,2
	40	3	,9	99,1
	42	1	,3	99,4
	51	2	,6	100,0
	Total	340	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 17 – Estado civil (discentes – perfil geral)**

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - solteiro	284	83,5	83,5
	2 - casado	55	16,2	99,7
	4 - divorciado	1	,3	100,0
	Total	340	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 18 – Filhos (discentes – perfil geral)**

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - sim	34	10,0	10,0
	2 - não	306	90,0	100,0
	Total	340	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 19 – Apresenta deficiência física (discentes – perfil geral)**

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - sim	5	1,5	1,5
	2 - não	335	98,5	100,0
	Total	340	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 20 – Exerce atividade no contraturno (discentes – perfil geral)**

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - nenhuma	104	30,6	30,6
	2 - trabalho formal	105	30,9	61,5
	3 - trabalho informal	34	10,0	71,5
	4 - estágio do curso	13	3,8	75,3
	5 - bolsista	61	17,9	93,2
	6 - estágio fora do curso	23	6,8	100,0
	Total	340	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 21** – Transporte que utiliza para ir à faculdade (discentes – perfil geral)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - ando a pé	26	7,6	7,6
	2 - carro próprio	23	6,8	14,4
	3 - motocicleta	4	1,2	15,6
	4 - ônibus	286	84,1	99,7
	40	1	,3	100,0
	Total	340	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 22** – Evadiu-se de outro curso da IES (discentes – perfil geral)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - sim	15	4,4	4,4
	2 - não	324	95,3	99,7
	4	1	,3	100,0
	Total	340	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

### 5.3.1.2 Perfil da amostra de alunos do turno diurno

Considerando apenas o turno diurno, obteve-se que a aplicação de questionários entre os semestres pesquisados ficou bem distribuída, não apresentando muitas distorções entre os semestres e os números de alunos, conforme mostra a tabela abaixo.

**Tabela 23** - Cursando semestre (discentes – perfil diurno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - primeiro diurno	35	18,9	18,9
	2 - segundo diurno	35	18,9	37,8
	3 - quarto diurno	34	18,4	56,2
	4 - quinto diurno	30	16,2	72,4
	5 - sétimo diurno	25	13,5	85,9
	6 - oitavo diurno	26	14,1	100,0
	Total	185	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

Apresentaram, como composição do perfil, a maioria do sexo feminino (81,6%), apresentando 96,8% dos estudantes diurnos intervalo de idade entre 17 e 29 anos; 2,7% entre 30 a 39 anos e apenas 0,5% entre 40 a 49 anos, de acordo com as Tabelas 24 e 25.

Em relação ao estado civil, 89,2% são solteiros; 10,3% casados e 0,5% divorciado, conforme indica a Tabela 26. Apenas 8,1% dos estudantes diurnos têm filhos, distribuídos em: 6,5% com apenas um filho e 1,6% com dois, como indicam as Tabelas 27 e 28. Sobre a

existência de deficiências físicas, apenas 1,1% (2 alunos) confirmam apresentar algum tipo, como pode ser observado na Tabela 29.

Sobre as atividades no contraturno acadêmico, 49,2% relataram não participar de nenhuma; 13% trabalham formalmente; 8,6% informalmente; 5,4% fazem estágio do curso; 19,5% são bolsistas e 4,3% realizam estágios fora do curso, conforme dados da Tabela 30. Os maiores percentuais por horas trabalhadas por semana, citados pelos alunos, foram: 10,3% para 12h/semana; 9,2% para 20h/semana e 5,4% para 30h/semana, como indica a Tabela 31.

Quanto aos meios de locomoção até à faculdade, 81,1% utilizam transporte público (ônibus); 9,7% vão a pé; 8,1% de carro próprio e 1,1% de motocicleta, de acordo com a Tabela 32. Do percentual que vai de ônibus, 53,5% pega apenas um ônibus para chegar à faculdade, enquanto 23,8% pegam dois e apenas 4,3% pegam três, conforme a Tabela 33.

**Tabela 24** – Sexo (discentes – perfil diurno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - masculino	34	18,4	18,4
	2 - feminino	151	81,6	100,0
	Total	185	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 25** – Idades (discentes – perfil diurno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - intervalo 17 a 29 anos	179	96,8	96,8
	2 - intervalo 30 a 39 anos	5	2,7	99,5
	3 - intervalo 40 a 49 anos	1	,5	100,0
	Total	185	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 26** – Estado civil (discentes – perfil diurno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - solteiro	165	89,2	89,2
	2 - casado	19	10,3	99,5
	4 - divorciado	1	,5	100,0
	Total	185	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 27** – Filhos (discentes – perfil diurno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - sim	15	8,1	8,1
	2 - não	170	91,9	100,0
	Total	185	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 28** – Quantidade de filhos (discentes – perfil diurno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	0	170	91,9	91,9
	1	12	6,5	98,4
	2	3	1,6	100,0
	Total	185	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 29** – Apresenta deficiência física (discentes – perfil diurno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - sim	2	1,1	1,1
	2 - não	183	98,9	100,0
	Total	185	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 30** – Exerce atividade no contraturno (discentes – perfil diurno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - nenhuma	91	49,2	49,2
	2 - trabalho formal	24	13,0	62,2
	3 - trabalho informal	16	8,6	70,8
	4 - estágio do curso	10	5,4	76,2
	5 - bolsista	36	19,5	95,7
	6 - estágio fora do curso	8	4,3	100,0
	Total	185	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 31** – Horas por semana trabalhadas (discentes – perfil diurno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	0	97	52,4	52,4
	3	1	,5	53,0
	4	9	4,9	57,8
	5	4	2,2	60,0
	8	3	1,6	61,6
	9	1	,5	62,2
	10	7	3,8	65,9
	12	19	10,3	76,2
	16	11	5,9	82,2
	18	1	,5	82,7
	20	17	9,2	91,9
	28	2	1,1	93,0
	30	10	5,4	98,4
	38	1	,5	98,9
	48	2	1,1	100,0
	Total	185	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 32** – Transporte que utiliza para ir à faculdade (discentes – perfil diurno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - ando a pé	18	9,7	9,7
	2 - carro próprio	15	8,1	17,8
	3 - motocicleta	2	1,1	18,9
	4 - ônibus	150	81,1	100,0
	Total	185	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 33** – Quantidade de ônibus para ir da faculdade à sua casa (discentes – perfil diurno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	0	34	18,4	18,4
	1	99	53,5	71,9
	2	44	23,8	95,7
	3	8	4,3	100,0
	Total	185	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

A pesquisa colheu informações interessantes acerca da evasão discente, analisando os percentuais e as falas sobre os motivos da escolha de troca de curso anterior pelo curso de Pedagogia. Apenas 6,5%, referentes a 12 alunos de curso diurno, afirmaram ter evadido de outro curso da mesma IES, como indica a Tabela 34. Dentre os motivos abordados como motivação para evasão, relataram: necessidade de trabalhar; não-identificação pessoal com o que gostava e queria; e outras atividades paralelas. Houve uma citação a respeito do despreparo do professor do outro curso como motivo de evasão, de acordo com a Tabela 35.

**Tabela 34** – Evadiu-se de outro curso da mesma IES (discentes – perfil diurno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - sim	12	6,5	6,5
	2 - não	173	93,5	100,0
	Total	185	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 35** – Motivo pelo qual se evadiu de outro curso da mesma IES (discentes – perfil diurno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	Dificuldade de estudar, pois não ficar só estudando, tinha que trabalhar	1	,5	,5
	Não era o que eu queria, acabei não gostando	1	,5	1,1
	Não gostei do curso e não era o que eu queria	1	,5	1,6
	Não identificação	1	,5	2,2
	Não me identifiquei com o curso	2	1,1	3,2

**Tabela 35 – Continuação**

	Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Não me identifiquei com o curso em andamento	1	,5	3,8
Não tem	175	94,6	98,4
Pessoais	2	1,1	99,5
Professor despreparado e eu estava fazendo curso de extensão cultura portuguesa	1	,5	100,0
Total	185	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

A pesquisa também teve intenção de classificar os motivos apontados como escolha do turno diurno do curso de Pedagogia da IES pesquisada. Procuramos sintetizar esses motivos, citando apenas algumas falas que representem as demais, dentro dos fatores biopsicossociais, a fim de relacioná-los ao estudo proposto com o processo avaliativo.

Os alunos diurnos apontaram como motivos, de acordo com a Tabela 36:

- a) *Questões de segurança e da violência urbana* (3,5%): “a noite é perigoso”; “[...] principalmente, quando eu voltasse para casa”; “perigo no turno da noite”; “esse horário é mais seguro”; “muito perigoso sair à noite”; “pela menor incidência de assaltos no turno da manhã pelas redondezas”;
- b) *Trabalho em contraturno* (5,0%): “possível estágio à tarde”, “bom para trabalhar”; “compatibilidade para o trabalho”;
- c) *Adequação biológica e motivos pessoais* (51%): “a vida inteira estudei pela manhã”; “acho melhor pela manhã”; “comodidade”; “disponibilidade de tempo”; “gosto de acordar cedo”; “pessoas próximas que exercem a profissão”;
- d) *Fatores relacionados à aprendizagem* (4,5%): “melhor para minha aprendizagem”; “obtenho um maior aproveitamento”; “rendimento melhor”; “aproveitamento do tempo”; “maior disponibilidade para outras disciplinas”; “o rendimento do turno diurno é melhor em termos de conhecimento”; “Produção do conhecimento diurno é melhor”.
- e) *Questões de transporte* (5,0%): “questões de transporte”; “dificuldade de locomoção no período noturno”; “melhor horário para transporte, pois moro em outra cidade”; “durante o dia é melhor para voltar para casa”; “locomoção e segurança”.
- f) *Curso: duração, oportunidades do turno e qualidade* (3%): “duração do curso”; “tempo de conclusão em quatro anos”; “pelas disciplinas ofertadas, são melhores que as noturnas”; “gostar da área de humanas”; “Por ser mais conceituado o curso

diurno”; “Por ser mais movimentado e pela grade curricular”; “Qualidade dos docentes”; “Tempo de conclusão mais rápido e facilidade para participar de outras atividades na faculdade”.

**Tabela 36** – Motivo da escolha do turno diurno do curso de Pedagogia (discentes – perfil diurno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	Para um possível estágio à tarde e por ser menos perigoso	1	,5	,5
	A noite é perigoso; diurno possui melhores recomendações	1	,5	1,1
	A noite seria muito perigoso, principalmente, quando eu voltasse para casa	1	,5	1,6
	A vida inteira estudei pela manhã	1	,5	2,2
	Acho melhor estudar pela manhã	1	,5	2,7
	Acho melhor para o minha aprendizagem	1	,5	3,2
	Acidente de percurso tecnológico	1	,5	3,8
	Acredito que obtenho um maior aproveitamento	1	,5	4,3
	Adaptação ao horário de trabalho	1	,5	4,9
	Aproveitamento de tempo	1	,5	5,4
	Bom para trabalhar	1	,5	5,9
	Comodidade	2	1,1	7,0
	Comodidade e trabalho	1	,5	7,6
	Compatibilidade com o trabalho	2	1,1	8,6
	Conciliação com o trabalho	1	,5	9,2
	Concorrência	1	,5	9,7
	Creio que o rendimento seja melhor	1	,5	10,3
	Devido a questão de transporte e duração do curso	2	1,1	11,4
	Devido gostar de estudar de manhã	1	,5	11,9
	Dificuldade de locomoção no período noturno	1	,5	12,4
	Disponibilidade	1	,5	13,0
	Disponibilidade de horário	1	,5	13,5
	Disponibilidade de horário para o diurno	1	,5	14,1
	Disponibilidade de tempo	1	,5	14,6
	Disponibilidade do Enem e o perigo do turno da noite	1	,5	15,1
	É melhor de estudar	1	,5	15,7
	É o horário que mais sou acostumada e assistir aula. Aproveita o dia.	1	,5	16,2
	Era melhor o horário de transporte, pois moro em outra cidade	1	,5	16,8
	Era melhor para mim	1	,5	17,3
	Esse horário é mais seguro	1	,5	17,8
	Eu acho melhor estudar de manhã, para fazer alguma atividade em relação a faculdade a tarde	1	,5	18,4
	Facilidade	1	,5	18,9
	Facilidade para conciliar com emprego	1	,5	19,5
	Facilidade para participar das atividades das atividades e o tempo de conclusão em 4 anos	1	,5	20,0
	Facilita e enquadra-se nos meus horários	1	,5	20,5
	Gostar do curso	1	,5	21,1
	gosto da manhã	1	,5	21,6
	Gosto de acordar cedo e estudar pela manhã	1	,5	22,2

Tabela 36 – Continuação

	Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Gosto de acordar cedo, por isso prefiro estudar pela manhã	1	,5	22,7
Gosto de estudar cedo	1	,5	23,2
Gosto de estudar pela manhã	1	,5	23,8
Horário disponível para outras atividades	1	,5	24,3
Influência de amigos	1	,5	24,9
Maior aproveitamento	2	1,1	25,9
Maior aproveitamento de tempo	1	,5	26,5
Maior disponibilidade de tempo	1	,5	27,0
Maior disponibilidade de tempo para outras disciplinas	1	,5	27,6
Mais tempo livre a tarde e a noite	1	,5	28,1
Mais viável para mim	1	,5	28,6
Melhor disponibilidade de horário	2	1,1	29,7
Melhor horário para estudar	3	1,6	31,4
Melhor horário para mim	1	,5	31,9
Melhor horário para se estudar	1	,5	32,4
Melhor horário para transporte de quem mora em outra cidade	1	,5	33,0
Melhor horário pra mim	1	,5	33,5
Menos perigoso	2	1,1	34,6
Moro distante (região metropolitana), durante o dia é melhor de voltar para casa	1	,5	35,1
Moro longe, a noite é perigoso	1	,5	35,7
Moro longe. Não teria como voltar para casa	1	,5	36,2
Motivo pessoal	1	,5	36,8
Motivos pessoais	2	1,1	37,8
Muito perigoso sair a noite	1	,5	38,4
Não gosto de estudar à noite	1	,5	38,9
Não sei	1	,5	39,5
Não tem	5	2,7	42,2
Não tenho	45	24,3	66,5
Nenhum específico	1	,5	67,0
O rendimento do turno diurno é melhor em termos de conhecimento	1	,5	67,6
Organizar melhor rotina diária	1	,5	68,1
Para um maior aproveitamento dos estudos	1	,5	68,6
Pela disponibilidade para chegar a faculdade nesse turno	1	,5	69,2
Pela facilidade de locomoção e segurança	1	,5	69,7
Pela menor incidência de assaltos no turno da manhã pelas redondezas	1	,5	70,3
Pelas disciplinas ofertadas	1	,5	70,8
Pelas disciplinas ofertadas, são melhores que as noturnas.	1	,5	71,4
Pessoal	2	1,1	72,4
Pessoas próximas que exercem a profissão	1	,5	73,0
Por achar melhor estudar de manhã	1	,5	73,5
Por causa da segurança	1	,5	74,1
Por escolha de facilidade e melhor disponibilidade de horários	1	,5	74,6
Por gostar da área de humanas	1	,5	75,1
Por motivo pessoal, considero melhor	1	,5	75,7

Tabela 36 – Continuação

	Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Por morar longe	1	,5	76,2
Por morar longe e ser perigoso vir no turno da noite	1	,5	76,8
Por morar na região metropolitana, chegaria muito tarde em casa	1	,5	77,3
Por motivo da carga horária de trabalho	1	,5	77,8
Por sempre estudar pela manhã	1	,5	78,4
Por ser mais conceituado o curso diurno	1	,5	78,9
Por ser mais movimentado e pela grade curricular	1	,5	79,5
Por ser mais prático e por ter sempre ter estudado pela manhã, sem contar o currículo diurno.	1	,5	80,0
Por ter mais tempo para desenvolver as atividades	1	,5	80,5
Porque a noite é perigoso	1	,5	81,1
Porque é um turno favorável, pois moro longe	1	,5	81,6
Porque é um turno melhor para a distância que moro	1	,5	82,2
Porque faço atividades no período da noite	1	,5	82,7
Porque minha vida toda estudei pela manhã e é mais prático. O currículo pela manhã faz diferença.	1	,5	83,2
Porque moro distante e a noite é inviável	2	1,1	84,3
Porque não consegui ficar no período da noite	1	,5	84,9
Porque não gosto de estudar a noite	2	1,1	85,9
Porque não queria estudar à noite	2	1,1	87,0
Porque passei nesse	1	,5	87,6
Porque prefiro estudar de manhã	1	,5	88,1
Porque tenho um rendimento melhor	1	,5	88,6
Preferência	1	,5	89,2
Preferência pelo turno diurno	1	,5	89,7
Preferência por estudar pela manhã	1	,5	90,3
Prefiro estudar de manhã	1	,5	90,8
Prefiro estudar pela manhã	1	,5	91,4
Produção do conhecimento diurno é melhor	1	,5	91,9
Pura preferência	1	,5	92,4
Qualidade dos docentes	1	,5	93,0
Quando entrei no curso não tinha nenhuma ocupação, hoje por conta do estágio opto por disciplinas no turno da noite	1	,5	93,5
Referência pessoal	1	,5	94,1
Segurança	1	,5	94,6
Segurança e facilidade de transporte	1	,5	95,1
Segurança, visto que ando de ônibus	1	,5	95,7
Sempre estudei pela manhã	1	,5	96,2
Sempre estudei de manhã e a noite é mais perigoso	1	,5	96,8
Ser um horário mais seguro	1	,5	97,3
Simplesmente por ser mais viável para mim, como não trabalho, o turno diurno me favorecia ,pelo tempo no contraturno para me dedicar os estudos	1	,5	97,8
Tempo de conclusão mais rápido e facilidade para participar de outras atividades na faculdade	1	,5	98,4
Tenho mais tempo para estudar durante o dia	1	,5	98,9
Ter melhor aproveitamento do ensino e do tempo	1	,5	99,5

**Tabela 36 – Continuação**

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
	Trabalho no contraturno	1	,5	100,0
	Total	185	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

### 5.3.1.3 Perfil da amostra de alunos do turno noturno

Considerando apenas o turno noturno, os dados obtidos pela aplicação de questionários entre os semestres pesquisados também ficaram bem distribuídos, apresentando apenas uma pequena participação dos alunos do último semestre, conforme mostra a tabela abaixo.

**Tabela 37 – Cursando semestre (discentes – perfil noturno)**

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	7 - primeiro noturno	30	19,4	19,4
	8 - segundo noturno	25	16,1	35,5
	9 - quarto noturno	28	18,1	53,5
	10 - quinto noturno	25	16,1	69,7
	11 - oitavo noturno	31	20,0	89,7
	12 - nono noturno	16	10,3	100,0
	Total	155	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

Apresentaram, como composição do perfil, uma maioria do sexo feminino (61,3%). No que se refere à idade, 82,6% dos estudantes noturnos apresentaram intervalo de idade entre 17 e 29 anos; 14,2% entre 30 a 39 anos; 1,9% entre 40 a 49 anos e 1,3% entre 50 e 59 anos, conforme esclarecem as Tabelas 38 e 39.

Em relação ao estado civil, 76,8% são solteiros, enquanto 23,2% são casados, de acordo com a Tabela 40. Apenas 12,3% dos estudantes noturnos têm filhos, distribuídos em 7,8% com apenas um filho, 2,6% com dois e 1,3% com três filhos, conforme Tabelas 41 e 42. Sobre a existência de deficiências físicas, apenas 1,9% (3 alunos) confirmaram apresentar algum tipo de deficiência, de acordo com a Tabela 43.

Sobre as atividades no contraturno acadêmico, 8,4% relataram não participar de nenhuma; 52,3% trabalham formalmente; 11,6% informalmente; 1,9% fazem estágio do curso; 16,1% são bolsistas e 9,7% realizam estágios fora do curso, como indica a Tabela 44. Os maiores percentuais por horas trabalhadas por semana, citados pelos alunos, foram: 27,1% para 40h/semana; 10,3% para 44h/semana e 10,3% para 20h/semana, conforme a Tabela 45.

Quanto aos meios de locomoção até à faculdade, 87,7% utilizam transporte público (ônibus); 5,2% vão a pé; 5,2% de carro próprio e 1,3% de motocicleta, como indica a Tabela 46. Do percentual que vai de ônibus, 47,1% pegam apenas um ônibus para chegar à faculdade, enquanto 35,5% pegam dois; 4,5% pegam três e 3,2% pegam quatro, conforme a Tabela 47.

**Tabela 38** – Sexo (discentes – perfil noturno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - masculino	60	38,7	38,7
	2 - feminino	95	61,3	100,0
	Total	155	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 39** – Idades (discentes – perfil noturno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - intervalo 17 a 29 anos	128	82,6	82,6
	2 - intervalo 30 a 39 anos	22	14,2	96,8
	3 - intervalo 40 a 49 anos	3	1,9	98,7
	4 - intervalo 50 a 59 anos	2	1,3	100,0
	Total	155	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 40** – Estado civil (discentes – perfil noturno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - solteiro	119	76,8	76,8
	2 - casado	36	23,2	100,0
	Total	155	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 41** – Filhos (discentes – perfil noturno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - sim	19	12,3	12,3
	2 - não	136	87,7	100,0
	Total	155	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 42** – Quantidade de filhos (discentes – perfil noturno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	0	136	88,3	88,3
	1	12	7,8	96,1
	2	4	2,6	98,7
	3	2	1,3	100,0
	Total	154	100,0	
Rejeição	sistema	1		
Total		155		

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 43** – Apresenta deficiência física (discentes – perfil noturno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - sim	3	1,9	1,9
	2 - não	152	98,1	100,0
	Total	155	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 44** – Exerce atividade no contraturno (discentes – perfil noturno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - nenhuma	13	8,4	8,4
	2 - trabalho formal	81	52,3	60,6
	3 - trabalho informal	18	11,6	72,3
	4 - estágio do curso	3	1,9	74,2
	5 - bolsista	25	16,1	90,3
	6 - estágio fora do curso	15	9,7	100,0
	Total	155	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 45** – Horas por semana trabalhadas (discentes – perfil noturno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	0	15	9,7	9,7
	3	1	,6	10,3
	4	9	5,8	16,1
	6	8	5,2	21,3
	8	9	5,8	27,1
	10	6	3,9	31,0
	12	10	6,5	37,4
	16	8	5,2	42,6
	20	16	10,3	52,9
	25	4	2,6	55,5
	30	7	4,5	60,0
	40	42	27,1	87,1
	44	16	10,3	97,4
	45	3	1,9	99,4
	52	1	,6	100,0
	Total	155	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 46** – Transporte que utiliza para ir à faculdade (discentes – perfil noturno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - ando a pé	8	5,2	5,2
	2 - carro próprio	8	5,2	10,3
	3 - motocicleta	2	1,3	11,6
	4 - ônibus	136	87,7	99,4
	40	1	,6	100,0
	Total	155	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 47** – Quantidade de ônibus para ir da faculdade à sua casa (discentes – perfil noturno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	0	15	9,7	9,7
	1	73	47,1	56,8
	2	55	35,5	92,3
	3	7	4,5	96,8
	4	5	3,2	100,0
	Total	155	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

A pesquisa colheu informações interessantes acerca da evasão discente, analisando os percentuais e as falas sobre os motivos da escolha de troca de curso anterior pelo curso de Pedagogia. Apenas 1,9%, referentes a 3 alunos de curso noturno afirmaram ter evadido de outro curso da mesma IES, como ilustra a Tabela 48. Dentre os motivos abordados como motivação para evasão, relataram: falta de interesse, horário, falta de afinidade e indisponibilidade, como indica a Tabela 49.

**Tabela 48** – Evadiu-se de outro curso da mesma IES (discentes – perfil noturno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - sim	3	1,9	1,9
	2 - não	151	97,4	99,4
	4	1	,6	100,0
	Total	155	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 49** – Motivo pelo qual se evadiu de outro curso da mesma IES (discentes – perfil noturno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	Falta de interesse	1	,6	,6
	Horário e falta de afinidade	1	,6	1,3
	Indisponível	1	,6	1,9
	Não tem	152	98,1	100,0
	Total	155	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

Da mesma forma que foi realizada com o turno diurno, a pesquisa também teve intenção de classificar os motivos apontados como escolha do turno noturno do curso de Pedagogia da IES X. Procuramos sintetizar esses motivos, citando apenas algumas falas que representem as demais, acerca dos fatores biopsicossociais, a fim de relacioná-los ao estudo proposto com o processo avaliativo.

Os alunos noturnos apontaram como motivos, de acordo com a Tabela 50:

- a) *Questões de segurança e da violência urbana*: não foi citado;
- b) *Trabalho em contraturno (91,6%)*: “conciliação com o trabalho”; “trabalho no período da manhã e tarde”; “durante o dia posso trabalhar ou conseguir estágio para ajudar nas despesas da faculdade e da família”; “melhor quando tiver que trabalhar”; “necessidade de trabalho”; “pela facilidade de conseguir empregos”; “trabalho e bolsa”;
- c) *Adequação biológica e motivos pessoais (6%)*: “disponibilidade”; “porque faço atividades no período diurno em família”;
- d) *Fatores relacionados à aprendizagem (0,6%)*: “melhor condição de estudar, me sinto mais disposto e concentrado”;
- e) *Questões de transporte*: não foi citado;
- f) *Curso: duração, oportunidades do turno e qualidade (1,8%)*: “concorrência baixa”; “já trabalhava na área, por isso escolhi fazer Pedagogia”; “pela facilidade em encontrar estágio e pela carga-horária”.

**Tabela 50** – Motivo da escolha do turno noturno do curso de Pedagogia (discentes – perfil noturno)

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	Acho mais agradável a noite	1	,6	,6
	Acidente de percurso tecnológico	1	,6	1,3
	Conciliação com o trabalho	1	,6	1,9
	Concorrência baixa	1	,6	2,6
	Dá para conciliar com o trabalho	1	,6	3,2
	Devido ao trabalho	4	2,6	5,8
	Devido o horário pois trabalho no período manhã e tarde	1	,6	6,5
	Disponibilidade	2	1,3	7,7
	Disponibilidade apenas nesse horário	1	,6	8,4
	Durante o dia posso trabalhar ou conseguir estágio para ajudar nas despesas da faculdade	1	,6	9,0
	Durante o dia posso trabalhar ou conseguir estágio para ajudar nas despesas da família	1	,6	9,7
	Horário	2	1,3	11,0
	Horário de trabalho	3	1,9	12,9
	Indisponibilidade de horário para o turno do curso	1	,6	13,5
	Já trabalhava na área, por isso escolhi fazer pedagogia	1	,6	14,2
	Melhor condição de estudar; me sinto mais disposto e concentrado.	1	,6	14,8
	Melhor horário para conciliar com o trabalho	1	,6	15,5

Tabela 50 – Continuação

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	Melhor opção para mim no momento	1	,6	16,1
	Melhor quando tiver que trabalhar	2	1,3	17,4
	Motivo de trabalho	4	2,6	20,0
	Na época em que tentei vestibular trabalhava em dois turnos	1	,6	20,6
	Não tem	1	,6	21,3
	Necessidade de trabalho	1	,6	21,9
	Necessidade pois trabalho durante o dia	3	1,9	23,9
	Oportunidade de trabalhar	2	1,3	25,2
	Para poder conciliar com o trabalho que é diurno	1	,6	25,8
	Para poder trabalhar	3	1,9	27,7
	Para poder trabalhar durante o dia	1	,6	28,4
	Para poder trabalhar durante o dia e contribuir com a renda familiar	1	,6	29,0
	Para poder trabalhar e estudar	1	,6	29,7
	Para poder trabalhar nos outros horários	1	,6	30,3
	Para poder trabalhar o dia	1	,6	31,0
	Para poder trabalhar, melhor horário para conciliar	1	,6	31,6
	Para ter disponibilidade de estagiar ou trabalhar pela manhã e tarde	1	,6	32,3
	Para ter mais tempo para fazer outras atividades	1	,6	32,9
	Para ter tempo para trabalho	1	,6	33,5
	Para trabalhar	2	1,3	34,8
	Para trabalhar de dia	2	1,3	36,1
	Para trabalhar durante o dia	7	4,5	40,6
	Para trabalhar pela manhã	2	1,3	41,9
	Pela facilidade de conseguir empregos em outros horários	2	1,3	43,2
	Pela facilidade em encontrar estágio e pela carga-horária	1	,6	43,9
	Pela facilidade para conseguir empregos nos outros horários ( manhã e tarde)	1	,6	44,5
	Pela flexibilidade se trabalhar durante o dia	1	,6	45,2
	Poder trabalhar no contraturno	1	,6	45,8
	Por causa do trabalho	5	3,2	49,0
	Por motivo de trabalho	4	2,6	51,6
	Por que trabalho pela manhã	1	,6	52,3
	Por trabalhar	2	1,3	53,5
	Por trabalhar nos turnos manhã e tarde	1	,6	54,2
	Porque eu trabalho o dia todo	2	1,3	55,5
	Porque faço atividades no período diurno em família	2	1,3	56,8
	Porque sempre trabalhei	1	,6	57,4
	Porque tenho que trabalhar no contraturno	1	,6	58,1
	Porque trabalho no contraturno	1	,6	58,7
	Porque trabalho no turno da manhã	2	1,3	60,0
	Precisei trabalhar	2	1,3	61,3

**Tabela 50 – Continuação**

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	Pretendo trabalhar durante o dia	1	,6	61,9
	Trabalhar durante o dia e a tarde, estudar a noite	2	1,3	63,2
	Trabalho	4	2,6	65,8
	Trabalho	39	25,2	91,0
	Trabalho durante o dia	2	1,3	92,3
	Trabalho e bolsa	4	2,6	94,8
	Trabalho em outro turno	2	1,3	96,1
	Trabalho no contraturno	1	,6	96,8
	Trabalho no contraturno	3	1,9	98,7
	Trabalho nos outros turnos	2	1,3	100,0
	Total	155	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

### 5.3.2 Descrição dos problemas relacionados aos fatores biopsicossociais

Neste tópico, discorrer-se-á sobre a visão docente e discente a respeito dos fatores biopsicossociais que possam interferir no processo educativo do curso de Pedagogia da IES investigada.

#### 5.3.2.1 Visão docente

Indagados se acreditavam haver diferenças significativas entre os turnos diurno e noturno, 88,9% dos professores relataram que sim e 11,1%, que não, sendo que um sujeito não se posicionou a esse respeito, conforme esclarece a Tabela 51.

**Tabela 51 – Visão docente sobre diferenças significativas entre os turnos diurno e noturno**

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válidos	1 - sim	8	88,9	88,9
	2 - não	1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	
Rejeição do sistema		1		
Total		10		

Fonte: Pesquisa aplicada.

A pesquisa indagou aos docentes quais diferenças identificavam entre os turnos de estudo do curso de Pedagogia da IES pesquisada. As colocações dos professores foram elencadas em tabelas próprias para cada turno, conforme descrições na Tabela 52. Pelas opiniões docentes, entende-se que os professores conhecem a realidade do turno diurno,

citando até aspectos relacionados aos relatos dos estudantes nos perfis descritos no tópico anterior.

Os professores admitem exigir um pouco mais dos alunos diurnos, pois veem que os alunos têm mais tempo livre para estudos e dedicação às atividades da faculdade, como pesquisa, extensão e bolsas, embora reconheçam que a imaturidade psicológica (considerada menor em relação ao turno noturno) interfere no comprometimento com a formação no curso.

Inferese, também da fala docente e dos perfis discentes, que, devido à falta de experiência no mercado de trabalho, os alunos são mais exigentes no que se refere à fundamentação das teorias e conteúdos apresentados, buscando mais bolsas e estágios acadêmicos. Outra inferência diz respeito às questões de estado civil, pois poucos são casados; portanto, por não terem obrigações familiares desse tipo, são mais livres para os estudos.

**Tabela 52** – Diferenças identificadas pelos professores no turno diurno em relação ao noturno

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido		1	10,0	10,0
	Existem diferenças sociais, de motivação e tempo livre. No diurno, menos alunos trabalham ou têm obrigação de trabalhar. Entretanto, vejo os alunos mais motivados pelo tempo livre.	1	10,0	20,0
	No turno diurno, percebo que os alunos são mais imaturos em relação ao compromisso com o curso. O comportamento é muito próximo ao comportamento colegial.	1	10,0	30,0
	No turno diurno: são mais exigentes em fundamentação das teorias e conteúdos apresentados; são menos experientes; geralmente ainda não ingressaram no mercado de trabalho; buscam bolsas e estágios acadêmicos (grupos de pesquisa, PIBIC, iniciação á docência etc.). A questão da segurança também é importante.	1	10,0	40,0
	O aluno diurno é jovem e não trabalha. Teria, em tese, tempo para se dedicar ao estudo, à pesquisa e às atividades extensivas.	1	10,0	50,0
	Os alunos do diurno são geralmente mais jovens, alguns ainda não trabalham e, por isso, podem se dedicar mais aos estudos. Desse modo, apresentam, em alguns aspectos, alguns avanços. Entre esses aspectos está o fato de que podemos exigir mais deles.	1	10,0	60,0
	Os alunos do diurno são mais jovens. De modo geral, terminaram o ensino médio há pouco tempo, não trabalham e são solteiros. Poucos são casados e/ou têm filhos. Estudam, mas ainda não são muito conscientes sobre a importância dos estudos (da formação docente) e do mercado de trabalho.	1	10,0	70,0
	Os alunos só estudam (poucos trabalham) / tem os cinco tempos de aulas / coordenação e todos os funcionários presentes	1	10,0	80,0
	Os estudantes do diurno são mais dispersos e imaturos; têm mais tempo para se envolverem com as atividades acadêmicas e com a dinâmica da universidade.	1	10,0	90,0
	Sem considerações	1	10,0	100,0
	Total	10	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

A respeito das diferenças identificadas pelos professores do turno noturno, em relação ao diurno, relatam, conforme a Tabela 53, a presença de fatores biopsicossociais que interferem no processo educativo desse alunado. Aspectos como o trabalho no contraturno escolar, a carga-horária reduzida, a parte dos setores administrativos reduzidos durante o turno noturno, pouco acesso de tempo de consulta à biblioteca e a falta de tempo para dedicação aos estudos são compensados pelo fato de serem mais maduros e experientes como profissionais e “chefes de família”, levando a formação mais a sério.

Essas questões os tornam mais motivados e esforçados em suprir as suas deficiências devido às particularidades do turno noturno, utilizando-se muito do tempo em sala de aula. Fato interessante, portanto, para que as aulas sejam mais dinâmicas e que aproveitem mais para ajudar nessa superação pretendida. Geralmente, o nível de discussão, em sala de aula, é maior, pois a experiência que vivem ajuda na reflexão do conteúdo.

**Tabela 53** – Diferenças identificadas pelos professores no turno noturno em relação ao diurno

	Frequência	Percentual válido
Válido A grande maioria trabalha / só tem três tempos e meio / pouco pessoal administrativo	1	10,0
Apesar de alguns alunos virem cansados para a faculdade, pois passam o dia no trabalho, são mais ligados à perspectiva educacional. Turno noturno é mais comprometido pelo horário de saída do final da aula; Não vejo diferença na forma de dar aula dos professores, bem como o compromisso dos mesmos é igual. A diferença principal está no perfil do aluno. Outro aspecto que acho muito relevante é quanto ao funcionamento dos setores da faculdade à noite. Eles fecham mais cedo e os alunos da noite ficam sem algumas informações e suportes importantes.	1	10,0
Em geral, são pessoas de maior faixa etária e que trabalham: alguns em escolas e muitos outros em áreas outras. Têm maior compromisso com a formação. Se esforçam mais. Períodos de aulas mais reduzidos (não iniciam e não terminam no horário previsto); apoio administrativo diferenciado, setores não funcionam nesse turno; horário para consulta à biblioteca também é reduzido.	1	10,0
No caso dos alunos do noturno, eles são mais experientes, especialmente porque alguns já trabalham e, às vezes, na educação, o que possibilita uma aprendizagem das ideias de alguns autores mais conectada com a empiria de suas vivências na escola. Para além disso, uma diferença primordial é a que diz respeito ao fato de os alunos noturnos trabalharem e isso dificultar uma dedicação maior ao curso.	1	10,0
No turno noturno: estão mais voltados para atividades aplicadas; são mais experientes; geralmente estão empregados; buscam a aplicação do curso na atividade profissional; a segurança no turno noturno requer mais atenção do que no diurno, embora ambos sejam alvos de potenciais ocorrências; aulas devem ser mais dinâmicas e intensivas devido a carga horária ser menor por conta das peculiaridades.	1	10,0
O aluno noturno é trabalhador. O tempo de permanência na universidade, em particular sala de aula, é reduzido. Porém, não vejo que haja diferenças de conteúdo.	1	10,0

**Tabela 53 – Continuação**

	Frequência	Percentual válido
Os alunos são mais interessados, porque de modo geral, têm mais idade e já se encontram no mercado de trabalho. Sabem a importância do diploma. Contudo, apresentam dificuldades como cansaço, pois trabalham e têm família. Algumas alunas, que são mães, trazem bebês ou filhos pequenos para as aulas. Apesar dessas condições, o aluno da noite é mais motivado.	1	10,0
Os alunos têm menos tempo livre, quando trabalham em outras áreas. Isso se torna mais claro.	1	10,0
Os estudantes do noturno são mais amadurecidos. É difícil cumprir a carga horária no noturno em função de problemas no horário de início e término das aulas. Os estudantes do noturno não têm tempo fora do horário das aulas, para as atividades acadêmicas.	1	10,0
Sem considerações	1	10,0
Total	10	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada.

O fato de existirem os diferentes perfis não exclui a responsabilidade dos professores de tratamento igual e de mesmo nível, o que é relatado em uma de suas falas, em relação ao conteúdo e compromisso docente. Infere-se, portanto, que existem apenas formas diferentes de se trabalhar as potencialidades de cada turno.

#### 5.3.2.2 *Visão discente*

Para que os fatores biopsicossociais fossem elencados pelos estudantes, inicialmente, pesquisou-se sobre a qualidade da instituição e do curso, a visão da estrutura pedagógica que o curso oferece, o envolvimento docente e alguns aspectos inerentes aos próprios discentes, categorizando os resultados dos itens do instrumento da pesquisa.

Quanto aos aspectos da qualidade da instituição e do curso, os discentes acharam a infraestrutura boa e compatível, porém a parcialidade das porcentagens (diurno – 50,8% e noturno – 56,1%) deixa claro que eles querem melhorias, contudo estão muito satisfeitos.

Em relação aos aspectos de infraestrutura pedagógica como: i) carga-horária – apresenta deficiências no cumprimento, principalmente no turno noturno; ii) oportunidades e informações – apenas o diurno está satisfeito nesse item, o que comprova as falas dos alunos noturnos em acharem que sofrem com o problema de menores oportunidades e informações administrativas; iii) incompatibilidade de horários e de disciplinas – o turno noturno mais uma vez é que sofre com esse problema, enquanto o diurno não; e iv) adequação do currículo ao turno – os alunos diurnos concordam parcialmente, porém o noturno sofre mais com a

inadequação do currículo; em vista dessas colocações, necessitam de revisões curriculares nos dois turnos.

A maioria dos alunos concorda que os professores faltam pouco e que têm um envolvimento docente satisfatório e compatível com as necessidades do curso e turno. Já o número de faltas discentes é mais reconhecido pelos alunos do próprio turno noturno e não diurno. O reconhecimento de problemas de atenção e concentração durante as aulas existe mais no turno noturno que no diurno, embora os índices de discordância demonstrem que não acham o fator importante. Uma maioria não relaciona as doenças físicas e/ou alérgicas como impeditivos. De forma geral, os alunos estão satisfeitos com seus rendimentos globais e com o curso por motivos pessoais, embora a motivação ainda possa ser mais incentivada, como indica a Tabela 54.

**Tabela 54** – Categorias que influenciam na motivação pelo curso

ITENS	DIURNO			NOTURNO		
	DISCORDO	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO	DISCORDO	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO
<b>QUALIDADE DA INSTITUIÇÃO/CURSO</b>						
7. Infraestrutura física boa e compatível	22,7%	50,8%	26,5%	24,5%	56,1%	19,4%
13. Satisfação do curso pela qualidade institucional	10,8%	34,6%	54,6%	12,9%	52,3%	34,8%
<b>INFRAESTRUTURA PEDAGÓGICA</b>						
1. Carga-horária cumprida por alunos e professores	5,4%	63,2%	31,4%	18,7%	63,2%	18,1%
2. Mais oportunidades e informações no curso	9,2%	25,9%	64,9%	72,3%	19,4%	8,4%
3. Mais problemas e incompatibilidade de horários e disciplinas	65,4%	25,9%	8,6%	20,6%	23,2%	56,1%
6. Currículo bem adequado ao meu curso e turno de estudo	8,6%	67,0%	24,3%	36,8%	41,3%	21,9%
<b>ENVOLVIMENTO DOCENTE</b>						
5. Excessivo número de faltas pelos professores	57,3%	35,7%	7,0%	35,5%	56,1%	8,4%
9. Envolvimento docente satisfatório com as necessidades	11,9%	54,1%	34,1%	27,9%	47,4%	24,7%
<b>ASPECTOS DISCENTES</b>						
4. Excessivo número de faltas pelos alunos	56,8%	31,4%	11,9%	20,0%	45,8%	34,2%
12. Satisfação com o rendimento global no curso	3,8%	56,2%	40,0%	12,3%	70,1%	17,5%
14. Satisfação com o curso por motivos pessoais	15,7%	33,5%	50,8%	17,4%	24,5%	58,1%
15. Existência de problemas de atenção e concentração na aula	44,3%	43,8%	11,9%	40,0%	46,5%	13,5%
21. Existência de doenças físicas e/ou alérgicas interferentes	71,9%	18,9%	9,2%	76,1%	16,8%	7,1%
28. Sentimento de muita motivação	15,1%	50,8%	34,1%	14,8%	59,4%	25,8%

Fonte: Pesquisa aplicada.

A pesquisa também indagou, aos discentes dos dois turnos, quais os fatores biopsicossociais que eles achavam que interferiam em suas aprendizagens em sala de aula, considerando apenas o semestre de 2011.2 do curso de Pedagogia da IES, dentre uma lista criada para o instrumento, de acordo com a Tabela 55.

Os maiores índices afirmativos apresentados pelo turno diurno foram: i) cansaço físico (61,1%); ii) cansaço mental (62,7%); e iii) didática aplicada pelos professores (57,8%).

O “transporte e seu horário” teve um índice de 43,2%, elevado em relação aos demais índices do diurno, porém não foi considerado como fator interferente, conforme a Tabela 55.

Da mesma forma, os índices afirmativos do noturno referiram: i) cansaço físico (75,5%); ii) trabalho em contraturno (51,6%); iii) cansaço mental (69%); e iv) didática aplicada pelos professores (57,4%). O “transporte e seu horário” também obteve um índice considerável de 38,1%, embora não tenha sido considerado importante, conforme a Tabela 55.

A interseção desses fatores, relacionados pelos alunos do curso de Pedagogia, demonstram que o cansaço físico e mental, o trabalho e a didática aplicada pelos professores acabam interferindo no processo de aprendizagem, portanto, infere-se que, na avaliação, indubitavelmente também ocorra essa influência. Portanto, os professores devem atentar para esses fatores no momento da idealização e realização das aulas, tornando-as mais dinâmicas, além de não promover avaliações muito extensas, sob pena de se tornarem improdutivas e injustas com o turno noturno, principalmente (CARVALHO; VIANA, 2010a; DEMO, 2008b; HOFFMANN, 2008, 2009, 2010).

**Tabela 55** – Visão discente dos fatores biopsicossociais que interferem na aprendizagem

FATORES BIOPSISSOCIAIS	DIURNO		NOTURNO	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Cansaço físico	61,1%	38,9%	75,5%	23,9%
Fome ou má alimentação	15,7%	84,3%	19,4%	80,6%
Trabalho em contraturno	21,6%	77,8%	51,6%	48,4%
Horário de saída da aula	5,9%	94,1%	31,0%	69,0%
Horário de início das aulas	29,7%	70,3%	18,1%	81,9%
Doenças físicas e/ou alérgicas	14,6%	85,4%	10,3%	89,7%
Problemas emocionais	13,0%	87,0%	5,8%	94,2%
Baixa estima	7,6%	92,4%	7,1%	92,9%
Transporte e seu horário	43,2%	56,8%	38,1%	61,9%
Cansaço mental	62,7%	37,3%	69,0%	30,3%
Bullying em sala/universidade	1,1%	98,9%	5,2%	94,8%
Violência urbana	7,0%	93,0%	20,6%	79,4%
Dificuldades de aprendizagem	5,9%	94,1%	7,1%	92,9%
Didática aplicada pelos professores	57,8%	42,2%	57,4%	42,6%

Fonte: Pesquisa aplicada.

### 5.3.3 Tipos e modelos de avaliação aplicados.

Antes de elencar os tipos e modelos de avaliação aplicados, faz-se necessário demonstrar a percepção discente sobre a didática aplicada no curso, a fim de analisar se as avaliações estão seguindo o caminho trilhado pela didática. Servirá, pois, esse estudo, como bússola para os professores, a respeito das inferências estudantis sobre o seu “fazer docente”.

Foram apresentados baixos índices de satisfação acerca da didática de alguns professores, ficando clara a necessidade de melhorias, principalmente, no tocante às aulas serem mais dinâmicas, com variabilidade nas estratégias de trabalhar o conteúdo em sala de aula, além de procurar diminuir um pouco os seminários para evitar a desmotivação do alunado, conforme demonstrado na Tabela 56 (CARVALHO; VIANA, 2010a; DEMO, 2008b; HOFFMANN, 2008, 2009, 2010; LUCKESI, 2011).

**Tabela 56 – Didática**

ITENS	DIURNO			NOTURNO		
	DISCORDO	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO	DISCORDO	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO
<b>DIDÁTICA</b>						
<b>10. Satisfação com a didática dos professores do curso</b>	19,0%	67,4%	13,6%	23,9%	58,7%	17,4%
<b>11. Satisfação com a qualidade do ensino</b>	7,6%	55,1%	37,3%	33,5%	47,1%	19,4%
<b>16. Professores explicam, esclarecem, oferecem exemplos e relacionam o conteúdo com a prática</b>	9,7%	64,9%	25,4%	12,3%	54,5%	33,1%
<b>17. Aulas mais dinâmicas são melhores para o meu turno</b>	3,2%	23,2%	73,5%	1,3%	21,3%	77,4%
<b>18. Excesso de aulas - tipo tradicional (expositiva) desmotiva</b>	8,6%	33,5%	57,8%	8,4%	29,7%	61,9%
<b>19. Excesso de aulas - tipo seminário (pelos alunos) desmotiva</b>	21,1%	51,4%	27,6%	27,1%	41,9%	31,0%
<b>20. Sempre fazem a mesma coisa, não há diferentes estratégias na didática nem na avaliação</b>	27,6%	55,1%	17,3%	32,3%	34,8%	32,9%

Fonte: Pesquisa aplicada.

#### 5.3.3.1 Visão docente

Pedi-se que os professores elencassem os instrumentos avaliativos que geralmente utilizam no processo avaliativo dos turnos. A tabela a seguir demonstra as porcentagens dos instrumentos.

**Tabela 57** – Instrumentos avaliativos utilizados nos dois turnos

TIPOS DE INSTRUMENTOS	DIURNO			NOTURNO		
	NUNCA	AS VEZES	SEMPRE	NUNCA	AS VEZES	SEMPRE
<b>Prova objetiva</b>	66,7%	***	33,3%	71,4%	14,3%	14,3%
<b>Prova subjetiva</b>	***	***	100%	14,3%	***	85,7%
<b>Prova mista</b>	44,4%	33,3%	22,2%	66,7%	16,7%	16,7%
<b>Seminários</b>	22,2%	33,3%	44,4%	14,3%	42,9%	42,9%
<b>Trabalhos individuais</b>	***	33,3%	66,7%	***	33,3%	66,7%
<b>Trabalhos coletivos</b>	***	50%	50%	***	28,6%	71,4%
<b>Pesquisa de campo</b>	10%	60%	30%	16,7%	83,3%	***
<b>Pesquisa bibliográfica</b>	10%	30%	60%	14,3%	28,6%	57,1%
<b>Portfolio</b>	87,5%	***	12,5%	83,3%	16,7%	***

Fonte: Pesquisa aplicada.

A natureza do curso de Pedagogia, por ser um curso da área de Humanas, é mais subjetiva, necessitando ser trabalhado um campo teórico maior, ou seja, de maior fundamentação, para que a prática seja mais eficiente. Infere-se, dos dados acima organizados, que os professores preferem trabalhar mais com a subjetividade do aluno em pensar sobre os conteúdos transmitidos em sala, utilizando-se mais de provas subjetivas, trabalhos individuais, pesquisas de campo e bibliográfica. Apesar de que, pela falta de tempo livre dos alunos para pesquisas, por conta do trabalho, os professores não utilizam muito as pesquisas de campo para o turno noturno.

Talvez pela dificuldade de acesso à biblioteca, por conta dos horários e setores administrativos menos acessíveis ao turno noturno, as pesquisas bibliográficas são menos utilizadas como instrumento de avaliação do que no turno diurno, que não sofre com esse problema. Os professores esperam trabalhar, além dos conteúdos, a preparação didática dos alunos na interação com o outro e com as técnicas de exposição dialogada dos conteúdos, quando se utilizam muito dos seminários e dos trabalhos coletivos. Nota-se, pois, que há uma maior utilização de seminários e trabalhos coletivos no turno noturno do que no diurno.

Os percentuais denotam uma preocupação docente diferenciada com os perfis dos alunos, o que faz crer que seja a idealização de um modelo mais construtivo e emancipador, uma vez que instiga os alunos a pensarem, trabalhando esse conhecimento e se colocando quanto às suas vivências junto ao conteúdo aplicado (CARVALHO; VIANA, 2010a; DEMO, 2008b; HOFFMANN, 2008, 2009, 2010; LUCKESI, 2011).

### 5.3.3.2 Visão discente

Na visão discente exposta nos itens da escala, os índices de satisfação com as avaliações da aprendizagem são bons, inclusive citando as preferências por instrumentos como: provas, seminários, trabalhos escritos individuais e coletivos, além de pesquisas de campo. Os estudantes do curso de Pedagogia da IES investigada aprovam a utilização de várias formas de avaliação durante o semestre, não se restringindo a apenas um único meio e instrumento avaliativo (CARVALHO; VIANA, 2010a, 2010b, 2011; DEMO, 2008b; HOFFMANN, 2008, 2009, 2010).

Pelos índices, eles afirmam que os professores não utilizam apenas uma única forma avaliativa, porém ainda são deficientes em relação ao *feedback* dos resultados, de firmiação do conteúdo como conhecimento e retirada de dúvidas, após o processo avaliativo. Foi explicitado que o retorno das avaliações, como característica importante de uma avaliação formadora, proporciona melhores autorregulações cognitivas - tanto para o professor como para o aluno - transformando a análise e o entendimento dos erros cometidos por ambos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem numa atitude de autoavaliação. Desse modo, tornam-se mais conscientes e capazes de interpretar suas próprias respostas, apropriando-se de deduções lógicas, plausíveis e concatenadas com o conhecimento curricular a ser internalizado. Nesse contexto, os alunos passam a ser mais motivados para o processo de ensino-aprendizagem (CARVALHO; VIANA, 2011; DEMO, 2008b; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2008, 2009, 2010; PERRENOUD, 1999).

**Tabela 58** – Avaliação da Aprendizagem na visão discente

ITENS	DIURNO			NOTURNO		
	DISCORDO	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO	DISCORDO	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO
<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>						
<b>8. Avaliações da aprendizagem satisfatórias para o curso e turno</b>	10,8%	51,9%	37,3%	13,5%	48,4%	38,1%
<b>22. A favor de provas como instrumento de avaliação</b>	22,7%	44,3%	33,0%	21,3%	45,8%	32,9%
<b>23. A favor de seminários como instrumento de avaliação</b>	11,9%	45,9%	42,2%	15,5%	40,6%	43,9%
<b>24. A favor de trabalhos escritos individuais como instrumento de avaliação</b>	5,4%	40,5%	54,1%	1,9%	36,8%	61,3%
<b>25. A favor de trabalhos escritos em grupo como instrumento de avaliação</b>	17,3%	46,5%	36,2%	8,4%	38,7%	52,9%

Tabela 58 – Continuação

ITENS	DIURNO			NOTURNO		
	DISCORDO	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO	DISCORDO	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO
26. A favor de pesquisa de campo como instrumento de avaliação	9,7%	37,3%	53,0%	9,7%	36,1%	54,2%
27. A favor de várias formas avaliativas	4,3%	23,8%	71,8%	5,2%	21,9%	72,9%
29. Só fazemos prova como única forma de avaliação	76,8%	21,6%	1,6%	75,5%	18,7%	5,8%
30. Só fazemos seminários como única forma de avaliação	71,4%	26,5%	2,2%	74,2%	22,6%	3,2%
31. Só fazemos trabalho como única forma de avaliação	64,3%	33,5%	2,2%	63,9%	30,3%	5,8%
32. Só fazemos pesquisa como única forma de avaliação	75,1%	22,2%	2,7%	76,1%	20,6%	3,2%
33. Só utilizamos portfolio como única forma de avaliação	84,9%	11,9%	3,2%	87,7%	9,7%	2,6%
34. Os professores sempre variam a forma de avaliação, utilizando vários inst.	4,3%	46,5%	49,2%	19,4%	46,5%	34,2%
35. Os professores sempre comentam os resultados e conteúdos da avaliação	22,7%	62,7%	14,6%	35,5%	51,0%	13,5%

Fonte: Pesquisa aplicada.

### 5.3.4 Análise da visão docente e discente sobre o processo avaliativo.

#### 5.3.4.1. Visão docente

O ato de avaliar não pode ser considerado à parte do processo de planejamento, pois está intrinsecamente ligado a este, portanto, a consideração dos fatores biopsicossociais deve ser iniciada no projeto pedagógico, no planejamento do ensino da disciplina e da aula em si, além do processo avaliativo da disciplina (DEMO, 2008b; LUCKESI, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999; VIANNA, 1989, 2000).

Sob essa perspectiva, pensou-se investigar a consideração desses fatores, pelos professores, nesses vários momentos. Conforme resultados sobre o projeto pedagógico, 50% afirmaram que os fatores biopsicossociais devem ser considerados, enquanto 40% acreditam que devem ser considerados apenas parcialmente, como indicado na Tabela 59. Sobre o momento do planejamento do ensino, prevendo de forma didática, as atividades e os conteúdos a serem trabalhados de forma compatível com as particularidades de cada turno, 50% afirmaram que sim; 40% disseram pensar apenas parcialmente e 10% relataram que não, de acordo com a Tabela 60.

Questionou-se à amostra de professores se, no momento de construção do processo avaliativo, consideravam esses fatores que afetam cada turma e turno a ser avaliado. Dessa amostra, 50% afirmaram que sim, enquanto os outros 50% afirmaram que parcialmente, conforme a Tabela 61. Notoriamente, são muito positivas essas informações, uma vez que vemos que os professores não idealizam as avaliações sem observar as particularidades das turmas e turnos do curso de pedagogia dessa IES, assim como a didática (DEMO, 2008b; LUCKESI, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999; VIANNA, 1989, 2000).

A pesquisa também se preocupou com os momentos das aulas e o tipo de características que apresentam no curso de Pedagogia. Assim, 50% afirmaram que sim; 40% disseram pensar apenas parcialmente e 10% relataram que não, como indica a Tabela 62.

Dos professores entrevistados, as características mais presentes são mesclas de aulas participativas e expositivas (80%), enquanto apenas 20% citaram a predominância de aulas expositivas, conforme indica a Tabela 63. Esse fato foi muito positivo e comprova o esforço dos professores em realizar um “fazer docente” mais concatenado com as necessidades do alunado. Como foi visto, o contexto do Ensino Superior, principalmente no turno noturno, necessita de aulas mais dinâmicas e de maior motivação, tendo em vista que os alunos são mais acometidos por fatores biopsicossociais como cansaço físico e mental, estafa causada pelo labor em contraturno acadêmico (CARVALHO; VIANA, 2010a, 2010b, 2011; DEMO, 2008b; HOFFMANN, 2008, 2009, 2010).

**Tabela 59** – Projeto Pedagógico e aspectos biopsicossociais dos alunos de cursos diurnos e noturnos

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - sim	5	50,0	50,0
	2 - não	1	10,0	60,0
	3 - parcialmente	4	40,0	100,0
	Total	10	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 60** – Consideração dos fatores biopsicossociais no planejamento do ensino

		Frequência	Percentual válido
Válidos	1 - sim	5	50,0
	2 - não	1	10,0
	3 - parcialmente	4	40,0
	Total	10	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 61** - Consideração dos fatores biopsicossociais na construção do processo avaliativo

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - sim	5	50,0	50,0
	3 - parcialmente	5	50,0	100,0
	Total	10	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 62** – Consideração dos fatores biopsicossociais na didática utilizada

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - sim	5	50,0	50,0
	2 - não	1	10,0	60,0
	3 - parcialmente	4	40,0	100,0
	Total	10	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 63** - As características de suas aulas no curso de Pedagogia

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 - predominância de aulas expositivas	2	20,0	20,0
	3 - mescla de aulas participativas e expositivas	8	80,0	100,0
	Total	10	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

Sobre o processo avaliativo, os dados indicaram que 90% dos professores dizem comentar os resultados das avaliações com os alunos, dando um retorno do conteúdo e retirando dúvidas ainda existentes, enquanto 10% o fazem de forma parcial, de acordo com a Tabela 64. Contudo, esse depoimento contrasta com a opinião dos alunos, quando detectam os problemas do processo de ensino-aprendizagem e sugerem soluções, afirmam que esse *feedback* não é realizado por muitos professores, e, quando realizado, ainda não o é na forma ideal. Fica evidente que esse é um ponto de melhoria a ser realizado dentro do processo de ensino-aprendizagem do curso de Pedagogia da IES investigada.

**Tabela 64** – Comentários sobre o resultado da avaliação

		Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Válido	1 – sim	9	90,0	90,0
	3 – parcialmente	1	10,0	100,0
	Total	10	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

Na visão docente, os alunos relatam alguns problemas que ocorrem com relação ao processo de ensino-aprendizagem e às avaliações em suas turmas e especificamente em seus

turnos. Foi pedido aos professores que elencassem essas queixas discentes, conforme resultado abaixo:

**Tabela 65** – Problemas relatados pelos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem e avaliações em turmas do turno diurno

		Frequência	Percentual válido
Válido	Disponibilidade de equipamentos digitais (data show, notebook); disponibilidade de transporte para aula de campo.	1	10,0
	Feedback da avaliação escrita final.	1	10,0
	Nenhum	1	10,0
	O volume de leituras e de trabalhos que os professores solicitam.	1	10,0
	Os problemas relatados parecem ser "x" das relações que se estabelecem entre professores e alunos.	1	10,0
	Período de avaliação coincide em várias matérias.	1	10,0
	Postura autoritária dos professores na apresentação de seminários; avaliações não comentadas com os estudantes.	1	10,0
	Problemas com a divisão do conteúdo para as avaliações. Solicitaram que fossem realizadas mais avaliações e cada uma com menor quantidade de conteúdo. Querem trocar a segunda avaliação por trabalhos.	1	10,0
	Reclamam do uso abusivo de seminários como instrumento de avaliação. Uso da avaliação como instrumento de controle disciplinar e punição. Que o professor não aceita divergência de opiniões em sala de aula ou nas avaliações. Do distanciamento nas relações prof./aluno; que alguns professores são arbitrários e autoritários. Reclamam ainda da falta de didática e falta de motivação do professor para ensinar.	1	10,0
	Sem considerações	1	10,0
	Total	10	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 66** – Problemas relatados pelos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem e avaliações em turmas do turno noturno

		Frequência	Percentual válido
Válido		1	10,0
	Além dos problemas anteriores (iguais aos diurnos), os alunos reclamam que há ausência de professores ou disciplinas sem professores. Às vezes, o professor assume a disciplina no meio do semestre.	1	10,0
	Disponibilidade de equipamentos digitais (data show, notebook); Espaço para aulas fora da sala de aula.	1	10,0
	Feedback da avaliação escrita final	1	10,0
	O volume de leituras e de trabalhos que os professores solicitam.	1	10,0
	Pouco tempo livre para realização de avaliações fora do horário de aula.	1	10,0
	Pouco tempo para realizarem as leituras / seminários mal orientados.	1	10,0
	Sem considerações	1	10,0
	Sem tempo para estudo em casa	1	10,0
	Também solicitaram que fossem feitas mais avaliações, sendo o conteúdo mais diluído nas avaliações. Eles pedem um número maior de aulas de revisão por não terem muito tempo disponível para estudar em casa.	1	10,0
	Total	10	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada.

#### 5.3.4.2. Visão discente

Das falas dos alunos em relação aos professores, pode-se ver claramente, por meio da análise de conteúdo dos itens das Tabelas 65 e 66, que alguns professores da IES ainda têm problemas com relação à didática e à avaliação. A partir dessa análise, foram retirados alguns pontos que podem ser observados para realização de melhorias no processo de ensino-aprendizagem do curso de Pedagogia da IES investigada.

Sobre o processo de ensino-aprendizagem, os alunos observam que os professores:

- a) Ainda não dão o *feedback* ideal das avaliações, em tempo hábil para que os alunos possam realizar suas autorregulações cognitivas a respeito do conteúdo e de uma vivência necessária;
- b) Ainda mantêm uma postura autoritária na apresentação de seminários, além de número abusivo de seminários, além de má orientação destes;
- c) Solicitam um volume muito grande de leituras e trabalhos, com prazo diminuto;
- d) Relações entre professor e alunos ainda deficientes, com distanciamentos, autoritarismo e arbitrariedade;
- e) Ainda utiliza a avaliação como instrumento de controle e punição;
- f) Não aceitação de divergência das opiniões discentes na aula e na avaliação;
- g) Falta de didática e de motivação para o ensino;
- h) Ausência de professores e disciplinas sem professores, muitas vezes, assumindo uma turma no meio do semestre.
- i) Não utilizam equipamentos digitais nas aulas, locais fora de sala para realização de aulas e pedido de transporte para aula de campo;
- j) Deixam uma grande quantidade de conteúdo para cada avaliação que fazem e não realizam aulas de revisão.

A pesquisa pediu aos alunos de cada turno que sugerissem melhorias para as avaliações da aprendizagem do seu curso. Realizou-se um trabalho descritivo dos resultados, conforme demonstram as tabelas a seguir, para que as sugestões, que extrapolam a avaliação e se estendem às melhorias na didática, relações pessoais e profissionais dos professores, estrutura física da IES e com relação ao amparo administrativo, já sejam a finalização desse capítulo de análise e discussão dos resultados.

**Tabela 67** - Sugestões para melhorar as avaliações da aprendizagem no seu curso de Pedagogia/diurno

	Frequência	Percentual válido
V A grande questão do problema é: temos uma parte dos docentes muitos bons, que leva a sério a profissão, enquanto temos uma outra parte que a didática fica só na seleção para entrar. A aula é para eles (professores) mesmo. Uma outra questão é o nosso curso está "escancarado" para toda a IES, e quando queremos fazer uma disciplina em outros cursos, somos recebidos com "pedras". Gostaria ainda que os nossos professores fossem de nossa área, que tivesse um critério para seleção que priorizassem pedagogos para ensinar no curso de pedagogia.	1	,5
Acredito que devemos ter mais avaliações do tipo visita às escolas e elaborações de relatórios e planos de aula com base no que foi observado. Ao longo desses quatro anos na faculdade fiz muitos seminários que pouco ou nada contribuíram para minha formação. Nesses seminários com base apenas em teorias conhecendo um aluno e uma "realidade" que não existe. As visitas às instituições proporcionam um conhecimento mais rico sobre o dia-a-dia de uma escola. Acredito que é pelo desconhecimento da realidade escolar (ou conhecimento) que quase 100% da minha turma quer entrar no mestrado e se livrar da sala de aula nas escolas.	1	,5
Algumas aulas começam muito cedo e quase nunca consigo chegar na hora certa por conta de transporte. Acho que as aulas poderiam começar um pouco mais tarde.	1	,5
Alguns professores apenas repassam informações sem levar em consideração as experiências dos alunos, além de variar mais nas avaliações.	1	,5
Alguns professores falham em suas didáticas.	1	,5
Alguns professores não aceitam as respostas e o raciocínio dos alunos, incentiva a memorização dos textos ou a resposta que eles(professores) julga ser a única certa. Alguns professores sabem tudo sobre sua área de trabalho de pesquisa, menos o essencial: dar aula, sua didática é aplicada somente na seleção para ingressar na IES. Há professores que cobra em um único semestre: seminários, provas, cerca de 10 relatórios dos seminários e um artigo dos seminários da equipe, sendo que não tem tempo para correção desses instrumentos, avalia a quantidade e não a qualidade. Gostaria ainda, que quando o professor solicitasse trabalhos ou relatórios que eles pelo menos olhassem , riscar e devolver para o aluno não é um instrumento avaliativo. E solicito ter aulas com os professores que consta na grade curricular quando solicito a matrícula e não com seus bolsistas.	1	,5
Alguns professores não tem uma boa didática	1	,5
Alguns professores poderiam ser mais flexíveis com relação ao horário. Outros professores poderiam modificar sua didática. Os professores poderiam utilizar as diversas formas de avaliação com o objetivo de avaliar se a aprendizagem ocorreu ou não, e não como um instrumento examinativo.	1	,5
Alguns professores utilizam métodos variados de avaliação, porém outros passam o semestre praticamente inteiro apenas com a apresentação de seminários .Acredito que os alunos aprendem pouco com o seminário, pois nem sempre a apresentação é satisfatória. Os seminários podem sim acontecer, mas o professor deve dar um retorno ao aluno, e este método avaliativo não deve ocupar tanto tempo do semestre. A avaliação deve ser contínua e variada, e ter por objetivo a melhora da prática pedagógica.	1	,5
Aplicação de vários instrumentos avaliativos para que todos os alunos se sintam favorecidos à sua maneira de demonstrar sua compreensão, e aprendizagem também. Critérios para seminários com o instrumento de avaliação.	1	,5
As aulas deveriam ser mais dinâmicas	1	,5
As cobranças na avaliação devem ser de acordo com o que o professor passou de conteúdo em sala.	1	,5
As provas, seminários, trabalhos, pesquisas e <i>portfolios</i> são bons e positivos para o nosso aprendizado. Entretanto todos esses métodos sendo utilizados no final do semestre por quase todos os professores é quase inviável ao alunos que trabalham	1	,5
Assembleias com os professores e alunos, para que ambos discutam sobre os métodos.	1	,5
Aumento e atualização do acervo da biblioteca	1	,5

Tabela 67 - Continuação

Devem existir vários e distintos instrumentos avaliativos para que todos os alunos se sintam favorecidos à sua maneira de demonstrar sua compreensão e aprendizagem. Além da avaliação dos professores e da faculdade. Critérios para seminários como instrumento de avaliação.	1	,5
Dialogar com a turma a melhor forma de avaliação que se adequa a turma dentro do seu calendário de atividades.	1	,5
Dinamizar as aulas e as avaliações parciais com dinamismo também.	1	,5
Dinamizar as formas das aulas. Variar os instrumentos de avaliação.	1	,5
Diversidade de métodos avaliativos.	2	,5
Diversidade para ver o desenvolvimento dos alunos e de suas aprendizagens	1	,5
Diversificar as formas de avaliação e não apenas se prender a um único tipo, cada disciplina tem seu modo de avaliar mais as vezes se torna exaustivo ter metade do semestre (quando não todo) com seminários ou trabalhos que não temos retorno, ou ainda os importunos trabalhos em grupo, onde na maioria das vezes, não há troca de ideias.	2	1,0
É necessário que a avaliação seja dinâmica e como forma de avaliar o rendimento do aluno e não como muitos professores fazem de maneira a amedrontar e ameaçar o aluno que seja feita de várias maneiras.	1	,5
Evitar classificar os alunos como piores ou melhores, por meio de provas, isso não leva a nada. Evitar privilégios com os alunos de notas altas.	1	,5
Explicação de conteúdos procurando a lógica com o cotidiano.	1	,5
Falta retorno dos professores (alguns) quanto às avaliações.	1	,5
Há professores que necessitam mudar sua didática para até mesmo motivar os alunos, e alguns demoram para entregar as notas, acho ilusão sabermos nossas notas somente na última semana de aula.	1	,5
Mais aulas de campo em escolas; precisamos aprender na prática, desde o começo.	1	,5
Mais aulas de campo, melhoramento da didática e aumento e atualização do acervo da biblioteca	1	,5
Mais diversidade no ensino.	1	,5
Mais flexibilidade por parte dos professores com relação ao horário. Modificação da didática de alguns professores que sabem muito para si, porém não sabem transmitir. Usar a avaliação corretamente.	1	,5
Melhor didática dos professores	2	1,0
Melhor dinâmica na condução dos conteúdos.	1	,5
Melhoras na organização da parte física e administrativa do curso. Rever detalhadamente o currículo do curso para melhor aproveitamento da disciplina e atualização em comparação ao nível de outras instituições qualificadas. Conscientização de alunos e professores para RECONHECIMENTO do curso.	1	,5
Melhoria na didática de alguns professores. Diversificar as aulas e os instrumentos de avaliação.	1	,5
Menos tradicionalismo.	1	,5
Motivar os alunos principalmente em grupo, pois não vejo união entre os alunos desse semestre	1	,5
Mudança por parte dos professores que utilizam do método tradicional em suas aulas, como por exemplo: professores que apenas repassam as informações e ignoram as respostas dos alunos. Variação dos instrumentos de avaliação.	1	,5
Muitos professores cobram muito dos alunos e são mais relaxados quando vão dar aula.	1	,5
Não tem	109	58,8
No curso de pedagogia deveria haver uma melhoria na didática utilizada pelos professores, para que haja um retorno por parte dos alunos em relação ao curso.	1	,5
No geral, o curso é bom e acredito como sugestão, apenas uma maior interatividade e flexibilidade por parte de um número pequeno de professores. Como disse, o curso é satisfatório e atende ao que espero.	1	,5
No meu caso, como moro longe, eu gostaria de mudanças no transporte urbano, para não chegar atrasada, as aulas iniciam muito cedo.	1	,5
O horário de entrada ser às 8:00h e saída às 12:00h	2	1,0

Tabela 67 - Continuação

O principal seria as aulas começarem às 8:00h da manhã, pois levam em consideração o trânsito de Fortaleza, deveria começar um pouco mais tarde. Precisa de melhorias no transporte urbano, pois moro longe.	1	,5
O professor necessita perceber os pontos fortes e fracos da sala e sendo assim aplicar a melhor forma de avaliação. A correção também é muito importante de ser refletida para que se leve em consideração os pontos de vista dos alunos e não só o dos professores.	1	,5
O professor ser mais flexível em relação ao conceito que o aluno sabe.	1	,5
O retorno dos professores em relação a avaliação, sejam dos trabalhos, provas, seminários, etc. de maneira rápida e indispensável.	1	,5
O uso de diferentes recursos avaliativos contempla os diferentes tipos de pessoas, por isso os professores devem usar várias estratégias.	1	,5
Oferta de disciplinas igualitárias para ambos os turnos. Diversificação instrumental de avaliação. Avaliação de acordo com a realidade discente. Avaliação mais prática	1	,5
Os professores deveriam a partir da avaliação verificar a aprendizagem de seus alunos, não classificá-los como melhores ou piores ou então como acontece muitas vezes dá privilégios a alguns alunos, corrigindo suas provas de forma caridosa atribuindo a esses sem eles merecerem tal ato.	1	,5
Os professores deveriam distribuir os trabalhos e provas ao longo do semestre e não deixá-los para o final, quando temos atividades em todas as disciplinas	1	,5
Os professores deveriam utilizar menos seminários.	1	,5
Os professores podem continuar suas aplicações avaliativas, provas, seminários, <i>portfolios</i> e trabalhos, contudo podem se manterem mais disponíveis a explicar o que querem orientar (o que apenas um professor do meu semestre realiza de fato) e retornar as notas tiradas nas avaliações.	1	,5
Os professores poderiam discutir as formas de avaliar em suas reuniões de departamento entre outros professores do mesmo semestre, pois algumas aulas e avaliações são monótonas e não há conexão com as outras disciplinas. Também percebo, às vezes, os alunos muito soltos. A autonomia para adquiri-la precisa antes ser trabalhada para que faça sentido, sem isso muitos alunos ficam perdidos e às vezes alheios ao verdadeiro sentido da formação no curso de pedagogia.	1	,5
Os professores se empenharem mais.	1	,5
Os professores utilizarem métodos menos tradicionais.	1	,5
Parabenizo a maioria dos professores pela a excelente metodologia de ensino.	1	,5
Podíamos ter aulas de campo, conhecer escolas, ir a eventos de escolas para compreender a vivência escolar, não só no estágio supervisionado mas no decorrer do curso. Usar <i>portfolios</i> , até agora somente em uma disciplina, usamos esse método e foi muito proveitoso.	1	,5
Por parte de alguns professores, penso que deveria haver mais flexibilidade de início das aulas.	1	,5
Professores cobram sem ter explicado o assunto de forma satisfatória. Professor que corrige prova levando em consideração a sua opinião e não a teoria estudada.	1	,5
Que os professores não faltem tanto e compreendam melhor os seus alunos.	1	,5
Que os professores não faltem, compreensão.	1	,5
Que os professores variem as formas de avaliação, ou seja, não utilizem um só instrumento	2	1,1
Queria ter mais aulas de campo, conhecer escolas e, se possível, o estágio ser antes dos últimos semestres. A gente aprende mais no decorrer do curso e também utilizar mais o <i>portfolio</i> como mais um critério de avaliação.	1	,5
Se tivesse uma escolinha onde pudéssemos ver a prática desde o início ajudaria muito.	1	,5
Sempre tem professores que exigem mais que os outros. Acaba que nos dedicamos as matérias de uma forma diferente. Era necessário um equilíbrio e também que tivesse um padrão avaliativo. Tem professor que avalia com uma pesquisa e outro que toda semana pede fichamento, dez seminários e provas. Acaba que o rendimento fica muito fraco.	1	,5

**Tabela 67 - Continuação**

	Sugiro que haja uma observação dos professores em relação a turma, para então aplicar a melhor forma de avaliar determinada turma, além dos professores que se proclamam contra o tradicionalismo das provas parem de aplicá-las e escolham outra forma de avaliação, no qual não seja contrária ao que ele diz acreditar.	1	,5
	Trabalhar os instrumentos avaliativos de forma mais adequada a realidade dos alunos	1	,5
	Utilização de diversas didáticas durante as disciplinas, adiar o horário de início da aula, mudança em parte do quadro dos professores, humildade, melhorar na estrutura.	1	,5
	Um maior treinamento para os docentes. A exigência de planos de aula para que os professores preparem a aula antecipadamente.	1	,5
	Utilizar menos seminários, acabam ficando improdutivos e não melhoram a aprendizagem no conteúdo de ninguém, só a desenvoltura, e olhe lá, alguns não conseguem.	1	,5
	Total	185	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada.

**Tabela 68 - Sugestões para melhorar as avaliações da aprendizagem no seu curso de Pedagogia/noturno**

		Frequência	Percentual válido
V	A apresentação de propostas, trabalhos, atividades extra para o turno da noite. Aulas mais dinâmicas para prender a atenção do aluno, que na maioria das vezes, trabalha durante o dia todo.	1	,6
	A gente cansa com aula parada demais.	1	,6
	A violência urbana acaba interferindo sim, porque temos de sair correndo para não ir para parada de ônibus tarde. Nisso, perdemos algumas vezes uns quinze a vinte minutos de aula. Para o período noturno isso é muito. Nossa carga horária, na prática, sempre é diminuída por conta desses problemas.	1	,6
	Acho que para melhorar é preciso que o professor também melhore. É preciso que ele compreenda que certas formas de avaliação não são bem recebidas pelos alunos. Um exemplo disso é quando o professor só avalia por meio de seminários, isso torna a vontade de aprender que o aluno possui, menor e menos prazerosa. Então, basicamente é saber diversificar.	1	,6
	Acredito que cada disciplina deve ser avaliada de diversas formas, evitando-se assim uma única forma de avaliação para determinada disciplina. Normalmente cada aluno consegue expressar os conhecimentos adquiridos de forma pessoal, ou seja, mesclando avaliações o aluno terá oportunidades de apresentar o conteúdo discutido de forma que terá mais facilidade	1	,6
	Acredito que o curso de pedagogia principalmente o noturno é abandonado em parte dos professores, coordenadores, etc. que não dão para os estudantes o suporte necessário para que possamos nos motivar.	1	,6
	Acredito que o que realmente se precisa na faculdade é adequar o tipo de avaliação ao turno em que se está estudando; deve-se pensar no alunado, na sua condição (o turno em que estudam).	1	,6
	Alguns professores deveriam dinamizar as aulas e fazendo dessas dinâmicas instrumentos para avaliação. Assim, no caso do curso noturno, melhoraria muito o rendimento dos alunos, pois os mesmos acham, em geral, as aulas entediantes.	1	,6
	As avaliações deveriam contemplar não somente a espaços em que a pedagogia poderia atuar. A forma como o professor ministra a aula também interfere na aprendizagem. Deveriam ser mais flexíveis com alunos do turno da noite.	2	1,2
	Aulas mais dinâmicas e inovadoras	1	,6
	Avaliações menores e com vistas à aprendizagem.	1	,6

Tabela 68 - Continuação

Comumente os professores (não todos, mas a maioria) deixam para fazer os trabalhos no final do semestre e isso gera muita preocupação e dor de cabeça, pois em alguns casos o professor não passa nenhuma atividade durante o semestre e deixa para passar no final, é complicado, até porque existe várias formas de avaliar o aluno, não é reprovando, como já aconteceu com alguns colegas. Exemplo: participação, assiduidade, enfim.	1	,6
Deixar de usar o método muito tradicional (alguns professores)	1	,6
Deveria haver no turno da noite o funcionamento do laboratório de informática, o atendimento nos departamentos, na coordenação. Sobre as avaliações: não somos contra provas, somos contra <b>duas únicas provas</b> no semestre inteiro com uma quantidade absurda de conteúdo. Acho que a maioria prefere pequenas avaliações durante o semestre.	1	,6
Deveria haver no turno da noite o funcionamento do laboratório de informática, o atendimento nos departamentos, coordenação.	1	,6
Deveriam ser mais diversificadas e não excluir provas tradicionais, afinal de contas os concursos selecionam entre outras também por meio de provas. Não dá para entender porque no curso de Pedagogia não existem disciplinas específicas sobre avaliação, tendo em vista seu vasto conteúdo e importância o que é bastante contraditórias, uma vez que somos avaliados em tudo constantemente, inclusive a avaliação é muito requerida é aplicada pelo próprio ministério da educação.	1	,6
Diversidade avaliativa	1	,6
É necessário que a avaliação seja mais dinâmica, não se utilizando do medo e da repressão como forma de ameaçar o aluno e seja mais variada pelos professores em todas as disciplinas	1	,6
É necessário uma atenção maior com o turno da noite, em relação as cadeiras optativas. Pois nem sempre há optativa no turno da noite. A maioria é durante o dia onde quem trabalha acaba deixando para cursar essas disciplinas no final do curso por conta do trabalho.	1	,6
Estimular atividades de pesquisa e extensão no turno da noite.	1	,6
Eu acho que seria bem mais proveitoso se cada professor fizesse várias avaliações no decorrer do semestre, pois estimularia o aluno a estudar continuamente e já cria caráter de responsabilidade já que seremos futuros educadores	1	,6
Existem algumas avaliações que sobrecarregam quem trabalha durante o dia e estuda a noite. Os professores deveriam perguntar aos seus alunos no início das aulas como seriam as melhores formas de avaliação. É tudo muito impositivo, não há um acordo prévio, que seria muito interessante. Negociar a forma de avaliar. Assim os professores não seriam os culpadas por tudo, os alunos teriam escolhido as formas então não poderiam reclamar depois.	1	,6
Fazer sempre uma avaliação com os professores que não foram bem na avaliação da disciplina.	1	,6
Gostaria que houvesse uma diversificação maior quanto a oferta de disciplina para o turno da noite, uma vez que deixou de realizar inúmeras disciplinas interessantes porque as mesma só são ofertadas no período diurno	1	,6
Gostaria que no final de cada conteúdo houvesse uma revisão geral e uma avaliação. E também que os professores comesçassem a pedir trabalhos ou avaliações logo no início do semestre para não acumular tudo para o final.	1	,6
Gostaria que o curso de pedagogia noturno tivesse aula de educação infantil no turno da noite	1	,6
Gostaria que os professores fossem mais esclarecidos em relação ao conteúdo da avaliação, e que fossem realizadas provas e trabalhos individuais, pois os trabalhos em equipe não estão sendo satisfatórios, falta comprometimento e os trabalhos no contraturno dificultam um pouco, por isso seria necessário que tudo fosse individual ou realizada em sala de aula	1	,6
Gostaria que qualquer que fosse o meio de avaliar o aluno, não fosse somente no final do semestre, sobrecarregando o aluno e comprometendo a nota, pois só a nota não é o sinal de aprendizagem	1	,6
Gostaria que tivesse em nosso currículo disciplinas voltadas para educação infantil e não apenas para EJA.	1	,6
Maior vigilância (de preferência a polícia).R.U à noite. Papel nos banheiros e detergente para lavar as mãos (pois não há pelo menos quando quero).	1	,6

Tabela 68 - Continuação

Mais aulas de campo. Multimídias.	1	,6
Melhor retorno das avaliações com os alunos. Não temos retorno dos professores quanto ao que aprendemos.	1	,6
Melhorar a metodologia de alguns professores que em alguns momentos apresentam excesso de "estrelismo".	1	,6
Melhorar as disciplinas obrigatórias, muitas disciplinas opcionais deveriam compor o quadro de disciplinas obrigatórias.	1	,6
Melhoria nas disciplinas. Algumas optativas virarem obrigatórias.	1	,6
Na minha opinião o que deve melhorar no curso de pedagogia noturno é essa diferenciação que existe pelos professores em relação aos alunos do turno noturno, pois a maneira de os professores só ver como alunos cansados e que não tem tempo para estudar é o que nos causa uma certa limitação e diferença de aprendizagem com os alunos da manhã. A didática em muitos professores nem sempre existe e a questão dos professores nos cobrarem avaliações apenas no final do semestre é muito errada. A cada novo assunto deveria existir um método avaliativo para saber se estamos aprendendo e não cobrar só no fim tudo, já visto, causando nos alunos o aprender decorativo, vou decorar para poder fazer a prova é muito incoerente.	1	,6
Não	2	1,3
Não centralizar o processo avaliativo em apenas uma forma de avaliação e exploração de conteúdo para após serem construídas as formas de avaliação: seminários	1	,6
Não centralizar o processo avaliativo em apenas uma forma de avaliação e fazer exploração de conteúdo para após serem construídas as formas de avaliação como os seminários.	1	,6
Não melhorar as avaliações, mas melhorar o próprio curso, é necessário que dinamize as aulas, que não se fixe apenas a sala de aula, nesse processo onde o professor fala, o aluno escuta e as vezes participa. É necessário mais atividades extra classe, mas que quando aconteça seja uma coisa de quantidade, que atraia o interesse dos alunos e deve ter algo de positivo e necessário para o seu currículo, algo que ele vá precisar para a sua futura vida de pedagogo. Havendo tudo isso o que menos vai importar será o processo de avaliação da aprendizagem.	1	,6
Não tem sugestões a dar.	87	56,0
No caso da violência, o que prejudica é que as aulas acabam um pouco tarde, então só resta para a maioria dos alunos ir embora antes do fim da aula.	1	,6
O curso de pedagogia noturno é visto com diferença pelos professores; os professores só veem como alunos cansados e que não tem tempo para estudar. Então fazem duas provas no semestre inteiro, acumulando conteúdo. É muito pior.	1	,6
O uso da prática nas avaliações. Incentivar a produção de artigos científicos. Elaborar oficinas e aulas como avaliação.	1	,6
O uso de prática nas avaliações. Incentivar a produção de artigos científicos. Elaborar oficinas.	1	,6
Oferecer um curriculum de acordo com as necessidades do mercado, incorporando disciplinas de gestão escolar. Orientação dos professores com aluno do curso noturno. Mais projetos e estágios para alunos do curso noturno. Participação por parte da coordenação ou própria gestão para com o aluno, estando mais próximo procurando ajudar no que for preciso.	1	,6
Oferta de disciplinas igualitárias para ambos os turnos. Diversificação instrumental de avaliação; Avaliações de acordo com a realidade discente. Avaliações mais práticas.	1	,6
Oportunidades de crescimento para os alunos: diversidade nas avaliações	1	,6
Os professores alinharem conteúdo à prática didática deles.	1	,6
Para melhorar as avaliações da aprendizagem é interessante que os professores mesquem utilizando de provas subjetivas, seminários, trabalhos de grupos etc.	1	,6
Que os professores aliem a teoria a prática, pois ao meu ver é a melhor forma de haver aprendizagem e em cima dessa pesquisa de campo, possa ser feito seminários ou relatórios.	1	,6

Tabela 68 - Continuação

R.U para alimentação mais acessível. Feedback das avaliações. Aulas dinâmicas(multimídias).Renovação do quadro de professores(aposentar quem já passou do período).Comprometimento do professor (evitar viagens, seminários em outros locais).Disciplinas ofertadas no nosso período(já tive que fazer disciplinas obrigatórias aos sábados).Setores funcionando no período da noite (Biblioteca, Lacon, R.U).Ar condicionado não funciona. Segurança precária. Falta espaço.	1	,6
Sem sugestões	5	3,2
Seria bom que tivesse em nosso currículo, disciplinas voltadas para educação infantil e não apenas para EJA.	1	,6
Seria interessante se os professores se colocassem mais no lugar do aluno, procurassem criar um vínculo maior, assim eles seriam capazes de preparar uma aula mais dinâmica, ou melhor, mais adequado para o momento que o aluno se encontra.	1	,6
Seria o retorno da avaliação que os professores fazem, as vezes entregamos trabalhos e provas e não obtemos uma resposta, não sabemos aonde erramos ou acertamos e temos o nosso conhecimento taxado com uma simples nota.	1	,6
Sugiro (alguns) professores deixarem de usar métodos muito tradicionais de ensino. Muito conteúdo e só prova foi o que mais foi feito, durante todo o curso, poucos professores variavam sua metodologia.	1	,6
Ter mais estímulo para produção escrita no âmbito da pesquisa e da produção didática.	1	,6
Ter mais estímulo para produção escrita no âmbito de pesquisa e da produção didática	1	,6
Tornar a disciplina de avaliação obrigatória. Se os alunos souberem como faz, saberão como agir, isso melhora a aprendizagem. Alguns professores deviam se reciclar nesse sentido.	1	,6
Uma programação para que não tenha em uma mesma semana mais de dois trabalhos para entregar, pois sobrecarrega quem trabalha durante o dia. No final do semestre há uma enxurrada de seminários: ninguém aguenta.	1	,6
Uma sugestão que acredito ser considerável é de uma disciplina como psicologia da educação que é dividida em quatro semestres, ser ministrada por professores diferentes, pois percebi que quando temos o mesmo professor nessas disciplinas ficamos presos a uma linha de raciocínio, e que a nível de conhecimento seria mais interessante que tivéssemos mais de uma ótica sobre determinado assunto.	1	,6
Usar as tecnologias digitais, dá um tempo mais para entrega de trabalhos, flexibilidade e sensibilidade para entender o desempenho do aluno que necessita trabalhar e que possui uma carga de responsabilidade maior que outros. Não desistir nunca de incentivar o corpo discente.	1	,6
Total	155	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada.

### 5.3.5 Considerações finais

Finalizando as discussões sobre a pesquisa, obteve-se que o perfil geral do discente do curso de Pedagogia da IES é muito bom e motivador, pois, embora ocorram problemas com os fatores biopsicossociais interferentes na didática e no processo avaliativo, eles são motivados em busca de melhorias e conhecimentos, além de valorizarem muito a sua formação.

Em contrapartida, vê-se que os professores, também diante de dificuldades inerentes aos contextos educacionais de IES públicas, esforçam-se em trilhar os caminhos idealizados

pelos alunos, embora alguns professores ainda tenham que realizar melhorias no seu “fazer docente”.

Com relação às melhorias necessárias, identificadas pela pesquisa, solicitam um amparo administrativo maior, principalmente, no turno noturno, proporcionando a abertura dos setores de coordenação e secretaria, laboratórios de multimídias e biblioteca. No âmbito da estrutura física da IES, as melhorias citadas foram com relação a espaços maiores para formação fora de sala de aula e cuidados com as necessidades básicas dos estudantes (materiais de higiene para banheiros), abertura do Restaurante Universitário (RU) à noite, proporcionando uma alimentação mais acessível à renda dos universitários, e se possível, transportes gratuitos para as aulas de campo.

Em vista do medo da violência urbana, que faz com que os alunos, principalmente do curso noturno, saiam mais cedo de suas aulas e percam um tempo precioso em sua formação, foram solicitadas melhorias na segurança da IES para que os estudantes pudessem usufruir, física e psicologicamente, de um ambiente mais seguro dentro da universidade e em seu entorno.

Diante do exposto, infere-se que tanto a didática aplicada por alguns docentes assim como o processo avaliativo têm de ser revistos e reciclados em favor de uma aprendizagem mais significativa, visando a uma formação que promova autonomia discente. Contudo, a pesquisa revela que a maioria dos docentes do curso de Pedagogia dessa IES já trabalham com uma avaliação de caráter mais formativo e emancipador.

## CONCLUSÃO

Respondendo à problemática que gerou a investigação, pode-se afirmar, a partir dos discursos docente e discente, que os modelos de avaliação do ensino-aprendizagem, aplicados atualmente no curso de Pedagogia da IES investigada, consideram os fatores biopsicossociais como elementos importantes na construção do processo avaliativo dos alunos como um todo, de dia ou de noite, da alvorada ao ocaso, mas, principalmente os do curso noturno, mesmo não apresentando os índices ideais.

Analisando as hipóteses do estudo, confirmaram-se: i) que os perfis dos alunos de turno noturno e diurno apresentam algumas diferenças com relação a currículo; carga-horária; diferença no número de semestres; fatores biopsicossociais que afetam os alunos; ii) os fatores biopsicossociais que afetam o estudante podem causar desmotivação e evasão em qualquer curso, porém não foi caracterizada evasão nem desmotivação grave no curso noturno de Pedagogia; iii) o modelo de avaliação de ensino-aprendizagem existente é mais formativo, participativo e emancipador, com pouca incidência ainda da cultura do exame; iv) no momento da construção do processo avaliativo, pelo docente, os fatores biopsicossociais dos discentes dos dois turnos são levados em consideração; e, finalmente, v) as avaliações de ensino-aprendizagem estão cumprindo com o seu papel motivador e construtor de um processo de aprendizagem mais significativo para o desenvolvimento e autonomia do discente, porém necessitando ainda chegar a índices melhores.

Confirmaram-se as investigações do estudo, ao se elencar os tipos de avaliações ou modelos aplicados atualmente no curso de Pedagogia da IES, bem como as sugestões dos alunos e visões docentes e discentes sobre o processo avaliativo realizado. Com isso, investigou-se a prática de avaliação do ensino-aprendizagem realizada junto aos alunos de turnos noturno e diurno do curso de Pedagogia da IES. Conclui-se que, apesar de ainda existirem alguns indícios de prática, por parte de alguns docentes do curso, na didática, da utilização de método tradicional (expositivo) e, na avaliação, da cultura do exame, já se encontram em aplicação métodos mais formativos e participativos que levam em consideração os fatores biopsicossociais dos discentes e um desenvolvimento integral como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996) no que tange ao Ensino Superior (BRASIL, 2010a).

A avaliação formativa apresenta como intuito a promoção de maior aprendizagem significativa, proporcionando mais autonomia ao discente, ao trabalhar de forma mais participativa e motivadora. Utiliza-se, pois, de uma metodologia diversificada, em que são

utilizados mais instrumentos de avaliação no decorrer do semestre letivo. Facilita, com isso, as autorregulações dos conteúdos internos e as autoavaliações docentes e discentes sobre as suas atuações como atores educacionais (CARVALHO; VIANA, 2010a, 2010b, 2011; DEMO, 2008b; HOFFMANN, 2008, 2009, 2010; LUCKESI, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999; VIANA; MARQUES; MOURA, 2007).

Da mesma forma, ao delinear o perfil dos alunos dos turnos noturno e diurno do curso de Pedagogia da IES pesquisada, a fim de repensar novas estratégias dentro do processo de avaliação do ensino-aprendizagem, constatou-se que existe uma motivação intrínseca à vontade de formação plena pelos próprios sujeitos, uma vez que clamam por melhorias em todos os aspectos, dos físicos aos psicológicos. Quanto aos alunos do turno noturno, constatou-se um empenho maior em vencer as adversidades inerentes ao seu curso, mostrando-os tão ou mais capazes que os alunos do turno diurno, inferindo-se, portanto, que as particularidades noturnas não se relacionam a incapacidades ou graus menores de formação. A faculdade de Pedagogia da IES investigada se apresenta como um campo promissor de mudanças e de motivação por melhorias em todos os turnos e níveis, aumentando a qualidade do curso e da instituição, já reconhecida pelos alunos nos resultados da pesquisa.

Ademais, ao descrever os problemas relacionados aos fatores biológicos, psicológicos e sociais mais apontados pelos discentes, vivenciados por estes como empecilhos a um bom rendimento acadêmico, foram vistos os papéis importantes que os professores e todos os outros agentes educacionais, do contexto universitário e fora deste, bem como de toda a sociedade, desempenham positivamente na formação profissional e pessoal dos sujeitos aprendentes. Constatou-se que uma mediação pedagógica eficiente e, no aspecto pessoal, uma relação professor-aluno mais motivadora, minimizam os efeitos contrários desses problemas em suas vivências, deixando-os mais aptos a uma aprendizagem significativa, seja no curso de Pedagogia, seja em qualquer outro de uma universidade pública e privada.

Apresentaram-se, contudo, a partir das falas dos discentes, alguns aspectos fortemente caracterizadores de práticas ainda tradicionais e da cultura do exame, que contradizem com essa postura de mudança que o curso de Pedagogia da IES investigada tem implementado em sua prática didática e avaliativa. Aspectos como: i) uso abusivo de seminários, postura autoritária de professor e a falta de orientação deste na formatação da avaliação por seminários, principalmente, no momento da sua apresentação pelos alunos; 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; iv) utilização da avaliação como instrumento de controle e punição; v) não aceitação de divergências ou críticas dos discentes em relação às opiniões docentes; vi) falta de didática dos professores e desmotivação para o ensino; vii) ausência de professores e disciplinas sem professores, alguns assumindo turmas no meio do semestre; viii) utilização de apenas duas avaliações durante todo o semestre, acumulando, com isso, muito conteúdo e sobrecarregando o discente; ix) falta de aulas de revisão; x) 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.

A fim de minimizar os efeitos do cenário exposto acima, como sugestões de ações práticas no campo da didática e da avaliação da aprendizagem, nos turnos referidos, verificou-se que: i) há uma tendência por aulas mais participativas e menos expositivas, salvo em casos de alguns conteúdos ou disciplinas específicas que precisem mais dessa forma de ação, a fim de evitar a desmotivação do educando já cansado pelo labor diário do contraturno acadêmico; ii) há uma necessidade maior, principalmente por parte dos alunos diurnos, de aulas de campo onde estes possam ver ou vivenciar os conteúdos teóricos na prática pedagógica das escolas, se possível, até iniciando os estágios antes da fase final do curso; iii) há um desejo maior por pequenas avaliações no decorrer do semestre, que abranjam conteúdos menores, não limitando todo o conteúdo da disciplina em duas avaliações durante o semestre; iv) compartilhamento de informações e planejamento de ações, entre os professores do semestre corrente, para que as avaliações não sejam todas realizadas no mesmo período (semana) sobrecarregando os discentes, e, com isso, favorecendo menores rendimentos.

A pesquisa revelou que o aprendente necessita de adaptação às condições de ensino e de aprendizagem, que requer direcionamento de suas forças e habilidades para a construção do processo de formação do conhecimento, partindo de crises construtivas proporcionadas por desafios intelectuais dentro do Ensino Superior, que promovam a sua autonomia, sua autodeterminação e autorregulação, além de sua identidade pessoal no processo formativo do curso (CARVALHO; VIANA, 2010a, 2010b, 2011; DEMO, 2008b; HOFFMANN, 2008, 2009, 2010; LUCKESI, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999; VIANA; MARQUES; MOURA, 2007).

Diante dessa realidade, constatou-se também a necessidade de constante preparo docente como copartícipe desse processo, buscando, cada vez mais, comprometimento na sua profissão, buscando qualificações condizentes às necessidades de formação do discente, agindo sempre como “professor-pesquisador” de melhorias para a Educação, que preconiza

em seu caráter maior, o desenvolvimento do ser humano. Notoriamente, o professor também sofre com esses fatores biopsicossociais que, muitas vezes, também interfere no seu “fazer docente”. Porém, faz-se necessária uma autoavaliação constante em relação à didática e à avaliação, no intuito de fugir do comodismo e da desmotivação para ensinar (DEMO, 2008b; HOFFMANN, 2008, 2009, 2010; LUCKESI, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999).

Diante do exposto no estudo realizado, acerca do papel da avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico, conclui-se que a avaliação fortalece o sentido da Educação como ampliação do desenvolvimento do sujeito em sentido integral. Nesse sentido, o professor exerce papel de mediador no processo de construção do conhecimento do aluno, além de trabalhar a avaliação da aprendizagem como instrumento aliado de uma prática educacional eficiente.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANASTASI, A. **Testes psicológicos**. São Paulo. EPU, 1977.
- ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, jul/set., 2006.
- ARROYO, M. G. **Da escola carente à escola possível**. Coleção Educação Popular. São Paulo: Loyola, 2003.
- ARRUDA, J. J. A. **A Revolução industrial**. São Paulo: Ática, 1994.
- ASSIS, S. G. de; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BENEVIDES, M. C. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência**: estudo de caso em uma instituição de Ensino Superior da rede pública. 2011. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2011.
- BERBEL, N. A. N; COSTA, W. S. da; GOMES, I. R. de L; OLIVEIRA, C. C. de; VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior**: um retrato em cinco dimensões. Londrina: UEL, 2001.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONNIOL, J. J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais com comentários. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. C. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 64, nº. 147, maio/agosto, p. 38-69, 1983.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Edições Câmara, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12261&Itemid=1085](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12261&Itemid=1085)>. Acesso em: 20 ago. 2010b.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC/SEESP, Ministério da Educação, 2001.

CARVALHO, W. R. L; VIANA, T. V. Reações discentes a uma proposta de avaliação participativa no Ensino Superior. In: ENCONTROS UNIVERSITÁRIOS: IV ENCONTRO DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO. XXX ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2011, Fortaleza-CE. **Tópicos temáticos**. p. 1-20.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem em cursos noturnos de licenciatura: em busca do ensino de qualidade para todos. In: VIANA, T. V.; CIASCA, M. I. F. L.; SOBRAL, A. E. B. (Orgs.). **Múltiplas dimensões em avaliação educacional**. Fortaleza: Imprece, 2010a. p. 255-267.

\_\_\_\_\_. O discente diante da oportunidade de escolhas avaliativas: estudo de caso em cursos noturnos de licenciatura. In: CAVALCANTE, S. M. A.; BENEVIDES, M. C.; VIANA, T. V. **Avaliar e intervir: novos rumos da avaliação educacional**. Fortaleza: Imprece, 2010. p. 796-812.

CHAUÍ, M. de S. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e Educação**: Psicologia Evolutiva. Porto Alegre: Artmed, 2009.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento psicológico e Educação**: Psicologia da Educação Escolar. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**: polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2008b.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

ESCUADERO, E. T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación em educación. **Relieve**, Zaragoza, v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003.

FERREIRA, G. **Negociação**: como usar a inteligência e a racionalidade. São Paulo: Atlas, 2008.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio Século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Novo Dicionário Aurélio Século XXI**: eletrônico. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1999. 1 CD.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **A microfísica do poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FREUD, S. Una teoria sexual y otros ensayos. In: FREUD, S. **Obras completas**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1948. v. 2. p. 779-826.

GARCÍA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GARDNER, H. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

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

HAYDT, R.C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliar**: respeitar primeiro educar depois. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007a.

\_\_\_\_\_. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007b.

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

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

\_\_\_\_\_. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 85-101.

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

LÜDKE, M; SALLES, M. M. Q. P. Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior. In: BERBEL, N. A. N; COSTA, W. S. da; GOMES, I. R. de L; OLIVEIRA, C. C. de; VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: um retrato em cinco dimensões**. Londrina: UEL, 2001. p. 89-142.

MAY, T. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEC. **ENADE: apresentação**. [S.l:s.n.]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=313&id=181&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=313&id=181&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 21 abr. 2012.

MEKSENAS, P. **Sociologia da Educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. São Paulo: Cortez, 1992.

MIRANDA, M. J. C. **A docimologia em perspectiva**. 1980. 71f. Tese (Doutorado em Psicologia Diferencial) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 1980.

MORALES, P. **Avaliação escolar: o que é, como se faz**. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

NOVAES, M. H. **Psicologia do ensino-aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 1977.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2006.

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

PIAGET, J. **Seis estudos em Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

GIL, R. **Neuropsicologia**. São Paulo: Santos, 2002.

RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. da R.; DAVIS, C. **Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais**. v. 1. São Paulo: EPU, 1981.

ROTTA, N. T; OHLWEILER, L; RIESGO, R. S. (Orgs.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SÁNCHEZ-CANO, M.; BONALS, J. (Orgs.) **Avaliação psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, S. Z. L. **Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem**. In: BERBEL, N. A. N.; COSTA, W. S. da; GOMES, I. R. de L.; OLIVEIRA, C. C. de; VASCONCELLOS, M. M. M. Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: um retrato em cinco dimensões. Londrina: UEL, 2001. p. 89-142.

STRAUSS, A; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L. R; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

UFC. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza, CE: Imprensa Universitária, 2011a, 70 p.

\_\_\_\_\_. **Anuário estatístico 2011 base 2010**. Fortaleza, CE: Imprensa Universitária, 2011b. 582p.

VIANA, T. V.; MARQUES, C. A.; MOURA, L. A. O sujeito cognoscente e social: a ação de aprender e avaliar no pensamento de Piaget e Vygotsky. In: 18º EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste, 2007, Maceió. **Anais do 18º EPENN**. Maceió: Q Gráfica, 2007. p. 1-13.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

\_\_\_\_\_. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

VILELA, T. **GUERRA FRIA**: O que estava em jogo no conflito entre EUA e URSS. UOL Educação: História Geral, Rio de Janeiro, v. 1, p. 3, 2010. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/historia/guerra-fria-2-o-que-estava-em-jogo-no-conflito-entre-eua-e-urss.jhtm?action=print>>. Acesso em: 11 abr. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WEITEN, W. **Introdução à Psicologia**: temas e variações. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

## APÊNDICES

## Apêndice A – Questionário aplicado com os alunos da IES X

IES X

PESQUISA EM AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM - NOV/DEZ 2011.

DADOS CADASTRAIS	
1. Nº DO SEMESTRE – CURSANDO: _____	2. TURNO: _____
3. IDADE: _____	4. SEXO: ( ) masculino ( ) feminino
5. ESTADO CIVIL: _____	6. FILHOS: ( ) não ( ) sim. Quantos? _____
7. APRESENTA ALGUMA DEFICIÊNCIA FÍSICA? ( ) não ( ) sim – Tipo? _____	
8. EXERCE ATIVIDADE NO CONTRATURNO: ( ) nenhuma ( ) trabalho formal ( ) trabalho informal ( ) estágio do curso ( ) bolsista ( ) estágio fora do curso. Quantas horas por semana na atividade de contraturno? _____	
9. MEIO DE TRANSPORTE QUE UTILIZA COM MAIS FREQUÊNCIA PARA IR À FACULDADE: ( ) ando a pé ( ) carro próprio ( ) motocicleta ( ) ônibus – Quantos pega para ir da faculdade à sua casa? _____	
10. EVADIU-SE DE OUTRO CURSO DA UFC? ( ) não ( ) sim – Motivo? _____	
11. MOTIVO PELO QUAL ESCOLHEU O SEU TURNO DE ESTUDO? _____	

QUESTIONÁRIO
--------------

Agora você encontrará algumas frases que podem identificar opiniões que você tem sobre o processo de ensino e aprendizagem em sua vivência como discente na Universidade. Por favor, para cada afirmação, marque com um X o quadro ao lado, que expressa o mais fielmente possível sua opinião nesse semestre. Não existe resposta certa ou errada, o que importa é a sua sinceridade.

Ord.	ITENS	Concordo	Concordo em parte	Discordo
1	No turno em que curso Pedagogia, as cargas horárias são cumpridas satisfatoriamente por alunos e professores.			
2	No turno em que curso Pedagogia, há mais oportunidades (em relação aos eventos, disciplinas e estágios) e informações no decorrer do curso.			
3	No turno em que curso Pedagogia, há mais problemas com incompatibilidade de horários e disciplinas.			
4	No turno em que curso Pedagogia, há um excessivo número de faltas por parte dos alunos.			
5	No turno em que curso Pedagogia, há um excessivo número de faltas por parte dos professores.			
6	Em relação ao turno que curso Pedagogia, o currículo é bem adequado às necessidades dos alunos.			
7	Os aspectos de infraestrutura (salas, recursos de multimídia, banheiros, lanchonetes, auditório, entre outros) da faculdade são bons e compatíveis com o nível de ensino da universidade.			
8	Considero que as avaliações da aprendizagem são satisfatórias para o meu curso e turno de estudo.			
9	Considero o envolvimento docente compatível e satisfatório com as necessidades de meu curso e turno de estudo.			
10	Estou satisfeito (a) com a didática dos professores de meu curso.			
11	Estou satisfeito (a) com a qualidade do ensino no meu turno de estudo do curso de Pedagogia.			
12	Considero muito satisfatório meu rendimento global no curso de Pedagogia.			
13	Estou satisfeito (a) com meu curso de Pedagogia pela qualidade da Instituição.			
14	Estou satisfeito (a) com meu curso de Pedagogia por motivos pessoais.			
15	Apresento problemas de atenção e concentração durante a aula.			



## Apêndice B – Questionário aplicado com os professores da IES X

### QUESTIONÁRIO

➤ **Dados Cadastrais:**

1. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
2. Nível de Escolaridade: ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-Doc
3. Tempo na Função Docente: ( ) entre 1 e 3 anos ( ) entre 3,1 anos e 5 anos ( ) entre 5,1 anos e 7 anos ( ) entre 7,1 anos e 9 anos ( ) acima de 9,1 anos
4. Turno que leciona na Pedagogia: ( ) diurno ( ) noturno ( ) ambos

➤ **Investigação:**

5. Acredita que existem diferenças significativas entre os turnos diurno e noturno? ( ) sim ( ) não

Quais diferenças identifica no Diurno em relação ao noturno?

---



---



---



---

Quais diferenças identifica no Noturno em relação ao diurno?

---



---



---



---

6. No momento do planejamento do ensino, o(a) senhor(a) leva em consideração os fatores biopsicossociais<sup>1</sup> que afetam cada turma e turno? ( ) sim ( ) não ( ) parcialmente

7. No momento de construção do processo avaliativo, o(a) senhor(a) leva em consideração os fatores biopsicossociais que afetam cada turma e turno a ser avaliado? ( ) sim ( ) não ( ) parcialmente

8. No momento da aula, o(a) senhor(a) leva em consideração os fatores biopsicossociais que afetam cada turma e turno na didática? ( ) sim ( ) não ( ) parcialmente

9. O(a) senhor(a) sempre comenta os resultados das avaliações com os alunos, dando um retorno do conteúdo e retirando dúvidas ainda existentes? ( ) sim ( ) não ( ) parcialmente

10. Você acha que o Projeto Pedagógico do curso deve levar em consideração os aspectos biopsicossociais dos alunos, inerentes aos turnos diurno e noturno? ( ) sim ( ) não ( ) parcialmente

11. Marque os instrumentos avaliativos que geralmente utiliza no processo avaliativo dos turnos:

• **DIURNO:**

Tipos de Instrumentos	Nunca	Às Vezes	Sempre
Prova Objetiva			
Prova Subjetiva			
Prova Mista			
Seminários			
Trabalhos Individuais			
Trabalhos Coletivos			
Pesquisa de Campo			
Pesquisa Bibliográfica			
Portfolio			

## • NOTURNO:

Tipos de Instrumentos	Nunca	Às Vezes	Sempre
Prova Objetiva			
Prova Subjetiva			
Prova Mista			
Seminários			
Trabalhos Individuais			
Trabalhos Coletivos			
Pesquisa de Campo			
Pesquisa Bibliográfica			
Portfolio			

11. Marque as características que abrangem suas aulas no curso de Pedagogia:

( ) Predominância de aulas expositivas ( ) Predominância de aulas participativas ( ) Mescla de aulas participativas e expositivas

12. Poderia citar alguns problemas que alunos relatam com relação ao processo de ensino-aprendizagem e avaliações em suas turmas e turnos:

DIURNO:

---



---



---



---



---

NOTURNO:

---



---



---



---



---

<sup>1</sup> **Fatores biopsicossociais** – são todos os aspectos que afetam o ser humano em suas diversas dimensões. Fatores biológicos (deficiências físicas, doenças, má alimentação, cansaço físico, entre outros), fatores psíquicos (esgotamento mental, frustração, problemas emocionais e pessoais com família, trabalho, entre outros), fatores sociais (violência urbana, transporte público, Bullying, trabalho no contra turno, entre outros).