

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE**

**AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO:
Estudo sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural**

GRACIELLY VIEIRA DOS SANTOS

**CASCADEL
2019**

Gracielly Vieira dos Santos

**AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO:
Estudo sob o enfoque da teoria Histórico-Cultural**

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CONTABILIDADE (PPGC) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ, COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
EM CONTABILIDADE.**

ORIENTADOR: PROFESSOR - DOUTOR SIDNEI CELERINO DA SILVA

Cascavel

2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Santos , Gracielly Vieira dos

As práticas avaliativas no processo de formação: Estudo sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural / Gracielly Vieira dos Santos ; orientador(a), Sidnei Celerino da Silva , 2019.

135 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, 2019.

1. Avaliação. 2. Teoria Histórico-Cultural. 3. Contabilidade. I. Celerino da Silva , Sidnei . II. Título.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-85
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4555 - Cascavel - Paraná



GRACIELLY VIEIRA DOS SANTOS

AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO: Estudo sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural, de Lev Vygotsky

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Contabilidade, área de concentração Controladoria, linha de pesquisa Contabilidade Gerencial e Controle em Organizações, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Sídney Celerino da Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Eliak Garcia

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Maria Lidia Sica Szymlanski

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Nilza Salches Tessaro Leonardo

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Cascavel, 17 de dezembro de 2019

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus pelo seu amor incondicional e pela concretização de minhas orações.

Aos meus pais e irmãos pelo apoio ao longo da minha trajetória como estudante.

Ao meu esposo Leandro, pelo apoio, compreensão e força que nos une cada vez mais.

À minha filha Débora, que suportou minha ausência em vários momentos, para que
este trabalho pudesse ser realizado.

Ao meu orientador Prof. Dr. Sidnei Celerino da Silva pela experiência e conhecimento
admiráveis e pela incansável atenção diante das minhas incertezas no decorrer desta
investigação.

A todos os integrantes do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PPGC) da
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, especialmente aos professores que de maneira
direta ou indireta contribuíram para a minha formação.

Aos professores do colegiado do Curso de Ciências Contábeis que disponibilizaram
um tempo do trabalho e participaram das entrevistas.

Aos alunos do Curso de Ciências Contábeis que aceitaram ajudar, respondendo aos
questionários, pois compreenderam a participação deles nesta investigação.

Aos professores das bancas de qualificação e defesa pelas valiosas contribuições.

Aos colegas de mestrado pela parceria na realização de vários trabalhos e pela
amizade.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação,

Meu muito obrigado.

“Através dos outros nos tornamos nós mesmos”

VYGOTSKY

Santos, G. V. (2019). *As práticas avaliativas no processo de formação: Estudo sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural, de Lev Vygotsky*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, Brasil.

RESUMO

Para refletir sobre as práticas avaliativas no processo de escolarização, o estudo teve como objetivo analisar as concepções e práticas avaliativas dos docentes e seus impactos na formação dos discentes do curso de ciências contábeis a luz da Teoria Histórico-Cultural, de Lev Vygotsky. Foram selecionados alunos do curso de Ciências Contábeis em estágio intermediário do curso (2.º, 3.º e 4.º ano) contando a participação de 68 respondentes do questionário originado do estudo de Berbel et al., (2001), e também contou com a participação de 13 professores entrevistados do colegiado de contabilidade de uma universidade estadual paranaense, considerando as concepções classificatórias e formativas da avaliação. Os dados coletados foram analisados com o auxílio dos *softwares SPSS 21* e *Atlas TI 7.0*, por meio de análise de diferencial semântico e análise de conteúdo. Os dados encontrados apontam para a percepção dos discentes a respeito do impacto das avaliações em suas formações tanto no âmbito positivo quanto negativo. No que se refere a dimensão pedagógica da avaliação, os alunos assumiram que as avaliações tiveram impactos positivos nos seus processos de formação, quanto a dimensão emocional, os mesmos perceberam que os aspectos pertencentes a essa dimensão impactaram positiva e negativamente em suas formações e ao tratar da dimensão ética os discentes julgaram que os aspectos inerentes dessa dimensão impactaram negativamente nas suas formações. Quanto às concepções docentes referentes à avaliação, foi observada uma predominância da perspectiva classificatória da avaliação. As análises feitas nas respostas dos professores e dos alunos, por meio das categorias “contradição”, “totalidade” e “mediação”, oriundas da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, pudemos compreender como as práticas avaliativas impactaram/impactam na formação dos discentes do Curso de Ciências Contábeis. A primeira categoria, “contradição”, nos informa que o fenômeno “avaliação”, necessita movimentar-se para superar a barreira de instrumento classificatório e regulador e se transforme em elemento de alcance dos fatores emocionais e éticos. Para segunda categoria, “totalidade”, podemos destacar as marcas históricas impressas nas trajetórias de vida de seus professores interferem na maneira como eles os avaliam, seja limitando ou diversificando os instrumentos avaliativos. E por fim, a categoria “mediação”, nos informa que a diversificação dos instrumentos avaliativos proporciona maior interação com os alunos e reconhecendo que desenvolvimento se dá por meio da interação entre os sujeitos. Os achados da pesquisa expõem que há práticas avaliativas elaboradas pelos docentes que precisam ser repetidas; há aquelas que precisam ser modificadas; e há aquelas que precisam ser eliminadas em nome de uma formação discente direcionada para a constituição de um estudante mais satisfeito, que se entende mais preparado para a vida.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Teoria Histórico-Cultural; concepções avaliativas

Santos, G. V. (2019). Evaluative practices in the formation process: Study under the focus of Lev-Vygotsky's Historical-Cultural Theory. Master Thesis, State University of Western Paraná, Paraná, Brazil.

ABSTRACT

To reflect on the evaluative practices in the schooling process, the study aimed to analyze the conceptions and evaluative practices of teachers and their impacts on the formation of students of the accounting science course in the light of Lev Vygotsky's Historical-Cultural Theory. We selected students from the Accounting course at an intermediate stage of the course (2nd, 3rd and 4th year) with the participation of 68 respondents from the questionnaire originated from the study by Berbel et al., (2001), and also it was attended by 13 teachers interviewed from the accounting board of a state university of Paraná, considering the classificatory and formative conceptions of the evaluation. The collected data were analyzed with the aid of SPSS 21 and Atlas TI 7.0 software, through semantic differential analysis and content analysis. The data found point to the perception of the students about the impact of evaluations on their formations in both positive and negative. Regarding the pedagogical dimension of the evaluation, students assumed that the evaluations had positive impacts on their training processes, regarding the emotional dimension, they realized that the aspects pertaining to this dimension had a positive and negative impact on their training and when dealing with the dimension. Ethics students considered that the inherent aspects of this dimension had a negative impact on their training. Regarding the teaching conceptions related to the evaluation, a predominance of the classification perspective of the evaluation was observed. Analyzing the responses of teachers and students, through the categories "contradiction", "totality" and "mediation", derived from Lev Vygotsky's Historical-Cultural Theory, we can understand how the evaluative practices impacted on the formation of the students of the Accounting Science Course. The first category, "contradiction", informs us that the phenomenon "evaluation" needs to move to overcome the barrier of classificatory and regulatory instrument and become an element of reach of emotional and ethical factors. For the second category, "totality" we can highlight the historical marks imprinted on their teachers' life trajectories interfere with the way they evaluate them, either by limiting or diversifying the evaluation instruments. Finally, the category "mediation" informs us that the diversification of assessment instruments provides greater interaction with students and recognizing that development occurs through interaction between subjects. The research findings show that there are evaluative practices developed by teachers that need to be repeated; there are those that need to be modified; and there are those that need to be eliminated in the name of student education directed toward the constitution of a more satisfied student who understands himself or herself more prepared for life.

Keywords: Learning assessment; Historical-Cultural Theory; evaluative conceptions

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Modelo teórico aplicado a pesquisa.....	58
Tabela 2 - Estatística de confiabilidade.....	61
Tabela 3 - Perfil dos estudantes de Ciências Contábeis.....	63
Tabela 4 - Avaliação dos aspectos que influenciaram na formação acadêmica dos alunos do Curso de Ciências Contábeis.....	68
Tabela 5 - Avaliação dos aspectos emocionais que impactaram na formação acadêmica dos discentes de Ciências contábeis.....	77
Tabela 6 - Avaliação dos aspectos éticos que impactaram na formação acadêmica.....	81
Tabela 7 - Formação dos professores de Ciências Contábeis.....	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorias de análises das entrevistas dos professores do Curso de Ciências Contábeis.....	64
Figura 2 - Categorias de análises referente a Teoria Histórico-Cultural na perspectiva de Vygotsky.....	65
Figura 3 - Principais características da concepção avaliativa encontradas nos comentários dos professores de Ciências Contábeis.....	95
Figura 4 - Características da avaliação formativa encontradas nos comentários dos professores de Ciências Contábeis.....	100
Figura 5- Características da categoria contradição encontradas nos comentários dos professores do Curso de Ciências Contábeis.....	105

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO.....	14
1.1.1	Questão de pesquisa.....	18
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	18
1.2.1	Objetivo Geral.....	18
1.2.2	Objetivos Específicos.....	18
1.3	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	19
1.4	JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO.....	19
1.5	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	20
2	REVISÃO DA LITERATURA.....	20
2.1	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TRÊS DIMENSÕES.....	21
2.1.1	Dimensão pedagógica.....	21
2.1.2	Dimensão ética.....	28
2.1.2.1	<i>Implicações éticas e antiéticas da avaliação da aprendizagem no ensino superior.....</i>	<i>29</i>
2.1.2.2	<i>Competência e compromisso com a aprendizagem e o crescimento do aluno....</i>	<i>31</i>
2.1.3	Dimensão emocional.....	33
2.2	CONCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	35
2.2.1	Avaliação classificatória.....	36
2.2.2	Avaliação formativa.....	40
2.3	CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	44
3	METODOLOGIA.....	59
3.1	TIPOLOGIA DE PESQUISA QUANTO AOS OBJETIVOS.....	59
3.2	TIPOLOGIA DE PESQUISA QUANTO AOS PROCEDIMENTOS.....	59
3.3	TIPOLOGIA DE PESQUISA QUANTO À ABORDAGEM DO PROBLEMA	60
3.4	ENTREVISTAS.....	62
3.5	PERFIL DOS RESPONDENTES.....	63
4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	67
4.1	AS TRÊS DIMENSÕES E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO DISCENTE...	67
4.1.1	Dimensão pedagógica.....	67

4.1.2	Dimensão emocional.....	76
4.1.3	Dimensão ética.....	81
4.2	CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES.....	86
4.2.1	Características.....	86
4.2.2	A tipologia classificatória de avaliação.....	90
4.2.3	A tipologia formativa de avaliação.....	95
4.3	AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E SUA INTERFERÊNCIA.....	101
4.3.1	A categoria “contradição”.....	102
4.3.2	A categoria “totalidade”.....	105
4.3.3	A categoria “mediação”.....	109
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS.....	118
	ANEXOS.....	128

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, denominada “As práticas avaliativas no processo de formação: estudo sob o enfoque da teoria Histórico-Cultural”, está inserida na linha de pesquisa Contabilidade Gerencial e Controle em Organizações, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade (PPGC), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e tem como área de concentração a Controladoria.

Todas as nossas atividades, sejam elas cotidianas e despropositadas, ou aquelas intencionais, elaboradas e ordenadas, estão sujeitas à comparação, à análise, ao juízo de valor e à avaliação. Em outras palavras, realizamos ações avaliativas para produzir conclusões e tomadas de decisão a fim de atender determinados propósitos.

Creemos que a primeira experiência que tivemos de avaliação, procedida metodicamente, foi na escola. Nela, tínhamos de responder a instrumentos de aferição, geralmente chamados de “prova”, para os quais eram atribuídas notas que nos classificavam como bons ou ruins, aprovados ou reprovados, na média, abaixo ou acima da média, aptos ou inaptos para prosseguir à próxima etapa.

O exame avaliativo, da forma como o conhecemos, foi sistematizado com o passar dos séculos XVI e XVII, junto com a emergência da modernidade. No decorrer do tempo, várias mudanças aconteceram. Entretanto, superficiais e mantendo-se o modo de conduzir o processo de aprendizagem dos educandos, consolidado ao longo dos anos nos exames escolares (Luckesi, 2011).

Historicamente, as primeiras construções de avaliação a vigorar no Brasil, como noticia Saviani (2010), foram oriundas da prática dos exames e das provas escolares, surgidas no século XVI, envoltas em aspectos religiosos da pedagogia tradicional. Conforme retrata Depresbisters (2009), há registros de que, na China, acerca de três mil anos antes de Cristo, os exames e as provas já eram utilizadas pelo serviço público a fim de selecionar homens para o exército. Da mesma maneira como na China, a sociedade norte americana possuía uma tradição histórica acerca da avaliação. Conforme recorda Viana (2014), o poder público nos Estados Unidos passou a discutir diferentes programas sociais, inclusive de natureza educacional, devido às grandes transformações estruturais, advindas da revolução industrial.

Retornando aos dias de hoje, é preciso discutir a diferença entre examinar e avaliar na escola. “Examinar” descreve as funções de classificação e seletividade (exclusão) do aluno, enquanto que o ato de “avaliar” se caracteriza por diagnosticar e incluir o aluno. Essa discussão é

necessária porque, na escola atual, o aluno vem para ser submetido a um processo seletivo, entretanto, deveria vir para aprender (Luckesi, 2011).

Esse processo seletivo advém da sociedade burguesa e capitalista, pois ela passou a exigir uma reorganização social numa nova estrutura, antes reconhecida por títulos de nobreza que indicavam estrato social, e passou a ser contemplada pela escola como responsável por proporcionar aos estudantes a ascensão às classes superiores por meio de graus e diplomas, fornecidos pela educação formal (Holanda, 1973).

Essa prática educativa desempenha a função de validar uma divisão desigual dos conhecimentos e os processos avaliativos satisfazem o papel de realçar essas diferenças. Por anos e anos, esses processos cumprem a função de controlar, certificar, selecionar, classificar e aferir. A educação e o ensino passam a ser instrumentos de aceitação social de uma classe, aprimorando gradualmente seus métodos de exclusão social por meio dos exames. Isso produziu, paralelamente, uma cultura de valorização do saber formal intelectualizado e legitimado e de desvalorização do saber informal ou saber manual, aprendido na ação cotidiana dos homens (Lopes, 2013).

A ideia de avaliação e sua elevação à condição de questão central no quadro de políticas educacionais no país acabou por produzir um efeito perverso no processo de ensino e aprendizagem (Berbel et al., 2001).

O conjunto educacional, como um todo, passou a preocupar-se com o desenvolvimento de um método que permitisse construir instrumentos de ensino e a definir padrões de propagação do conhecimento por intermédio da eficiência de seus professores, seguindo a lógica da pedagogia diretiva e, conseqüentemente, foram levados para a educação os esquemas que empresários procuravam implantar no mundo da indústria (Viana, 2014).

Passou a predominar as abordagens metodológicas que se restringiam à transmissão de conhecimento nos processos de ensino e de aprendizagem nas universidades brasileiras. As avaliações eram reduzidas a níveis cognitivos de desempenho básico, como memorização e compreensão dos conteúdos, constituindo um ensino impositivo, no qual o professor era o agente ativo e o aluno era o agente passivo no desenho de um panorama pouco crítico. Durante longos anos de tradição, a avaliação e a aprendizagem eram duas esferas separadas: a aprendizagem e a avaliação não aconteciam ao mesmo tempo, porque aprender era uma coisa e avaliar a aprendizagem era outra. Essa compreensão originava-se da função somativa da avaliação, na qual a avaliação acontecia depois de um longo período de ensino (Scallon, 2015).

Porém, a aproximação entre aprendizagem e avaliação é possível, desde que se conheça a

função formativa da avaliação.

Os conceitos de “avaliação somativa” e “avaliação formativa”, surgidos dos estudos de Scriven (1967), atribuem diferentes finalidades para o ato de avaliar. A avaliação somativa está associada aos conceitos de prestação de contas, certificação e seleção. Já a avaliação formativa se junta ao conceito de regulação do ensino e da aprendizagem e a sua melhoria (Lopes, 2013). Perrenoud (1999) defende a ideia de que esses dois tipos de avaliação devem coexistir e se articular. E Sordi (2001) reconhece que entender a dependência e a forma de como o professor enxerga e assume a avaliação estabelece a diferença entre avaliação somativa e avaliação formativa.

Nesse contexto, o objeto da formação, que antes eram as qualificações duráveis, cede lugar às competências e habilidades curtas e modificáveis, atendendo as necessidades mercadológicas, prevalecendo a capacitação da mão de obra em detrimento da formação de senso crítico. O impacto do capitalismo na educação e na avaliação direciona o processo educacional em níveis laivos e a avaliações de caráter somativo (Scallon, 2015).

O sistema educativo está enfrentando vários desafios com a recepção de olhares críticos, como a efetivação de políticas públicas que estejam voltadas para a permanência do aluno na escola, para alcançar níveis mais elevados de ensino, para redimensionar o conhecimento adquirido e para exercer de forma plena a cidadania (Luckesi, 2011).

Libâneo (1993) afirma que, quanto à tarefa de avaliar, tida como função pedagógica, define como uma ação didática necessária ao trabalho docente. Dela se obtém os resultados que serão comparados com os objetivos propostos para orientar esse fazer pedagógico. Para o autor, a avaliação representa a qualidade do que foi realizado entre professor e aluno e desempenha a função não somente didático-pedagógica, mas, também, diagnóstica. Ela não se resume apenas à aplicação de provas e à atribuição de notas, mas sim, constitui-se em um instrumento de diagnóstico da aprendizagem do aluno e desempenho do professor.

A partir desse cenário inicial, refletimos sobre outros aspectos da avaliação em âmbito escolarizado a serem agregados na discussão e formulação do problema de pesquisa na próxima seção.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao caracterizar a avaliação, alguns autores, influenciados pelos pontos de vista de educação disponíveis na literatura, atribuíram às suas definições de avaliação aspectos políticos, sociais e sociológicos, filosóficos, tecnológicos, pedagógicos e/ou didáticos.

Luckesi (2008) estabelece a avaliação como uma verificação qualitativa sobre os dados relevantes do processo de ensino-aprendizagem para auxiliar o professor a tomar as decisões sobre o seu trabalho. Para ele, a avaliação traduz um modelo de sociedade. Por isso, a importância em se elaborar um projeto pedagógico que configure a direção da prática pedagógica e da avaliativa, porque também é entendida como parte do ensino-aprendizagem. Outro aspecto relevante é ter-se claro o fato de que, até hoje, se pratica mais o exame do que a avaliação. Esse fato revela uma sociedade na qual a prática avaliativa ainda é encarada como um instrumento de controle, de disciplinamento e de autoritarismo.

Em outras palavras, o autor defende a necessidade de se praticar mais a avaliação, na escola, do que o exame. Ela é uma atividade que deve servir para o professor refletir e, como resultado, reelaborar seu trabalho didático com os alunos por via da verificação qualitativa dos dados revelados pelos instrumentos avaliativos empregados. Por essa razão, Luckesi (2011) defende o argumento de que tanto os exames quanto as provas podem servir como instrumento de coleta de dados da situação de aprendizagem do aluno, podendo adequar-se bem ao propósito avaliativo, de acordo com os objetivos pretendidos pela escola e pelo educador.

Quanto às consequências da avaliação na escola, Perrenoud (1999) faz estes apontamentos: o ato de avaliar cria “hierarquias de excelência” definidas ou não pelo professor e pelos melhores alunos idealizados. Os educandos são comparados e classificados e, nessa lógica, a avaliação assume as funções de certificar, selecionar, contratar e promover. Ela seleciona, servindo à legitimação de determinada classe social no poder, com caráter tradicional, e promove a regulação das aprendizagens, emancipando os sujeitos para que eles mesmos sejam capazes de administrar suas necessidades, progressos, dificuldades e estratégias de ação.

Seguindo esse raciocínio, Sordi (2005) também chama a atenção para o fato de que, na maioria das vezes, a avaliação serve de mecanismo de exclusão, controle e competição no lugar de significar um mecanismo fundamental para a inclusão, a cooperação e a autonomia. Na compreensão da autora, é necessário ressignificar a avaliação em todas as suas dimensões, dependendo do compromisso de todos os agentes envolvidos na educação, sejam eles órgãos institucionais ou o professor, mediado por uma visão educacional que considere mais a ação concreta do que o discurso. Para a autora, um enfoque de avaliação formativa, com um novo paradigma, aponta para uma prática avaliativa mais consciente por parte dos professores, na qual eles possam compreender os limites e possibilidades de se avaliar sob a perspectiva da sociedade. Essa nova prática avaliativa deve ser compreendida como prática investigativa, em vez de classificatória, cuidando para que os aspectos formativos se sobreponham aos traços

técnicos e promovendo o pleno desenvolvimento dos alunos, para possibilitar a formação e posterior execução de políticas públicas em educação.

Para Perrenoud (1999) e Sordi (2005), embora a avaliação tenha um notável caráter classificatório na escola, é possível que sua prática receba outro sentido por meio do enfoque de tipo formativo, pois seus resultados visam mais à aprendizagem do que ao mero ranqueamento do estudante. Tais constatações também são extensivas ao ensino superior.

Chaves (2003), por exemplo, pesquisou as concepções e práticas avaliativas da aprendizagem realizada pelos professores da educação superior e suas repercussões na sala de aula sob a ótica dos alunos. O intento da investigação era responder quais os princípios norteadores da prática pedagógica de professores universitários, tendo em vista uma formação profissional de qualidade. Dentro dessas práticas pedagógicas, foram incluídas questões sobre a avaliação, como: que procedimentos de avaliação se apresentam mais específicos e pertinentes ao ensino superior? Seria possível trabalhar nesse nível de ensino com uma avaliação coerente, contínua e crítica? A constatação apontada pelo estudo foi a de que, apesar de as práticas avaliativas no ensino superior ocorrerem numa relação entre adultos, isso não quer dizer que elas não estejam permeadas por vínculos de poder, discriminação, exclusão, mecanismos de controle e ausência de critérios para avaliar. O estudo nos alerta, também, para o fato de que, como a maioria dos professores não possui formação para questões didático-pedagógicas, eles continuam a repetir as mesmas práticas avaliativas da época em que foram alunos, desconsiderando as mudanças ocorridas no mundo, os objetivos do ensino e da aprendizagem, o perfil de formação estabelecido e a metodologia utilizada em sala de aula. A autora sinaliza para a necessidade de ultrapassarmos as práticas avaliativas de verificação para a certificação e buscar resultados que promovam a mudança, no lugar de se constituírem resultados por si mesmos. Ela defende a elaboração de uma proposta de avaliação baseada em três pontos. O primeiro passa pela definição de um modelo de avaliação baseado em uma teoria epistemológica ou filosófica e pedagógica. Já o segundo diz respeito a uma coleta de dados que seja fidedigna à realidade e dê retorno a todos os implicados no processo educativo e o terceiro ponto propõe coerência entre objetivos propostos, a natureza da relação pedagógica e os aspectos qualitativos e quantitativos da avaliação.

Villas Boas (2005) possui visão semelhante da avaliação no ensino superior. Ressalta o papel da universidade como espaço de formação da cidadania (entendida como aquela fundada no conhecimento e desenvolvida por meio do trabalho pedagógico nos diversos cursos, disciplinas e atividades universitárias). A parceria entre alunos e professores, a necessidade de planejamento e o tratamento conferido à avaliação nos cursos de formação de profissionais da

educação, como o papel desempenhado pelos exames externos, são pontos que devem ser pensados para a articulação entre a avaliação e o trabalho pedagógico. A autora defende, ainda, a adoção de uma avaliação formativa que visa à promoção da aprendizagem do aluno, do professor e o desenvolvimento das instituições e dos cursos, atrelada aos objetivos que norteiam os conteúdos e os métodos utilizados para o alcance das metas fixadas pelo projeto pedagógico de curso. Noutro sentido, há uma inter-relação da avaliação com os objetivos: um determina, reciprocamente o outro, na medida em que os resultados alcançados servem à revisão daquilo que havia sido planejado ou estabelecido.

Outro estudo a ilustrar as práticas avaliativas no ensino superior é o de Dias Sobrinho (2008). Nele, o autor defende a formação para a vida em sociedade como o principal propósito da educação superior e preparando os seres humanos para uma vida social mais justa, solidária, digna, mais elevada material e espiritualmente, desenvolvendo ou consolidando a cidadania. Com efeito, tudo na educação interessa ao ato avaliativo, pois cada um dos aspectos analisados há de ser compreendido conjuntamente, pois estão ligados entre si. Com isso, o autor toma nota dos sentidos essenciais das estruturas, dos programas e da própria prática educativa, lembrando sempre que, em educação, o foco deve ser o da formação da pessoa humana para uma vida em sociedade que seja mais justa e solidária.

Garcia (2009) chegou a um panorama semelhante em um estudo sobre avaliação e aprendizagem na educação superior. Inicialmente, o autor nos lembrou das transformações ocorridas na sociedade contemporânea, marcada por mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas e, também, mudanças na universidade. Dentre as principais transformações e desafios a se enfrentar pelas universidades estavam o redesenho de seus currículos e a revisão das práticas avaliativas adotadas pelos professores nos cursos de ensino superior. O autor lembrou, ainda, que o modo como se avaliava no ensino superior refletia as escolhas pedagógicas dos professores, as diretrizes curriculares de cursos e a cultura organizacional da instituição de ensino superior. A principal contribuição do estudo foi estabelecer a relação entre prática avaliativa e a aprendizagem dos alunos. As práticas avaliativas determinavam e influenciavam o modo como os estudantes organizavam seu tempo de estudo, atribuíam prioridades e significados às atividades acadêmicas e estabeleciam rotinas. A forma como os alunos estudavam e aprendiam estava diretamente ligada à maneira como eram avaliados. A avaliação, requeria apenas memorização e reprodução de informações solicitadas nas abordagens e metodologias de ensino voltadas a esse objetivo. A avaliação que trabalhava o entendimento, a interpretação e a análise crítica, requeria metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem mais processuais e formativas.

Chaves (2003) e Garcia (2009) perceberam a existência de práticas avaliativas de tipo classificatório em volume substancial no ensino superior, provavelmente, devido à reprodução das experiências avaliativas a que foram submetidos os professores durante o processo de escolarização fundamental, média e superior. Entretanto, acreditam na avaliação formativa como uma ação de mudança mais adequada às necessidades educacionais e sociais, uma crença também endossada por Villas Boas (2005) e Dias Sobrinho (2008).

A partir do panorama contextual acerca da avaliação no ensino básico e superior apresentado, apresentamos a pergunta de pesquisa no próximo tópico.

1.1.1 Questão de Pesquisa

Levantamos esta questão de pesquisa: como as concepções e práticas avaliativas dos docentes impactam na formação dos discentes do Curso de Ciências Contábeis?

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as concepções e práticas avaliativas dos docentes e seus impactos na formação dos discentes do Curso de Ciências Contábeis.

1.2.2 Objetivos Específicos

Como se trata de um questionamento e de um objetivo amplos, foram fragmentados nas seguintes ações:

- a) identificar a percepção dos discentes do Curso de Ciências Contábeis quanto ao impacto do processo de avaliação da aprendizagem em sua formação, nas dimensões pedagógica, ética e emocional;
- b) analisar as concepções de avaliação dos professores do Curso de Ciências Contábeis;
- c) pesquisar como as práticas avaliativas interferem na formação dos discentes do Curso de Ciências Contábeis, sob o prisma da teoria histórico-cultural.

1.3 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

O estudo foi delimitado à área da Educação em Contabilidade, estritamente ao tema da avaliação educacional, norteado pela teoria histórico-cultural de Vygotsky, e pelas dimensões pedagógica, ética e emocional, propostas por Berbel et al. (2001). Como sujeitos da pesquisa, foram selecionados docentes que ministram disciplinas no curso e tem formação de bacharelado em Ciências Contábeis ou áreas correlatas e discentes matriculadas em Curso de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior (IES) estadual pública, localizada no Estado do Paraná, no ano de 2019. Os sujeitos da pesquisa são discentes do segundo, terceiro e quarto anos e docentes do Curso de Ciências Contábeis da IES selecionada. A escolha dos acadêmicos desses anos foi intencional por se tratarem de alunos em estágio intermediário de formação com o intuito de obter informações sem vieses do primeiro ano (com pouca experiência em avaliação no ensino superior) e concluintes (com foco acentuado na nota e no diploma).

1.4 JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO

Partindo de um ponto de vista social, a presente pesquisa interessa ao público discente porque os métodos avaliativos elaborados pelos professores interferem diretamente na sua formação, destina-se aos docentes do Curso de Ciências Contábeis, pois levanta a discussão sobre as metodologias avaliativas executadas e o aprimoramento das mesmas. Dirige-se aos interessados na temática, pois o ato de avaliar é inerente ao ser humano e ao tratar do ensino e aprendizagem, emerge a necessidade de a avaliação ser entendida como um instrumento de auxílio com foco no processo não apenas no produto. O trabalho justifica-se ainda pela necessidade de aprofundar o conhecimento sobre formação humana afetada pelo processo avaliativo realizado no ensino superior e pela possibilidade de contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico nos cursos de Ciências Contábeis com os conhecimentos resultantes da realização da pesquisa. Do ponto de vista teórico, pesquisar a avaliação da aprendizagem no Curso de Ciências Contábeis poderia colaborar para o avanço da teoria histórico-cultural, visto que na presente pesquisa foi proposto conhecer as práticas avaliativas realizadas pelos professores do curso, e sua análise foi subsidiada pela percepção tanto dos alunos quanto dos professores dentro de um contexto histórico, cultural e dialético. E, por fim, a presente pesquisa justifica-se pelo ponto de vista prático, residindo no fato de tratar a avaliação como

tópico relevante dentro do ensino de Contabilidade que poderia servir como um norteador para os professores com interesse em compreender melhor esse fenômeno.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O texto desta dissertação está organizado da seguinte forma: uma breve apresentação feita na primeira seção, onde expomos aspectos do tema estudado, a questão de pesquisa, o objetivo geral e específicos, delimitação, a justificativa e contribuição do estudo.

Na segunda seção, fazemos uma revisão bibliográfica, ancorada na Teoria Histórico-Cultural, elaborada por Lev Vygotsky, e no entendimento de que a temática da avaliação é constituída por três dimensões: a pedagógica, a ética e a emocional, consoante Berbel et al. (2001).

Na terceira seção, delineamos os caminhos metodológicos e a análise dos dados e, por fim, a conclusão, na qual refletimos sobre as considerações provisórias a que este trabalho possibilitou chegar, o aprendizado provocado, as reflexões e as dúvidas que nos levam a outras pesquisas.

2 REVISÃO DA LITERATURA

O presente capítulo contém a fundamentação teórica que se considerou necessária à elaboração desta pesquisa, fragmentada em três partes. A primeira parte aborda as três dimensões da avaliação da aprendizagem, advindas do estudo-base de Berbel et al. (2001); a segunda parte trata das concepções avaliativas; e a terceira apresenta aspectos da teoria do desenvolvimento humano, de Vygotsky, discutindo as concepções de aprendizagem e desenvolvimento.

2.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TRÊS DIMENSÕES

Sabemos que a maioria dos professores que hoje atuam no ensino superior não tiveram em sua formação o preparo para a docência. Apenas os oriundos da licenciatura é que possuem, em seu histórico escolar, uma ou duas disciplinas didático-pedagógicas. Nas outras áreas, os professores nem sempre foram preparados para essa função. É bem provável que as dificuldades aumentem. Muito preocupados com o domínio de conteúdo, nem sempre os professores conseguem dar conta dos aspectos pedagógicos de seu trabalho (Berbel et al., 2001).

Constatamos também que, entre aqueles que estão na carreira docente e que buscam curso de pós-graduação, se não optam pelos cursos da área de educação, nem sempre terão disciplinas pedagógicas como parte integrante dessa nova etapa na formação acadêmica (Berbel et al., 2001). Posto isto, a avaliação tem sido considerada uma das atividades mais complexas atribuídas ao professor e há razões suficientes para concordarmos com isso. Para tal, as discussões iniciam-se na próxima seção apresentando a dimensão pedagógica da avaliação.

2.1.1 Dimensão pedagógica

A dimensão pedagógica é entendida aqui como aquela implicada diretamente com o processo de ensino e aprendizagem. 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). Sem a clareza do significado da avaliação, professores e alunos vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem tanto estimular, promover, gerar avanço e crescimento, quanto podem desestimular, frustrar, impedir esse avanço e

*850crescimento do sujeito que aprende.

São muitas as elaborações para a avaliação do ponto de vista teórico. Para Berbel et al. (2001), são diversos os estudiosos que se preocupam em dar respostas aos seus significados, as suas funções, as formas que podem assumir, aos momentos de utilização, entre outros aspectos.

Ainda segundo Berbel et al. (2001), do ponto de vista prático, o professor, juntamente com seus alunos, constitui um sistema todo próprio com inúmeras variáveis a serem fitadas com atenção para se compreender a avaliação praticada. Nesse sentido, a dimensão pedagógica da avaliação é entendida aqui como aquela envolvida diretamente com o processo de ensino e aprendizagem em suas características de intencionalidade consciente e sistematização (Berbel et al., 2001).

Não há como não levar em conta os elementos necessários para a organização dos trabalhos dos professores com os seus alunos que compreende os objetivos a atingir, conteúdos a trabalhar, uma metodologia para desenvolver esse trabalho e um processo de avaliação desses resultados, isso independentemente da abordagem utilizada no processo de ensinar e aprender (Berbel et al., 2001).

Nessas condições, o conjunto de elementos fundamentais para a execução do trabalho do professor com seus alunos e a necessidade de coerência explícita nesses elementos diz respeito à dimensão pedagógica da avaliação, seja qual for o nível de escolaridade (Berbel et al., 2001).

Por outra forma, interrogamos como o conteúdo trabalhado pelo professor é tratado na avaliação escolar?

Para Libâneo (1994), os conteúdos são extraídos da cultura, da ciência, da técnica, da arte e envolvem os conhecimentos, habilidades e hábitos que são organizados pedagógica e didaticamente, com vistas à absorção e à aplicação ativa pelos alunos em sua vida prática. Sua apropriação pelas gerações futuras estabelece a base para a produção e elaboração de novos saberes.

Conseqüentemente, de acordo com a intencionalidade e organização do professor, os conteúdos que transpõem todo o trabalho do professor podem influenciar de diferentes maneiras sobre a formação do estudante (Berbel et al., 2001).

Nesse sentido, a avaliação se transformou muito nas últimas décadas. Na perspectiva de ajustar o processo de ensino às necessidades dos alunos para que os mesmos aprendam e se desenvolvam, a avaliação não tem mais a função tradicional de apenas medir o conhecimento (Romão, 2001).

Para Godoy (1995), com esse entendimento surge da necessidade de uma coerência clara entre o ensinado e o avaliado, ter explícito os objetivos que se quer alcançar, os procedimentos de ensino e a avaliação da aprendizagem, compondo aspectos inseparáveis que mantem conexão entre si.

Para Berbel et al. (2001), o trabalho pedagógico do professor com seus alunos e os objetivos constituem orientações mais relevantes do que qualquer outra decisão.

Compartilhando a mesma opinião Abreu e Masetto (1986, p. 27) expõem como objetivos de ensino: metas definidas com precisão ou resultados previamente determinados, indicando aquilo que o aluno deverá ser capaz de fazer como consequência de se ter desempenhado adequadamente as atividades de uma determinada disciplina, escolher as estratégias de ensino e elaborar o que e como vai avaliar. É a partir da colocação, por escrito, dos objetivos em um curso que se torna mais provável a existência de uma coerência destes com estratégias e avaliações. São os objetivos que vão nortear a escolha dos métodos, materiais e situações de ensino, bem como as formas e instrumentos de avaliação da aprendizagem do aluno.

Logo, quando o professor tem objetivos claros, ele pode concentrar esforços naquilo que é realmente importante no curso da disciplina, sem se distrair ou gastar tempo e energia. As elaborações de objetivos favorecem a construção de critérios para os *feedbacks* aos alunos no desenvolver das disciplinas (Berbel et al., 2001).

No que se refere aos objetivos pedagógicos no ensino superior, em específico nos cursos de Ciências Contábeis, há de se refletir na relação entre a teoria e a prática.

Libâneo (1994) afirma que a obtenção de hábitos e de habilidades advêm das exigências e necessidades da vida prática, voltando-se para a preparação do discente para o mundo do trabalho, para a cidadania, para a participação nos vários setores da vida social, ou seja, a relação entre a teoria e a prática diz respeito aos conhecimentos que servem não apenas para explicar fatos, acontecimentos e processos que ocorrem na natureza, na sociedade e no pensamento humano, mas também para transformá-los.

Para o autor, a ação do educador deverá apontar como respostas as diferentes necessidades colocadas pela realidade educacional e social. Por conseguinte, a consciência crítica da educação e do papel exercido por ela na sociedade deve ser abrangida na sua formação.

Para Grillo (2000), a finalidade da avaliação é a busca da compreensão da trajetória do aluno em seu processo de aprendizagem, ponderando seus progressos e paradas como parte desse processo. O conhecimento é uma construção pessoal e o professor é responsável pela condução desse processo. Porém, isso não deve significar redução da atividade do aluno.

Por isso, na medida em que o aluno aprende, juntamente se avalia, discrimina, valora, critica,

opina, raciocina, fundamenta, decide, julga, opta entre o que entende ter valor em si e aquilo que carece de ser verificado para que a avaliação não seja um apêndice do ensino e da aprendizagem (Enricone, 2000).

Um ensino que dê sustentação a esse entendimento aceita as respostas do aluno como referência de processos cognitivos e cria condições que favoreçam a tomada de consciência pelos alunos de seu processo de aprendizagem (Grillo, 2000).

Dizendo de outra maneira, as aprendizagens ficam mais significativas para os alunos através dessas condições oportunizadas pelo professor (Romão, 2001).

Em outras palavras, os autores anteriormente citados revelam a importância de elaborar objetivos que organizam o processo de aprendizagem do aluno constituídos por metas definidas com clareza e precisão, incentivando o alcance de resultados previamente determinados. A estruturação dos objetivos favorece a construção de critérios para os *feedbacks* aos alunos e proporciona maior diversidade no modo de ensinar e avaliar.

Conforme destacam Berbel et al. (2001), diversas formas de ensinar podem ser utilizadas como forma de avaliar. O professor deve escolher as situações mais propícias do processo de aprendizagem dos alunos, apontando a necessidade de encontro entre as duas ações pedagógicas: ensinar e avaliar.

Vasconcellos (1998) expõe a necessidade de se aceitar que os novos conhecimentos se dão por meio dos conhecimentos prévios e o aluno necessita de espaço para expressar seus pensamentos e o professor acompanhar essas expressões para, então, interagirem, favorecendo a elaboração em níveis mais complexos de reflexão. Nesse sentido, a ação de avaliar vai se incorporando no próprio trabalho da sala de aula, pois o melhor método de avaliação é o método de ensino.

A forma de ensinar e avaliar do docente está relacionada à forma como o mesmo trata a avaliação e a relação entre os procedimentos metodológicos do professor com os seus alunos (Berbel et al., 2001).

Nesse sentido, torna-se necessário chamar a atenção para determinados aspectos da dimensão pedagógica, como a coerência entre o ensinado e o avaliado, metodologias estimulantes, preparação do aluno para a avaliação e o feedback.

Lançar mão da coerência entre o ensinado e o avaliado é importante para refletir sobre possíveis confusões que possam ocorrer no momento da avaliação. Situações como provas objetivas que são avaliadas com subjetividade, trabalhos solicitados sem orientação e critérios definidos, avaliações diferentes da sala de aula, docentes que ensinam uma coisa e praticam outra, poucas explicações em sala de aula para muita exigência em provas, todos esses

eventos indicam o desvio do papel pedagógico do professor, que compromete a coerência entre o que é ensinado e avaliado (Berbel et al., 2001).

Se um professor apresenta um conteúdo de um curso como um conjunto de informações com as quais o aluno deve apenas familiarizar-se, é quase certo que os alunos não irão além de uma aprendizagem mecânica. No entanto, quando a intenção é proporcionar aos alunos a compreensão dos conceitos fundamentais de um determinado conteúdo e a utilização de suas várias habilidades intelectuais na manipulação desses conteúdos, devem ser adotados procedimentos de ensino e avaliação relevantes para a aprendizagem significativa. (Godoy, 1995, p. 10)

Reconhecendo que a coerência entre o ensinar e o avaliar é uma necessidade indiscutível no processo de aprendizagem, torna-se inevitável pensar em caminhos adequados para as avaliações como refletir sobre as formas de trabalho e utilizar metodologias estimulantes as quais instiguem os alunos para se sentirem encorajados às leituras e às atividades desenvolvidas pelo professor. Isso pode produzir um efeito duradouro da aprendizagem (Berbel et al., 2001).

As metodologias estimulantes são atividades claras e envolventes e de recompensa ao bom desempenho alcançado, conforme expressa Vasconcellos (1998, p. 94), se trata do estabelecimento de um “vínculo pedagógico coerente com o compromisso com a aprendizagem efetiva de todos os alunos”. O autor demonstra a necessidade de trabalhar uma metodologia participativa em sala de aula como atividade estimulante e buscar aperfeiçoar técnicas de problematização que desafiem os alunos a pensar ao invés de dar pronto.

O conhecimento é uma construção pessoal, conforme mostra Grillo (2000, p. 17), a avaliação “implica a compreensão da trajetória do aluno em seu processo de aprendizagem (que é sempre uma construção) reconhecendo seus avanços e paradas como partes integrantes do processo.

Nessa linha de entendimento, o aluno estará preparado para a avaliação quando essa for entendida como “um processo de busca de significação que envolve tanto o professor quanto o aluno” (Turra, 2000, p. 47).

Enricone (2000) afirma que a avaliação não pode ser vista como uma ação separada da aprendizagem. Na medida em que o aluno aprende, conjuntamente, avalia, critica, opina, fundamenta, julga, decide levando em conta o que tem valor em si.

Para Berbel et al. (2001), comumente, no ensino superior, os professores supõem que os alunos, devido a sua idade, seu estágio de escolaridade, já sabe do que eles, professores, estão falando e nem sempre isso é verdade. É possível que os alunos já tenham visto os conteúdos

trabalhados em sala em alguma outra situação, mas não com as características que o professor deseja. Ainda segundo os autores, é preciso uma boa dose de persistência em alguns casos, pois nem todos os alunos entendem o assunto das orientações na primeira vez. É preciso orientar concretamente, pois todo novo aprendizado, independentemente da idade que ocorra, terá maior chance de ser bem-sucedido se for acompanhado de orientações claras, precisas, as mais concretas possíveis. Esse é o papel do professor (Berbel et al., 2001).

Uma das ações relevantes do professor, diante do conjunto de expectativas formadas em torno das avaliações, é informar aos alunos os resultados que atingiram nas atividades utilizadas para verificar o seu aprendizado (Berbel et al., 2001).

Diante da necessidade e desejo do aluno em conhecer essa informação, surge a prática do feedback no decorrer das atividades. O feedback, no âmbito da docência, pode ser entendido como uma habilidade a ser desenvolvida pelo professor e que demanda objetivos claramente definidos, a avaliação dos objetivos e a informação aos alunos sobre seu alcance para que possa revisar o seu desempenho, seguindo novas situações de ensino e aprendizagem, quando os objetivos não são alcançados. Tal habilidade do professor é requerida para uma avaliação formativa (Berbel et al., 2001).

Para Vasconcellos (1998), o feedback é uma atividade pedagógica utilizada para confirmar ou redirecionar o processo de aprendizagem. Em outras palavras, é relevante proporcionar ao aluno o direito de solicitar esclarecimentos sobre a correção feita pelo professor. Isto é o mínimo que se espera numa relação democrática de ensino.

Ludke e Porto Salles (1997) expõem que, embora pareça não impactar o curso das atividades, a falta de hábito quanto à realização de comentários e revisão das provas também é responsável por alguns casos de insatisfação de alunos com os resultados das avaliações.

Conseqüentemente, a prática do feedback demonstra o respeito, o comprometimento e a dedicação de alguns professores com o aprendizado dos seus alunos. Ela contribui para a valoração afetiva dos alunos, por ser uma prática que não é tão comum quanto deveria, quando acontece, provoca uma impressão profunda nos alunos. Em outros dizeres, o professor, no seu modo de agir, deixa a sensação de alguém que acredita no desempenho cognitivo de seus alunos, transformando o feedback em uma atitude que pode realmente ser entendida como respeito e interesse pelo aluno (Berbel et al., 2001).

O feedback proporciona também conseqüências cognitivas por entender que o ser humano é capaz de ultrapassar a realidade da qual está presente por meio do entendimento e reflexão. Conforme manifesta Luckesi (1987, p. 13), “A mente humana não se dá no nascimento, pronta e acabada. O seu potencial exige atualização, que se fará em nível superficial, pela

relação espontânea com o mundo exterior e com outros seres humanos. A atualização mais avançada da mente depende de exercício e de esforço intencional”.

Nesse sentido, um aspecto bastante importante é o nível de exigência da elaboração pelo aluno na avaliação. Vasconcellos (1998) expõe a necessidade da alta exigência no ensino, não a exigência que provoca medo, que se impõe pela sobrecarga de trabalho quando ‘dá muita matéria’, exigência de memorização mecânica, de afastamento entre aluno e professor, mas sim, a exigência marcada pelo envolvimento, pelo trabalho significativo, pela participação interativa, em outras palavras, pela responsabilidade, pelo compromisso, pela curiosidade e pela pesquisa.

Para o autor, “se o ensino não for exigente e aparecerem boas notas, o próprio aluno vai perceber que não correspondem à realidade. O aluno gosta de um ensino exigente, respeita um professor competente, gosta e precisa ser desafiado a crescer” (Vasconcellos, 1998, p.61).

Conforme salientam Berbel et al. (2001), juntamente com o professor, para que sua supervisão e feedback sejam efetivos, seus trabalhos deverão fundamentar-se em critérios claramente definidos e utilizados para todos os alunos e para todas supervisões.

O que pode ser entendido como critério de avaliação. Em termos genéricos, pode-se dizer que são os indicadores que serão levados em conta para se julgar os objetivos foram atingidos ou não. Cada professor pode ter os seus. O importante é que os tenha e que os esclareça para seus alunos, servindo de orientação a ambos para o desenvolvimento do processo de ensinar e aprender. Critérios quantitativos são mais simples de estabelecer e de utilizar. Critérios qualitativos são mais complexos e mais sujeitos à subjetividade. No entanto, muitas vezes são os mais importantes (Romão, 2001).

Conforme Hadji (2001), a avaliação é um conjunto de expectativas legitimadas e constituídas por critérios específicos. Cada critério define o que se pode esperar legitimamente do objeto avaliado.

A avaliação praticada pelo professor tem relação direta com os objetivos que se pretende alcançar e esses indicam o conhecimento dos alunos apropriados durante o tempo de formação. Caso falte coerência e transparência no processo avaliativo, poderá predominar o sentimento de injustiça e de ausência de ética.

Nessa sequência, discutiremos sobre a dimensão ética, no próximo tópico, apresentando os princípios que motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento do docente diante o processo avaliativo.

2.1.2 Dimensão Ética

Entendemos a dimensão ética da avaliação como aquela que retrata aspectos morais subentendidos ao ato de avaliar. O objetivo maior da educação é o crescimento e o desenvolvimento humano. Porém, a avaliação, como toda ação pedagógica, pode provocar repercussões que nem sempre estão de acordo com esses objetivos e, desviando desses, pode haver inferências éticas (Vasconcelos, 2001).

A formação humana, construída com princípios éticos, permite ao indivíduo entender o mundo com uma visão diferenciada diante de si, da outra pessoa e do mundo que o cerca. Entendemos que a ética está presente nas vivências que temos, desde as convivências pessoais às profissionais em situações que envolvam diferentes momentos da vida (Macedo & Souza, 2017).

A avaliação da aprendizagem é o momento que revela as atitudes e comportamentos dos professores, como o respeito, o compromisso ético com a aprendizagem e o crescimento dos alunos. Ou, ao contrário, podemos ter comportamentos que revelam arbitrariedade, abuso de poder, uso de punições, injustiças, protecionismo, falta de consideração e de respeito, que resultam em prejuízos aos alunos. Por esse motivo, a avaliação é talvez a etapa mais imersa em elementos éticos (Vasconcellos, 2001).

Ainda segundo a autora, dirigindo um olhar crítico para os significados éticos das situações avaliativas, afirma que são poucas as pessoas qualificadas para analisar criticamente as ações dos professores. De modo particular, essa afirmação é ainda mais oportuna ao professor de ensino superior por esse possuir uma autonomia maior do que o professor de ensino fundamental.

Macedo e Caetano (2017) mencionam que a ética favorece a construção da identidade profissional do professor já que todo profissional da educação deve agir com ética para se tornar um bom profissional.

Como consequência, os aspectos caracterizados positivos na postura do docente seriam aqueles que estimulam o desenvolvimento das capacidades de seus alunos, valorizando e respeitando as pessoas. A injustiça, o prejuízo, a violência nas relações interpessoais, a desvalorização e o desrespeito às pessoas que diminuem as possibilidades de desenvolvimento da capacidade e do bem-estar dos indivíduos são assumidos como aspectos negativos (Vasconcellos, 2001).

Desse modo, passamos a discutir, no próximo subtópico, a postura do professor em sua função de avaliador, com implicações éticas e antiéticas.

2.1.2.1 As implicações éticas e antiéticas da avaliação da aprendizagem no ensino superior

O respeito ao ser humano, demonstração de confiança e o incentivo ao desenvolvimento pessoal representam uma internalização de princípios morais válidos e universais que, quando percebido na prática avaliativa, executada pelo docente, apresentam-se como atitudes que dignificam a profissão (Vasconcellos, 2001).

O estudo da dimensão ética da avaliação deve ter como preocupação a valorização dos aspectos positivos, já que eles revelam o sentido da moralidade. Molina Jimenez (1997, p. 35) expõe que a moral “não está aí para impedir-nos de ser, mas sim, para nos permitir ser mais. As regras morais possibilitam conviver e cooperar, sem ela não teríamos cultura nem civilização; ela permite que desenvolvamos nossos talentos e capacidades”.

O professor, com suas atitudes, revela o respeito pelos alunos e está agindo dentro de um padrão de moralidade que remete a um conceito kantiano. Kant, em *Sobre a Pedagogia*, conceitua educação da seguinte forma: “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais as Teorias e Problemas receberam igualmente de outros. Nessas condições, a falta de disciplina e instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos [...]. Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina. Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza se esconde no problema da educação [...]. Na educação tudo depende de uma coisa: que sejam estabelecidos bons princípios e que sejam compreendidos e aceitos pelas crianças”. (Kant, 1999, p. 15)

Dessa forma, as avaliações da aprendizagem deveriam ter como direção todo seguimento educativo, que é o benefício, o progresso, o crescimento, o amadurecimento do aluno como pessoa. Pois a função da educação é o desenvolvimento do homem. Com efeito, se a essência da educação é o próprio homem e o seu progresso, a avaliação, como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, tem por finalidade a promoção do aluno (Saviani, 1996).

Respeitar os alunos, não apenas no momento da avaliação, mas em todos os momentos do processo pedagógico, é dar ao aluno a chance de crescer e desenvolver seu potencial como pessoa digna, que também deve ter consciência do seu compromisso de tratar o próximo com

respeito. Quando reconhecemos o direito que o aluno tem de questionar, desafiar, expor seus conhecimentos anteriores ou aqueles que vão além dos conteúdos que estão sendo trabalhados, procurar razões e justificativas para aquilo que está sendo ensinado. É admitir que o aluno tem pontos de vista diferente de seus professores (Vasconcellos, 2001).

Na compreensão de Oliveira (2011, p. 15), “não existe uma ‘essência humana’. Por causa disso, o homem não é um ser moral por natureza, vindo a adquirir a moralidade no curso da existência social. É no espaço da relacionalidade que as tradições morais são construídas e reconstruídas”. A chamada “regra de ouro da moralidade” essencialmente estabelece que não se deve fazer aos outros o que não quer que lhe faça.

Para Molina Jimenez (1997), a moralidade afirma que não devemos tratar as pessoas como um meio a serviço dos seus fins. Presume que os outros são tão sujeitos como nós, possui uma compreensão do outro de que este é uma pessoa igual a mim com os mesmos direitos e tão humano quanto eu.

O respeito para com as outras pessoas é um preceito que está associado a todos os relacionamentos interpessoais, incluindo os educacionais, visto que, se devemos tratar todo ser humano com respeito, que diremos de um professor que não o faz como tal? Uma das maneiras de ver nossa realidade, nos permite averiguar a existência de professores que não conhecem a regra de ouro da moralidade e a descumprem de várias maneiras, seja tratando de forma desrespeitosa seus alunos, elaborando avaliações depreciativas e públicas, humilhando e colocando-os em situações constrangedora (Vasconcellos, 1991).

Muitos professores usam a avaliação para exercer o seu poder e sua arbitrariedade, como: elaborar provas para descobrir o que o aluno não sabe e para reprová-lo, apropriação de trabalhos de alunos, perdas de trabalhos, notas dadas sem critérios, inflexibilidade, autoritarismo, imposições, punições e outras atitudes reveladoras de abuso de poder de avaliador, deixando transparecer que desconhece o verdadeiro papel do professor (Vasconcellos, 2001).

Luckesi (1997) afirma que em diversas situações a avaliação possui um caráter de poder, punição e controle, ainda que muitas provas são elaboradas para provar o aluno e não para ajudá-lo na sua aprendizagem.

A avaliação é um julgamento de valor sobre “dados relevantes” da realidade para uma tomada de decisão. Numa avaliação arbitrária, os dados relevantes são substituídos pelo autoritarismo do professor e do sistema social vigente por dados que permitem o exercício do poder disciplinador, descaracterizando a avaliação (Vasconcellos, 2001).

A principal característica da avaliação, segundo Perrenoud (1993), é identificar o atual nível

de aprendizado do aluno para uma tomada de decisão quanto ao encaminhamento da aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento e ao progresso do aluno. O professor que utiliza a avaliação para reprovar ou como forma de “armadilha” para que o aluno não obtenha êxito, significa que não valoriza a função diagnóstica da avaliação ou, até mesmo, nem a conhece.

Luckesi (1997) comenta que quando o professor elabora suas provas com a intenção de “provar” os alunos ou até mesmo “reprová-los”, abre a possibilidade para as mais variadas distorções da avaliação, tais como: elaboração de provas descoladas dos conteúdos trabalhados em sala de aula, preparação de questões trabalhadas com os alunos, porém, com um nível de complexidade muito maior daquele que foi abordado etc. A avaliação também pode ser usada como fator de punição, quando o uso inflexível da mesma tem a finalidade de disciplinar condutas sociais, recriminando os alunos que, ‘se vierem ferir a ordem social da escola’, poderão sofrer consequências nos resultados da avaliação. Nessas condições, de instrumento diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo.

Toda atividade educativa deve beneficiar o aluno e toda avaliação deve ter a finalidade de identificar possíveis falhas e redirecionar o processo de ensino e aprendizagem, visando um maior aproveitamento do aluno. Nesse sentido, a avaliação no ensino superior é influenciada por comprometimentos éticos e à docência não é uma atividade que se relaciona com outras profissões ou clientes, mas sim, com um grande número de pessoas que passam por um processo de amadurecimento moral e intelectual, que são os alunos (Vasconcellos, 2001).

Partindo dessas discussões, explanamos a ética vinculada ao campo educacional, ou seja, sua relevância na formação profissional do professor. Dessa forma, para dar continuidade à discussão, na seção seguinte, abordamos o assunto da competência e do compromisso dos professores para com o crescimento do aluno diante do processo pedagógico e no momento da avaliação.

2.1.2.2 Competência e compromisso com a aprendizagem e o crescimento do aluno

Vasconcellos (2001) expõe que a competência se refere à capacidade para realizar um dado trabalho, aos talentos e habilidades de realização de algo.

Um educador competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa e democrática. Onde o conhecimento seja elemento de mediação igualitária nas interações humanas, constituindo, portanto, as relações de solidariedade e não de dominação

entre os homens (Rios, 2011).

Macedo e Souza (2017) expõem a necessidade de refletir sobre determinados discursos de que a escola ensina para vida, orienta para valores edificantes etc. A partir disso, por vezes, essas afirmações aparecem esvaziadas de significados. É necessário questionar se a escola realmente ensina para a vida, para qual vida e se o ensino está realmente inserido na vida pois é preciso pensar que o ensino vai além do simples ato de dar aulas.

Luckesi (1994) defende ser o professor o mediador entre a cultura elaborada e o educando. Para exercer esse papel o educador deve possuir algumas qualidades: compreensão da realidade da qual trabalha, comprometimento político, competência no campo teórico de conhecimento em que atua e competência técnico profissional.

Ensinar significa incentivar o desejo de saber. O desejo de saber ler, calcular de cabeça, falar alemão ou compreender o ciclo da água só é despertado quando é possível ao educando enxergar a utilização desses conhecimentos. “Às vezes, isso é difícil, porque a prática em jogo permanece opaca, vista do exterior” e ensinar exigirá um fazer ético (Perrenoud, 2000, p. 69).

Freire (1998) afirma que a competência do docente é uma exigência ética e que é essa que lhe confere a força e autoridade moral para exercer sua tarefa.

No entanto, necessitamos lançar mão de alguns pontos do que vem a ser uma competência.

Segundo Perrenoud (2000), o profissional competente é aquele que manifesta reunir várias habilidades, possibilitando o reconhecimento de competências de forma plural, em outras palavras, chamamos de competente o profissional que associa o saber ao saber-fazer.

O professor precisa dos vários saberes e esses saberes são significativos na formação de um professor como profissional da educação. A docência profissional se manifesta quando os saberes são colocados em prática de tal maneira que os alunos consigam entender e construir conhecimento a partir do que o professor ensinou a eles (Macedo & Souza, 2017).

Para Rios (2011), quando o aluno domina os conteúdos do qual necessita para exercer o seu papel, para aquilo que é solicitado dele socialmente e articulado como domínio das técnicas, refere-se à dimensão técnica do professor vista como saber e saber fazer bem o seu trabalho.

Como podemos perceber, o saber fazer bem tem uma dimensão técnica, ou melhor, demanda dominar várias áreas do conhecimento, dentre eles a didática do bem ensinar.

O professor, ao defrontar-se com as dificuldades de determinada turma, deve trabalhar utilizando-se de técnicas pedagógicas que colaborem com a melhoria do aprendizado de seus alunos, possibilitando que os sujeitos tenham condições de pensar e questionar em sociedade. Por exemplo, se o professor solicita a leitura de um texto para a turma e percebe a dificuldade de interpretação de seus alunos, modifica a didática. Dessa forma, fica evidente que

determinada técnica utilizada pelo professor, aliada ao conteúdo a ser trabalhado, demonstra a atitude ética do professor que auxilia com a formação dos estudantes e com a aprendizagem significativa para a vida (Macedo & Souza, 2017).

Segundo Rios (2011, p. 57), “Não basta levar em conta o saber, mas é preciso querer. E não adianta saber e querer se não se tem percepção do dever e se não se tem o poder para acionar os mecanismos de transformação no rumo da escola e da sociedade que é necessário construir”.

No entanto, segundo Macedo e Souza (2017), a ética é associada ao ato de ensinar. Em nossa compreensão, não basta apenas o professor saber algo. Ele deve ainda se inter-relacionar com os conhecimentos de forma ética para poder fazer bem o que deve ser feito. Ao criar um espaço ético onde os valores positivos são exibidos, o professor irá cumprir grande parte do seu trabalho docente, consistindo na função social que é a promoção da aprendizagem e do sucesso do aluno. Dessa maneira, é relevante que o educador queira fazer a diferença por meio dos seus mecanismos e meios aos quais contribuem para uma transformação efetiva dos alunos.

Diante do exposto, pode-se reparar que o aluno, na sua trajetória acadêmica, vivencia diversas experiências no momento da avaliação, algumas positivas outras negativas. Porém, todas marcam a vida do aluno. Por isso, a dimensão emocional é um elemento presente e importante no processo pedagógico e avaliativo.

2.1.3 Dimensão Emocional

A expectativa e os aspectos psicológicos emocionais acerca da avaliação em todos os momentos do processo educacional, que é alvo de comentários, reclamações e críticas nas salas de aulas, não tem gerado discussões e análises mais aprofundadas que possam contribuir para seu aprimoramento teórico e prático (Vasconcellos, 2001).

A avaliação é como um empreendimento cooperativo entre alunos e professores, baseada nos princípios da psicologia cognitiva, que avalia os ganhos dos alunos em suas capacidades e potencialidades, sua adaptação pessoal e social. A avaliação deve ser integral, pressupondo o desenvolvimento no que tange o seu ajustamento pessoal e aspectos cognitivos e afetivos. No entanto, é possível perceber que não é dada importância a aspectos emocionais e motivacionais no ensino fundamental, médio ou no ensino superior (Souza, 1994).

Partindo de uma concepção histórico cultural do ser humano, defendida por Vygotsky, na qual o psiquismo humano é formado em sociedade, no meio em que convive e de organismos,

todos construídos numa relação de troca. Os modos de pensar, agir, visão de mundo e até mesmo o sentimento são estabelecidos durante toda a vida do indivíduo. Como resultado, a emoção da pessoa não pode ser pensada pelos professores e sistemas educacionais apenas no ensino fundamental e médio já que não pode conceber o ser humano como “pronto” nesse ou naquele aspecto (Berbel et al., 2001).

O momento da avaliação provoca, de maneira geral, sentimentos negativos, a partir do medo do que possa vir, por apresentar um caráter de julgamento, sendo fonte de angústia para os alunos com dificuldades e, mesmo para os outros alunos, que não tem o que temer, mas não o sabem (Perrenoud, 1993).

Mesmo os alunos que se sentem seguros quanto ao seu domínio do conteúdo, vivenciam a situação negativamente como uma forma de controle, na maioria das vezes, devido à atitude do professor durante o processo de ensino e aprendizagem (Vasconcellos, 2001).

Nesse sentido, Berbel et al. (2001, p. 159) evidenciam que há no “indivíduo um fator específico de relevância essencial no modo como as situações são vivenciadas e no efeito dessa vivência no rendimento desse indivíduo, no caso específico que estamos tratando, no seu rendimento face à avaliação. Estamos tratando então de diferenças individuais de personalidade”.

Segundo o entendimento de Fierro (1983), em se tratando de diferenças individuais e de personalidade, podemos conceituar como um conjunto de fenômenos, processos e sistemas de diferente natureza, ainda que se relacionados entre si e que se polarizam ao redor dos seguintes focos, as diferenças individuais, que se manifestam de modo distinto, específico e diferenciado com que as diferentes pessoas reagem diante de situações iguais ou semelhantes. Ainda segundo o autor, há também uma relação direta entre ansiedade e rendimento. A sua pesquisa nos apresenta que níveis mínimos e máximos de ansiedade resultam em rendimentos mais pobres e que graus médios de ansiedade estão associados a melhor rendimento. Para tarefas simples, um alto grau de ansiedade contribuiria para um alto rendimento e, pelo contrário, para tarefas mais difíceis, seria um fator complicador.

Dessa forma, durante nossas vidas, o acontecimento difícil tem estreita relação com os baixos rendimentos provocados por sentimentos negativos. Seligman (1977) denomina tal fenômeno como desamparo aprendido. Refere-se à sensação de estar indefeso que os seres humanos apresentam, julgando que nenhuma de suas ações contribuirá para evitar danos ou conseguir algum bem. Tal sensação provoca no indivíduo efeitos emocionais de ansiedade, mal-estar, ânimo deprimido, perda de energia e interesse em agir, colocando em risco não apenas a sua capacidade de aprendizagem, mas também seu rendimento.

No entanto, muitas avaliações dificultam o processo de ensino e de aprendizagem que poderia fluir de forma muito mais efetiva, atendendo aos objetivos da formação. Outras vezes, seus aspectos positivos favorecem o crescimento pessoal e intelectual que precisam ser alcançados no processo em qualquer etapa de ensino (Vasconcellos, 2001).

Nesse sentido, para dar continuidade à discussão acerca do desenvolvimento do aluno, no próximo tópico, discutimos as concepções de aprendizagem dos docentes nas avaliações, contemplando, de certo modo, o estudo de Favarão (2012), para quem há avaliações classificatórias e formativas.

2.2 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A finalidade da redação desse tópico é a apresentação das características e concepções das avaliações tanto classificatória quanto formativa.

A universidade representa um espaço de transmissão e assimilação de saberes e sua estrutura envolve diversos elementos que compõe o processo de ensino e aprendizagem. Um desses elementos é a avaliação, uma ação da qual se adquire informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, bem como dados do trabalho pedagógico realizados na sala de aula (Favarão, 2012).

Ela é frequentemente confundida com “o instrumental avaliativo, isto é, com os procedimentos (provas, trabalhos, testes etc.) utilizados para verificar as aprendizagens alcançadas” (Ribeiro, 2011, p. 47).

Em termos decisórios, a avaliação pode ser para se proceder à classificação, o que gera aprovações e retenções, ou se investir na formação, o que proporciona avanços e superações de aprendizagem. Classificar ou formar são caminhos distintos, mas que se encontram no ambiente da sala de aula, por meio da avaliação da aprendizagem (Favarão, 2012).

Os instrumentos avaliativos formulados com base nos objetivos de ensino a serem alcançados ou conteúdo a serem apropriados são relevantes fontes de informações quantitativas (números de acertos a serem convertidos em notas ou escores) e qualitativos (aprendizagens alcançadas em um curso) (Perrenoud, 1999).

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, as características de cada concepção avaliativa estudada neste trabalho.

2.2.1 Avaliação Classificatória

A prática da avaliação classificatória, conforme revela Lunt (1994), tem sido há muito tempo tomada pelos paradigmas teóricos ocidentais provenientes de uma tradição positivista e reducionista, e em particular da tradição de testes psicométricos. Para a autora, existe uma crescente compreensão dos problemas inerentes aos procedimentos de avaliação tradicional, no que diz respeito às suas funções descritivas, prognósticas, prescritivas e de relações interpessoais no espaço de aprendizagem.

A sala de aula é um ambiente carregado de significados, onde professores e estudantes são protagonistas das histórias de ensinar e aprender. Essas histórias têm recordações de diversos sentimentos como: tristeza, alegria, amargura, dor, felicidade, vergonha, dentre outros (Favarão, 2012). Para a autora, na avaliação classificatória, predominam as lembranças de sofrimentos, que podem ser ocasionadas por não terem aprendido ou pelas exposições constrangedoras daqueles que não conseguiram o resultado esperado e fracassaram.

Nesse sentido, a essência de verificação da avaliação classificatória não contribui para que o professor melhore seus processos de ensino e proporcione condições para que o aluno aprenda mais e melhor. Noutro sentido, a promoção da aprendizagem não é a preocupação principal desse modelo de avaliação, mas sim, a sua constatação para a elaboração de escores que fundamentarão o cálculo de médias e legitimarão as decisões de aprovação ou não (Favarão, 2012).

Na avaliação classificatória, as informações são coletadas e apreciadas sob o amparo quantitativo e têm, no parâmetro numérico, o retrato da aprendizagem alcançada. A proximidade ou a superação da média informada, como mínima, assegura ao estudante o direito de passagem à etapas seguintes. Todavia, quando essa não é alcançada, quando os escores ficam aquém do mínimo, a reprovação é a decisão subsequente (Favarão, 2012).

A avaliação classificatória caracteriza-se por despreocupar com a natureza e razões dos erros porventura cometidos, por se interessar somente pelos resultados, não valorizar os saberes do estudante, privilegiar a hierarquia em sala de aula, promover competição por meio de notas e delegar poder desenfreado ao professor (Favarão, 2012).

Nesse sentido, Bransford et al. (1987) indicam três argumentos nos quais assentam a insatisfação relacionada aos instrumentos tradicionais de avaliação, a saber: as avaliações tradicionais descartam os processos de aprendizagem lidando apenas com os produtos; a avaliação tradicional não leva em conta os reflexos da instrução na apropriação dos saberes pelo estudante; as avaliações tradicionais não fornecem informações prescritivas a respeito

das técnicas de intervenção potencialmente eficazes.

Logo, para Favarão (2012), a escola, local que seria de aprendizagem, ganha outro significado quando se trata de avaliação classificatória. Por não conceder lugar para os alunos que tem dificuldade de aprendizagem, ela se preocupa apenas com os melhores, com os primeiros classificados. Aos demais, que estão abaixo, assistindo à premiação, sofrem, acreditando que não aprenderam por sua própria culpa.

Além disso, pressupõe “uma concepção positivista sobre o que esperar da criança em várias idades e estágio; isto é, uma concepção que toma esses testes como um tópico relativamente indiscutível para avaliar, o nível, o estágio, as necessidades ou habilidades de uma criança no que diz respeito às funções emocionais e cognitivas”, entendendo que existe, no indivíduo, características fixas e mensuráveis que se desenvolvem de maneira previsível (Quicke, 1984, p. 69).

Favarão (2012), em sua pesquisa sobre as concepções e características da avaliação da aprendizagem delimitou as características da avaliação classificatória em subcategorias denominadas conteudista, estática, seletiva e disciplinadora.

Na avaliação classificatória, o caráter conteudista é representado em três passos: a memorização, acumulação e reprodução.

A memorização, para a avaliação classificatória, é o acúmulo de informações repassadas ao discente sem significado e fora do contexto social e sua finalidade é somente a de decorar, acumular e depois reproduzir na avaliação. Freire (1987) conceitua esse modelo educacional como depósitos “bancários”, nos quais a única ação oferecida aos educandos é o de receberem os comunicados feitos pelos educadores. Em seguida, arquivá-los e guardá-los. Conseqüentemente, nessa visão distorcida de educação, não há espaço para a transformação, criatividade, não há espaço para o saber.

Na avaliação classificatória, o aluno é estimulado a trabalhar pela nota por meio do decoreba, sendo desnecessário mobilizar recursos intelectuais. Segundo Luckesi (2003), embora exista a necessidade da utilização dos exames onde existe classificação, como concursos e em outras situações que exigem certificação de conhecimento, para ele, “a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios” (Luckesi, 2003, p. 47).

De acordo com Mizukami (1986), a avaliação classificatória entende a inteligência como uma faculdade capaz de acumular e armazenar informações, demonstrando o caráter cumulativo do conhecimento humano e atribuindo ao sujeito um papel insignificante na elaboração e

aquisição do conhecimento. O propósito da educação formal é servir de meio de comunicação e compete ao indivíduo memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhes são oferecidos no processo de ensino.

No entanto, a avaliação classificatória, conforme Favarão (2012), solidifica as ações de professores e alunos. Aos professores cabem a responsabilidade de transmitir os conteúdos e aos alunos a função de receber, reter, repetir e devolver as informações com passividade. Conclusivamente, a escola caracteriza-se em um lugar no qual ocorre apenas instruções, priorizando a memorização, reprodução e acúmulo de informações e, na maioria das vezes, destituídas das realidades que transcorrem fora dos muros da escola.

Lunt (1994) evidencia que um dos problemas da avaliação estática é a hipótese de que as tarefas ou testes podem ser admitidos como demonstrativos da aprendizagem do aluno, mesmo que apenas uma amostra limitada e padronizada do histórico cognitivo desse indivíduo tenha sido explorada.

Na avaliação classificatória, o aprendizado do aluno é verificado por meio dos instrumentos de coletas de dados que acontecem com dia e hora marcada e, com esse entendimento, classifica o aluno com base no desempenho manifestado nesses instrumentos. Dizendo de outra forma, desinteressa à avaliação classificatória o que ainda possa ou precisa aprender (Luckesi, 2011).

A avaliação classificatória, conforme Favarão (2012), também classifica-se como estática ao priorizar o acúmulo de informações a serem comprovadas em uma situação específica na qual o aluno precisa revelar ao professor o conteúdo assimilado. Desse modo, a avaliação concentra-se no resultado e o caminho percorrido pelo aluno na busca do conhecimento não é tido na mais alta conta.

Contribuindo com esse raciocínio, Lunt (1994, p. 225) recorda que as deficiências referentes às avaliações estáticas foram relatadas por vários autores: “Em geral, esses métodos avaliativos não fornecem informações sobre as estratégias de aprendizagem do estudante ou sobre as características interacionais e sociais da situação de aprendizagem. Tais formas de avaliação não respondem às perguntas de “como” e “por que” em sua análise do sucesso ou fracasso das crianças na aprendizagem. Também não fornecem informações qualitativas sobre o potencial de aprendizagem futuro ou as necessidades pedagógicas dos alunos”.

A avaliação classificatória evidencia-se como imediatista e pontual ao julgar o aprendizado retido pelo aluno em determinado momento e ao preocupar-se principalmente com os resultados. Nessa perspectiva, os resultados que interessam aos alunos são aqueles que viabilizam a aprovação da qual estão submetidos, não importando necessariamente com os

conhecimentos a serem aprendidos (Favarão, 2012).

Hoffmann (2001) expõe que as avaliações mais tradicionais alcançam temporalmente a etapa escolar percorrida pelo aluno, ao reunir e apresentar resultados de caráter comprovatório, por meio de escores e, ao tecer comentários a respeito das atitudes dos alunos que, na maioria das vezes, sevem apenas para fundamentar a obtenção desses resultados em determinado tempo ou lugar, isso é, preguiça, distração, má vontade, indisposição, desmotivação, ausência ou reduzido comprometimento, são algumas das alegações utilizadas.

Ainda segundo o autor, os sujeitos envolvidos no momento da avaliação necessitam entender que a sua finalidade é “promover a melhoria da realidade educacional e não a descrever ou classificá-la” (Hoffmann, 2004, p. 41).

A avaliação classificatória deixa claro ao estudante a importância da nota para a escola e para os professores, quer dizer, no espaço escolar, o estudante é controlado pela nota conforme evidencia Luckesi (1992, p. 486): “o que importa na escola não é o aprender, mas sim tirar nota”. Trabalha-se e estuda-se por nota [...]. A nota é aversiva, na medida em que ela é uma espada na cabeça de cada um, se com ela é aprovado, também, se é reprovado. Os alunos se ‘acomodam’ a muitas coisas na escola, tendo em vista obter as notas que necessitam e que são utilizadas pelos professores como disciplinadoras [...].

Nessa perspectiva, o empenho para almejar notas suficientes para prosseguir para a etapa seguinte corrobora com a característica seletiva da avaliação classificatória, pois aqueles que alcançam a média conseguem algo muito importante: a aprovação; e aos que não conseguem, são condenados à reprovação (Favarão, 2012).

Ainda segundo a autora, a aprovação continua vinculada a aspectos específicos como: à realização de todas as atividades, ao bom comportamento dos estudantes, ao alcance da nota desejada, ou ainda à memorização e padronização de respostas.

Para Perrenoud (1999), a avaliação tradicional não se satisfaz apenas em criar o fracasso e empobrecer as aprendizagens, mas incentiva, nos professores, práticas conservadoras, e, nos alunos, estratégias utilitaristas.

No entanto, Rabelo (1998) ressalta que o problema não está na nota em si. A questão é a mudança de regras a respeito dela ou, melhor dizendo, antes de tudo existe uma necessidade de mudar as filosofias pedagógicas.

Para haver uma mudança, é necessário mais do que extinguir a nota para abandonar a avaliação classificatória. A avaliação formativa, por exemplo, não se configura em negar alguns valores de instrumentos avaliativos como a prova, é essencial tomar conhecimento das dificuldades de aprendizagem e utilizar dos erros dos alunos como informações para que o

professor direcione o trabalho pedagógico (Favarão, 2012).

É evidente a importância de o professor atuar com autoridade em sala de aula – o que é diferente de agir com autoritarismo. É verdade que as realizações dos estudantes precisam ser registradas, mas a razão para proceder a anotações não pode ser o acréscimo ou supressão de pontos. A tomada de ciência da situação, por meio desse procedimento, levada a termo pelo professor, precisa repercutir em recomposição do ensino no intuito de propiciar aprendizagem. Ou seja, a avaliação perde seu significado de investimento no futuro, quando classifica, hierarquiza, compara, rotula e comanda, quando apenas disciplina, em lugar de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. (Favarão, 2012, p. 52)

Diante do exposto, podemos caracterizar as avaliações classificatórias como aquelas destinadas ao atendimento da estrutura educacional perceptível em todo o sistema educacional brasileiro e um diferencial para essa concepção seriam as avaliações formativas, apresentadas no próximo tópico.

2.2.2 Avaliação Formativa

A definição de avaliação formativa foi criada por Scriven em 1967 e definida como aquela que acontece constantemente durante o desenvolvimento de um programa com a intenção de propiciar decisões de intervenção no transcorrer do curso, diferentemente da avaliação somativa, que se constitui na verificação final dos resultados alcançados pelo programa (Ribeiro, 2001).

Porém, foi Bloom e seus colaboradores, em 1971, que empregaram a avaliação formativa, significando a relevância dos procedimentos a desenvolver pelos docentes de forma a adaptarem as suas práticas de ensino às dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos, denotando o quanto a maioria dos estudantes são capazes de aprender se lhes forem possibilitadas as condições adequadas.

Conforme Bloom¹, Hasting e Madaus (1971) dar-se conta do grau de domínio de determinada tarefa e apontar-se qual parte da tarefa não foi dominada é o principal objetivo da avaliação formativa. Atribuir nota ou certificação não é a intenção primeira dessa perspectiva avaliativa, mas sim, auxiliar tanto o aluno quanto o professor a deterem atenção na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria.

¹ Benjamin S. Bloom foi líder de uma comissão multidisciplinar de especialistas de várias universidades dos Estados Unidos, fundada em 1956. A classificação proposta por Bloom dividiu as possibilidades de aprendizagem em três grandes domínios: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor sendo nomeada como taxonomia dos objetivos educacionais e popularizada como Taxonomia de Bloom.

A avaliação formativa caracteriza-se pela aplicação frequente de testes que regulam a aprendizagem dos alunos e ajuda a motivá-los a se empenhar no esforço necessário no momento adequado (Bloom, Hasting & Madaus, 1971).

É comprometida com o levantamento de informações acerca do processo de aprendizagem vivenciado pelo estudante. Mas, para além do diagnóstico, os dados advindos de seu exercício subsidiam as reflexões docentes para a compreensão e implementação das ações didáticas favoráveis à superação de problema (Favarão, 2012).

A coleta de informações é o ponto de partida para o processo avaliativo, em particular nas avaliações formativas que se constituem da elaboração e aplicação de diversos instrumentos avaliativos (verificações, provas, trabalhos escritos, portfólios, mapas conceituais etc.) que oportuniza localizar os avanços, as dificuldades e as incompreensões dos estudantes (Hoffmann, 2006).

O processo de avaliação formativa e a coleta de informações seguras a respeito da aprendizagem é um passo importante para a recomposição dos processos de ensinar e aprender. Essa coleta demanda utilizar diversos instrumentos avaliativos (Favarão, 2012).

Ela é tomada como formativa quando ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver. É aquela que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo (Perrenoud, 1999).

A avaliação formativa (ou dinâmica, mediada, assistida, como às vezes é denominada) abrange uma interação dinâmica entre o examinador e o aluno (examinado) com mais destaque sobre o *processo* do que o *produto* da aprendizagem (Lunt, 1994).

Ao abordar a designação “avaliação formativa”, é necessário ter em mente que, apesar do desenvolvimento nos últimos anos, a avaliação classificatória está mais presente nas práticas docentes e no sistema educativo. E a avaliação formativa ocorre após a explanação do conteúdo curricular num dado período de tempo e antes de acontecer a avaliação classificatória formal, sob a configuração das chamadas revisões da matéria dada ou de teste formativo (Fernandes, 2006).

Em sua investigação², esse demonstra que, para alguns professores, a diferença entre avaliação formativa e avaliação classificatória se dá por meio dos instrumentos específicos utilizados. A avaliação classificatória é objetiva e a avaliação formativa é subjetiva e denominada qualquer avaliação que se desenvolve em sala de aula. No entanto, para esses professores, a avaliação

² Domingos Fernandes, da Universidade de Lisboa, Portugal, concebeu estudo, em 2006, com a finalidade de contribuir para a construção de uma teoria da avaliação formativa, com o intuito de orientar, fundamentar e melhorar as práticas avaliativas em sala de aula.

de propósito formativo, seja ela mais ou menos elaborada, é inspirada em concepções cognitivistas, construtivistas e/ou socioculturais da aprendizagem.

Isso significa que as avaliações de intenção ou vontade formativa demonstram a dedicação de muitos professores que afirmam desenvolver práticas formativas. Mas, de fato, nunca chegou a fazer ou, se o fez, foi de maneira pontual (Hadji, 1992).

Há duas linhas teóricas investigativas da avaliação formativa: a anglo-saxônica e a francófona (Sandler, 1989). Para os anglo-saxônicos, a avaliação formativa é vista de uma forma prática na qual os alunos solucionam tarefas previstas no currículo para o desenvolvimento de suas aprendizagens e os professores prestam o serviço de orientação e apoio. Dessa forma, a avaliação formativa é um processo pedagógico orientado e controlado pelos professores. Os feedbacks se tornam ação central, nessa perspectiva avaliativa, pois é por meio deles que os professores comunicam aos seus alunos as condições de aprendizagens, as possíveis dificuldades e as orientações que supostamente os ajudarão a superar suas falhas.

Contudo, na avaliação formativa anglo-saxônica, o professor permanece como figura central do processo de aprendizagem, pois as coisas parecem estar mais dependentes de seus pensamentos e ações do que dos pensamentos e ações dos alunos (Fernandes, 2006).

Trata-se de uma visão prática em que se faz aparecer uma evidente preocupação com o funcionamento dos processos de interação pedagógica e com os demais processos de comunicação construídas nas salas de aula expressas por meio do feedback (Gipps, 1999).

Para tal, o feedback informa ao aluno a respeito dos seus acertos e erros. Noutro sentido, indica a falta de domínio do conteúdo curricular e analisa as causas dessas dificuldades.

Nessa direção, sempre que possível, o professor faz uma “[...] análise das causas de suas dificuldades, isto é, uma análise não só de onde, mas também do porquê das dificuldades [...]” (Bloom, Hastings & Madaus, 1983, p. 147).

O professor demonstra formas de estudo e incentiva o aluno a superar suas dificuldades por meio da retomada dos estudos dos conteúdos não interiorizados. Para Hadji (2001, p. 15) “deve-se pôr a avaliação a serviço das aprendizagens ao máximo”.

Nessa perspectiva avaliativa, o propósito da ação docente é ajudar o estudante a progredir na elaboração e entendimento de conceitos sem que haja padronização ou comparação, percebendo a diversidade de aprendizagens presentes na sala de aula, e, dessa forma, abordá-las de forma apropriada e oportuna (Favarão, 2012).

A avaliação formativa serve ao aluno e ao professor como um processo de aprendizagem bilateral devido as suas informações qualitativas. Dessa opinião é Álvares Mendes (2002), para quem os professores aprendem com as respostas reveladas pelos alunos. Os professores

dão conta do que os alunos ainda não sabem e, a partir dessas informações, aperfeiçoam suas práticas docentes e colaboram para a aprendizagem dos alunos. Os discentes também aprendem quando lhes são concedidas oportunidades de contra argumentar diante dos próprios erros.

A avaliação formativa ajuda o professor a ensinar, auxiliando-o a diversificar sua metodologia de ensino e a caminhar no sentido de uma pedagogia diferenciada. Eis a maneira de ajudar o aluno a aprender, desenvolvendo um comportamento de ultrapassar as dificuldades de aprendizagem (Pacheco, 1994).

A avaliação não se limita ao diagnóstico, mas promove o planejamento e a intervenção regulatória e propõem aprimorar as aprendizagens, que nada mais é do que projetar, elaborar e pôr em prática os feedbacks (Favarão, 2012).

Nesse sentido, na compreensão anglo-saxônica, o feedback tem um papel principal na avaliação formativa, quase se confundindo com ela.

A avaliação formativa, ao menos na mente do professor, supostamente contribui para a regulação das aprendizagens em curso no sentido dos domínios visados. Essa linguagem abstrata permite definir a regulação por meio de suas intenções, sem se fechar de saída em uma concepção particular dos objetivos, da aprendizagem ou da intervenção didática (Perrenoud, 1999).

Na visão do autor, é importante que docente pondere a relevância da avaliação formativa em toda prática pedagógica, independentemente de qualquer referência ao vocabulário especializado e aos modelos prescritivos. Entretanto, se faz necessário ter o cuidado de não esquecer que é preciso um “aprendiz” para aprender e um professor para organizar e gerir as situações didáticas.

Nessa perspectiva, a realização da avaliação formativa demanda compreender que todos os sentidos devem conectar-se com a sala de aula. Não é um simples ver, ouvir, falar e sentir, mas uma visualização atenta com objetivos claros, que leva a um agir propiciador de superação de dificuldades de aprendizagem (Favarão, 2012).

Perrenoud (1999) sugere que a ideia de avaliação formativa estabelece o andamento dinâmico da sala de aula, levando o professor a reparar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens.

Ainda segundo o autor, a avaliação formativa está, desse modo, centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos

interessados). Essa visão se situa na perspectiva de uma regulação intencional, cuja escopo seria determinar, ao mesmo tempo, o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso.

Fernandes (2009), caracteriza a avaliação formativa como um processo que integra a coleta de informações relacionadas ao conhecimento do aluno e que pode oferecer subsídios que favoreçam o estímulo de ações regulatórias. Isto é, promover ações que cooperem para que os alunos superem suas dificuldades e aprendam com mais gosto e autonomia.

Corroborando, Teixeira e Nunes (2008) sugerem que avaliar é saber conhecer o que cada aluno consegue fazer e saber exigir o que cada um é capaz de dar, impulsionando para outras ações além dessas.

O diagnóstico, na avaliação formativa, tem a função de revelar o que os estudantes já se apropriaram, acerca de determinado assunto, e aquilo que ainda não aprenderam. Essa ação ganha significado no momento em que a dificuldade passa a ser vista como integrante do processo de ensino e aprendizagem (Favarão, 2012).

Para os francófonos, importa saber como se dá o aprendizado dos alunos, colocando em evidência os processos cognitivos e metacognitivos. Para eles, o feedback tem sua importância, mas sem a ênfase que os anglo-saxônicos dão.

Segundo Fernandes (2006), os pesquisadores francófonos desenvolveram uma perspectiva avaliativa evidenciada por processos cognitivos que são internos aos alunos, tais como autocontrole, a autoavaliação e autorregulação. Consequentemente, interessa estudar como os alunos aprendem por meio das teorias que conhecem.

Por isso, a avaliação formativa é voltada não apenas para a formação acadêmica dos estudantes, mas sim, com um olhar atento do professor ao desenvolvimento cognitivo dos seus alunos a partir das teorias psicológicas relacionadas ao desenvolvimento humano existentes na literatura, da qual adotamos a teoria do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, elaboradas por Lev Vigotski, teoria essa que abordaremos no próximo tópico.

2.3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

O propósito desse tópico é expor conceitos para a compreensão do homem e de seus processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores baseados na Teoria Histórico-Social cuja matriz filosófica é o Materialismo Histórico Dialético.

Para tal, durante o processo de desenvolvimento da pesquisa fomos compreendendo as

referidas categorias: contradição, totalidade, mediação como instrumento de análise da realidade para estabelecer eixos de discussões referentes a avaliação da aprendizagem na percepção tanto dos docentes quanto dos discentes.

A Teoria Histórico-Cultural tem suas origens nos estudos de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). No entanto ao nos referirmos a uma figura ímpar como a de Vygotsky é necessário mantermos como horizonte a circunstância intelectual a que ele se vincula, sob pena de cometermos imperdoáveis equívocos (Lessa, 2014).

Lev Semenovich Vygotsky, advogado e filósofo russo, iniciou seu trabalho como psicólogo após a Revolução Russa de 1917. Vygotsky utilizou princípios e métodos do materialismo histórico dialético – o qual busca compreender a realidade a partir de suas contradições e dentro do processo histórico em constante transformação - para organizar o novo sistema psicológico. Vale destacar que as publicações das obras de Vygotsky foram proibidas na URSS de 1936 a 1956, período da ditadura stalinista, por motivos políticos e seus estudos foram profundamente influenciados pelas ideias de Marx e Engels (Martins, 2008).

Conforme os autores anteriormente citados, para se compreender a Teoria Histórico-cultural, essa não pode ser vista de maneira isolada do fundamento materialista histórico dialético. Dessa forma, consideramos essencial uma reflexão sobre os aportes marxistas para as pesquisas desenvolvidas no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, especialmente as empreendidas por Vygotsky.

Idealizado por Marx (1818- 1883) e Friedrich Engels (1820-1895), O Materialismo Histórico Dialético compreende as grandes transformações da história e das sociedades por meio de um enfoque teórico, metodológico e analítico. A expressão “materialismo” diz respeito à compreensão da condição material da existência humana, o termo “histórico” entende que a compreensão da existência humana pressupõe a apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo “dialética”, inclui o movimento da contradição produzida na própria história (Gomide, 2016).

Diante disso, o Materialismo Histórico deve ser considerado o núcleo teórico-filosófico da perspectiva marxista, conforme traz à tona Triviños (1987), “O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana”.

O conceito materialista fundamenta-se na dialética da realidade e sua base filosófica é extensa

que vai desde Heráclito a Hegel e de Hegel para o pensamento marxista que implementou uma nova dialética fundada no materialismo histórico (Gomide, 2016).

O conteúdo dessa seção não presume uma discussão aprofundada sobre os diferentes significados que o termo dialética assumiu no decorrer da história justamente por ser um universo muito complexo, embora a sua relevância deva ser reconhecida.

No entanto se faz necessário refletir a dialética ao menos na concepção marxista, Sanfelice (2008), expõe que o conceito fundamental de dialética na perspectiva marxista entende que o mundo não pode ser visto como um complexo de coisas acabadas, mas sim, um processo complexo.

Para a perspectiva marxista, a dialética se fundamenta no movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano podendo explicar o que é um homem no desenvolvimento histórico-cultural e as relações históricas entre a atividade, a necessidade e a liberdade desse indivíduo social (Tamachini, 2007).

A concepção materialista trata da realidade considerando todas as contradições, conflitos e transformações, e os pensamentos são reflexos do mundo exterior vivenciados pelos sujeitos.

Nesta perspectiva, a grande complexidade do Materialismo Histórico é trazer para o plano racional a dialética do real, buscando a essência do fenômeno, aquilo que está por detrás da aparência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade social (Frigotto, 1991).

Visto que a atividade humana é socialmente motivada, para Marx (1978) o processo de formação social do homem deve ser compreendido e relacionado com os demais aspectos sociais, pois na concepção marxista o homem se fundamenta nas relações sociais e pelas relações sociais, assim não pode ser tomado como um ser-em-si, pois ele necessita das relações com a natureza e com outras pessoas para ter suas necessidades atendidas.

“O caráter social é, pois, o caráter geral de todo o movimento; assim como é a própria sociedade que produz o homem enquanto homem, assim também ela é produzida por ele (Marx, 1978, p. 9).

Com isso, na perspectiva marxista, de acordo com Lessa (2014), o homem se constrói nas relações e pelas relações sociais, assim não pode ser considerado um ser que se desenvolve por si só, este necessita das relações com a natureza e com outras pessoas para ter sua necessidade atendida.

Os princípios do método Materialista Histórico Dialético buscam também compreender a dinâmica do pensamento em sua constante transformação histórica para organizar um novo sistema psicológico. Dessa maneira, o materialismo histórico dialético caracteriza-se em

descobrir as regras elementares que define a forma como os homens se organizam em sociedade através da história. Essa organização se dá por meio do movimento do pensamento (Pires, 1997).

O modo pelo qual os homens se organizam no decorrer da história e da sua existência está diretamente relacionado ao movimento do pensamento, das contradições do mundo, dos homens e de suas relações (Martins, 2008).

Por este motivo Frigotto (1991), esclarece que a exteriorização do fato social exige do pesquisador um esforço de captação da essência, o que lhe é apresentado é apenas a demonstração do fato social, ou seja, a sua aparência. Para o autor, o trabalho investigativo do pesquisador deve ir além, e entender que as primeiras impressões necessitam ser superadas pela atividade de explicitação do real, ou seja, enxergando as leis fundamentais que estruturam o fato pesquisado e indo do plano abstrato para o plano concreto. Esta associação teórica não tem como acontecer sem a mediação do conhecimento da realidade histórica até mesmo porque a apreensão do caráter histórico do fenômeno traz consigo diversas características de parcialidade e provisoriedade do conhecimento histórico-social.

Os autores anteriormente citados evidenciam que o Materialismo Histórico-Dialético procura entender o modo de existência e produção social do homem. Presume que o fato social é real, material e passível de superação da aparência indireta das coisas e alcançável na sua essência. Nessa continuidade, os contextos econômicos, políticos e culturais são criadores e transformadores da realidade social e histórica do homem. Assim, ao mesmo tempo que a sociedade produz o homem ela é produzida por ele. A produção das ideias, das representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material. Os homens reais e atuantes são condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar (Marx & Engels, 1986).

Neste contexto, a investigação com viés Materialista Histórico-Dialético deve levar em conta a concretude, a totalidade e a dinâmica dos acontecimentos sociais constituídos historicamente e neste processo de junção do fenômeno com a totalidade mais ampla, requer ainda uma ordenação lógica e coerente do que se captou da realidade estudada notando o caráter histórico do objeto de conhecimento. Assim, salientam-se três categorias fundamentais da perspectiva dialética: contradição, totalidade, mediação (Cury, 1986).

A categoria contradição contrapõe a ideia do movimento sequencial e reto dos fenômenos, pois parte do princípio que toda realidade é passível de superação e a sua existência não é permanente (Gomide, 2016).

A contradição implica que todos os objetos e fenômenos na natureza encerram-se em contradições internas, ou seja, no conflito provocado pelo oposto de dois elementos, estes se transformam em outro elemento. Toda atividade da contradição se resulta em desenvolvimento que é o movimento sumarizado pela luta dos contrários (Martins, 2008, p. 55).

Para Gonzáles (2016), a luta dos contrários considera as contradições como fonte do desenvolvimento dos fenômenos. Os contrários são os aspectos, tendências ou forças internas do objeto que se opõem mutuamente e, ao mesmo tempo, se necessitam, se pressupõem um ao outro. Esta relação de interdependência que existe nos objetos e fenômenos da realidade é precisamente o que configura o caráter de unidade dos contrários. Há então, uma luta de contradições, que provoca o movimento ou desenvolvimento do objeto em si.

Ao mencionar a categoria contradição, Lênin (1941), detalha a natureza, os objetos e o pensamento humano enunciando:

Eles sempre carregam contradições internas implícitas, pois todos eles têm os eu lado positivo e seu lado negativo, seu passado e seu futuro, seu lado de expiração e seu lado de desenvolvimento. Também faz parte do critério que na luta entre esses dois lados opostos, existe a luta entre o velho e o novo, entre o que agoniza e o que nasce, entre o que expira e o que se desenvolve, formando o conteúdo interno do processo de desenvolvimento, o conteúdo interno da transformação de mudanças quantitativas em mudanças qualitativas (Lenin, 1941, p. 639).

As grandes descobertas das ciências evidência a verdade das contradições que existem na matéria como forma de desenvolvimento necessária para que o processo de troca e revolução aconteça. Daí a importância de se verificar que em todos os fenômenos da realidade há uma unidade de contrários, composta de fonte e força motriz para suas trocas ou transformações (Gonzáles, 2016)

Nos objetos e fenômenos da realidade há uma interdependência de forças opostas que explicam as grandes revoluções que acontece na natureza, na sociedade e no pensamento humano. Os contrários são características ou forças internas do objeto que se contradizem mutuamente e, ao mesmo tempo, necessitam um do outro. Esta relação de interdependência que existe nos objetos e fenômenos da realidade é precisamente o que configura o caráter de luta dos contrários, que provoca o movimento ou desenvolvimento do objeto em si (Engels, 1961).

Konstantinov (1964) expressa a existência de duas formas de contradição: as externas e internas. As externas ocorrem entre diferentes objetos ou processos. As internas estão implícitas na própria essência dos objetos e processos e implica a existência de tendências e

aspectos opostos em um único objeto. Mas, a questão não é simplesmente que existem oposições dentro de um mesmo objeto, mas chamar a atenção para os vínculos por eles mantidos.

As contradições internas acontecem na essência mesma de cada fenômeno e são importantes para que o objeto passe de uma categoria quantitativa a uma categoria qualitativa.

Uma das contradições que o indivíduo enfrenta desde o seu nascimento e que se transformam em motivo de períodos críticos é aquela que se refere à falta de referência que o sujeito vivencia entre o que ele deseja e o que ele pode realizar e o que lhe é exigido socialmente. (...) se essas exigências se ajustam ou ficam abaixo das potencialidades psicológicas do sujeito, a tendência é a produção de resoluções pouco produtivas que detêm ou fazem regredir o desenvolvimento alcançado até então.

Tampouco tem resultados favoráveis as exigências sociais que ultrapassem mais além de determinado limite das possibilidades da personalidade, já que ao não poder serem assumidas pelo sujeito, o fazem retornar a condutas típicas de etapas anteriores do desenvolvimento e inclusive podem conduzi-lo à doença (Domínguez & Fernández, 2003, p. 162-163).

A categoria da contradição refere-se a luta dos opostos, demonstrando que todos os fenômenos possuem lados e tendências que lutam entre si, e ao atingir determinado estágio eliminam características antigas do fenômeno dando lugar para o novo. Essa nos possibilita a superação de uma visão fragmentada da realidade, permitindo-nos perceber que os fenômenos se inter-relacionam, ou seja, os movimentos dos elementos não ocorrem de forma isolada, mas dentro de um conjunto, dentro de uma totalidade.

A Teoria Histórico-Cultural leva em consideração essa ação mútua e examina os objetos e fenômenos buscando entendê-los numa totalidade concreta, para tanto a categoria totalidade busca a conexão dos aspectos particulares com o contexto social mais amplo que produz as contradições. Tal categoria tem como hipótese o resumo das diversas características que os fenômenos reúnem, sendo impossível explicar tais fatos e aspectos de maneira isolada. Desta forma, o fenômeno para a categoria de totalidade é “a existência como um todo único no qual eles articulam-se organicamente” (Martins, 2008, p. 55).

Para a dialética marxista, o fenômeno é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro (Konder, 1981).

Um estudo baseado na categoria totalidade abrange a história, no seu contínuo movimento, considerando a origem, a vida, como se desenvolveu, as relações existentes nos fatos

históricos, identificar as marcas impressas no homem ao longo da história e, ao mesmo tempo, considerando a capacidade de serem modificadas. Essas modificações podem ocorrer em virtude das condições apresentadas ao indivíduo (Lessa, 2014).

Para Kosik (1976), compreender a dialética da totalidade vai além de constatar as partes que se encontram numa conexão entre si e com o todo, mas também, que o todo não deve ser considerado imóvel ao notar as situações das partes, visto que o todo se cria na interação das partes.

A totalidade, na perspectiva dialética marxista, não pode ser confundida com a concepção de conjunto dos elementos que compõe uma realidade, ou seja, associado a um todo absoluto, lógico e estático, mas remete a um conjunto estruturado de relações mutuamente determinadas e mediadas que formam uma unidade que nos permite compreender algo. Como a realidade é movimento da história reedificada pela ação prática e transformadora dos seres humanos, em suas múltiplas mediações que nos forma como indivíduo (família, grupos sociais com os quais nos relacionamos e criamos identidade, tempo histórico, classe social etc), a ideia de totalidade também estende para a “forma de enxergar” esta realidade como um método (Loureiro & Viégas, 2013).

A totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem. Há totalidades mais abrangentes e totalidades menos abrangentes: as menos abrangentes, é claro, fazem parte das outras. A maior ou menor abrangência de uma totalidade depende do nível de generalização do pensamento e dos objetivos concretos dos homens em cada situação dada (Konder, 1981). Ou seja, analisar do ponto de vista da categoria totalidade, significa buscar esclarecimentos dos fenômenos a partir do objeto de pesquisa delimitado, os preceitos e mediações históricas que o constitui. E em nosso dia a dia, estamos sempre ocultamente totalizando; estamos sempre lidando com totalidades de maior ou menor abrangência.

Para trabalhar dialeticamente o conceito de totalidade, é muito importante sabermos que a totalidade é apenas um momento de um processo, pois a dialética, vista como a maneira de refletir as necessidades e a constante emergência do novo na realidade humana, não permitiria que as sínteses de tal processo fosse estático ou cristalizados em suas situações de mudança (Konder, 1981).

A modificação do todo só se realiza, de fato, após um acúmulo de mudanças nas partes que o compõem. Processam-se alterações setoriais e quantitativa, até que se alcance um ponto crítico que identifica a transformação qualitativa da totalidade. Dito isso, é preciso compreender a maior complexidade de modificação do todo em comparação com a modificação dos componentes integradores. Cada totalidade tem sua maneira diferente de

mudar e essas condições de mudança dependem do carácter da totalidade, das mediações intrínsecas e do processo específico do momento (Konder, 1981).

O Materialismo Histórico Dialético é um método que aponta para a possibilidade de transformação do psiquismo humano pela mediação semiótica da cultura humana. Para tal, a categoria mediação parte do pressuposto que o homem é mediador das relações sociais e, portanto, agente para intervenção no real. (Gomide, 2016).

Ao tratarmos da categoria mediação (processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação), a nossa pesquisa se fundamenta nos trabalhos teóricos de Lev Vygotsky, nos quais o autor defende que as Funções Psíquicas Superiores (percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem) são consideradas como resultados da interiorização, por cada ser humano, dos produtos da cultura humana por meio da atividade mediadora.

Para tanto, Vygotsky (1995) se dispôs a pesquisar as formas superiores de comportamento, intituladas de Funções Psicológicas Superiores, considerando aspecto relevante para o entendimento do desenvolvimento cultural do comportamento. Pois para o autor a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis em um sistema de comportamento humano em desenvolvimento. No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente naturais (Vygotsky, 1995, p. 34).

Lessa (2014) tomando Vygotsky como referencial teórico, esclarece que compreender a formação das Funções Psíquicas Superiores envolve entender que a personalidade é construída na relação com as outras pessoas, e essas pessoas estão inserida em uma sociedade organizada. Desse modo, não podemos garantir que a formação da personalidade dos homens no século XXI se deu da mesma forma que se deu com os homens na Idade Média. Não é eventualmente que os homens desse século apresentam características de competitividade, luta pelo poder e até egoístas em situações de disputa, pois esses homens estão sendo formados por um momento histórico que contribui para essa constituição. Assim conhecer o psiquismo humano por meio do método marxista, é entender essa história e como esse tipo de personalidade é produzida no seio desta sociedade.

Ao tratar do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, Vygotsky (2000) considera que a formação psíquica não deve ser entendida como uma forma sólida e estável, pois devido a tal pensamento, os desenvolvimentos mentais foram tratados como um mosaico de partes sólidas. Com isso, para o autor, durante muito tempo a tarefa de análise da aprendizagem na psicologia foi reduzida e dividida em partes isoladas, suprimindo a importância de perceber o

movimento que acompanha a maturação de tais funções.

O argumento defendido por Vygotsky (2000, p. 101) é que “Agora deve ser dito que esta é a tarefa fundamental da análise dinâmica à qual nos referimos. Se em vez de analisarmos o objeto analisamos o processo, nossa missão principal seria, como é natural, restaurar geneticamente todos os momentos do desenvolvimento desse processo. Nesse caso, a tarefa fundamental da análise seria retornar o processo ao estágio inicial ou, em outras palavras, converter o objeto em um processo. A tentativa de tal experimento consiste em fundir toda forma psicológica estagnada e fossilizada, transformando-a em uma torrente de momentos isolados que são reciprocamente substituídos. Em suma, a análise de tarefas surge, assim, reduzida a submeter experimentalmente qualquer forma superior de comportamento não como um objeto, mas como um processo, e estudá-lo em movimento, para não ir o objeto para suas peças, mas o processo aos seus momentos isolados”³.

No entanto, ao esclarecer as formas mais altas do comportamento, Vygotsky (2000) contrapõe a ideia de que o todo é formado por partes separadas em uma concepção geneticamente elementar, primária e simples, ao contrário, as partes são desenvolvidas em paralelo e em conjunto. Ou seja, a estruturação das formas superiores do comportamento deixa de ser um processo de soma mecânica de elementos individuais e passa a ser vista como propriedades que não podem ser deduzidas a partir da soma das partes.

Nessa perspectiva existem duas formulações diferentes sobre o conceito de estrutura. A primeira é denominada estrutura primitiva, esta considera as estruturas naturais do sujeito em suas peculiaridades biológicas elementares como as ações reflexas (ex: sucção do seio da mãe pelo bebê), as associações simples (ex: evitar o contato da mão com o fogo) e as reações automatizadas (ex: movimento da cabeça em direção a um ruído repentino). A segunda é denominada superior sendo aquela que se origina do desenvolvimento cultural do sujeito, dada a sua composição a partir da história e da cultura, em outras palavras, são os recursos psicológicos complexos, próprios dos seres humanos, como a atenção voluntária, a memória lógica, as ações conscientes, o comportamento intencional e o pensamento abstrato (Vygotsky, 2000).

Desta forma, o autor não nega a importância da parte biológica ao reconhecê-la como estrutura primitiva, porém enfatiza o aspecto social no desenvolvimento das funções psíquicas superiores numa dinâmica que não pode ser considerada com atenção de maneira separada, mas no processo como um todo.

As funções psicológicas superiores do comportamento devem ser abordadas a partir das relações sociais que os indivíduos estabelecem com o meio social em que vivem. Para tal,

³ **Trecho original:** Cabe decir ahora que en ello radica la tarea fundamental del análisis dinámico a que nos referimos. Si en lugar de analizar el objeto analizáramos el proceso, nuestra misión principal sería, como es natural, la de restablecer genéticamente todos los momentos del desarrollo de dicho proceso. En ese caso la tarea fundamental del análisis sería la de volver el proceso a su etapa inicial o, dicho de otro modo, convertir el objeto en proceso (Vygotsky, 2000).

Vygotsky designa a lei genética geral do desenvolvimento cultural, tal como [...] “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança, como categoria intrapsíquica. Isto se refere de igual forma para a atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito de considerar a tese exposta como uma lei, mas a passagem, naturalmente, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Atrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas” (Vygotsky, 1995, p. 150). As Funções Psicológicas Superiores se desenvolvem em uma dinâmica que se inicia no nível interpsicológico para o nível intrapsicológico para na sequência serem internalizadas, porém, essas internalizações não acontecem como uma passagem simplória da função externa para a interna, mas provoca a modificação da estrutura e da formação da própria função psíquica superior (Shuare, 1990).

Em outras palavras, durante o processo de ensino e aprendizagem, o nível interpsicológico é o momento da atividade mediadora do docente e o nível intrapsicológico, é o momento da aprendizagem que ocorre no interior da criança, ou seja, é o momento da apropriação dos conteúdos pelo aluno.

Nesse sentido, Vygotsky (2006) estabelece que ao tratarmos de aprendizado não podemos nos limitar a determinação de níveis, quando na verdade queremos descobrir as relações entre desenvolvimento e capacidade de aprendizado, no entanto, devemos considerar pelo menos dois níveis de desenvolvimento: Nível de Desenvolvimento Real (ZDR) e a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)⁴, com o intuito de proporcionar a adequada relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.

Para o autor, o NDR é aquele em que o indivíduo por meio de aptidão intelectual definitiva realiza tarefas e resolve problemas sem a ajuda de outras pessoas. Assim, quando a avaliação é utilizada para verificar o conhecimento já apreendido, o nível que está sendo avaliado é o de desenvolvimento real, pois este não verifica os conhecimentos que estão em estado de formação, que estão começando a se desenvolver, não aponta o estado de desenvolvimento desse indivíduo, apenas aquilo que ele já sabe fazer. “Se uma criança pode fazer tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela” (Vygotsky, 1994, p. 113).

⁴ Tradução preferida por Prestes (2010, p. 173).

A (ZDI) representa a distância entre o NDR da criança composto por atribuições já concluídas em seu desenvolvimento e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) que é determinado por meio da solução de problemas sob a instrução de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. A ZDI, permite-nos explorar aquelas funções que ainda não se desenvolveram, mas que estão em seu “estado embrionário” (Martins, 2001).

Vygotsky (1994) declara que a ZPI se origina da divergência entre o processo de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado” (Vygotsky, 1994, p. 118). Com isso, a direção principal do aprendizado é o despertar de vários processos internos de desenvolvimento que são operacionalizados na interação do indivíduo com outras pessoas em seu ambiente.

Kravtsova (2009) comenta que na teoria vygotskiano há duas referências sobre a natureza específica do desenvolvimento da personalidade na ontogênese dignas de atenção. Na primeira, o autor manifesta a necessidade de estudarmos o desenvolvimento do emocional e intelecto como uma unidade, se queremos entender os processos de desenvolvimento da personalidade. E, ao aplicarmos esses conceitos na análise da ZDI, estudaremos o desenvolvimento tanto intelectual quanto emocional, associado com a conscientização das pessoas em si mesma. Assim, na ontogênese, o desenvolvimento da personalidade se realiza e se manifesta em todos os domínios do desenvolvimento mental. E, na segunda referência, o autor menciona que nossas ações se enraízam na personalidade quando estamos conscientes da origem de nossas ações e atividades. Elas provocam o surgimento e o desenvolvimento da personalidade.

Para tanto, não se pode ter uma visão simplista do desenvolvimento das formas superiores de comportamento, pois tais formas são modificáveis por possuírem uma história interna e peculiar relacionada às condições históricas e culturais de cada indivíduo. Assim, essas formas culturais de comportamento não se apresentam somente como simples hábitos externos. Elas se convertem em partes inseparáveis da personalidade e agregam a ela novas relações, criando um sistema completamente novo para cada ser humano (Vygotsky, 1995).

De outro modo, os autores anteriormente citados salientam que para esta compreensão de aprendizado deve ser destinada a devida importância, pois a compreensão dessas características serve de subsídios para que os educadores compreendam o curso interno do desenvolvimento.

A teoria, no contexto do desenvolvimento iminente, declara que no processo de desenvolvimento e aprendizagem se estabelece por meio de várias relações dinâmicas e complexas sendo impossível demonstrar em uma única fórmula, “A aprendizagem pode

produzir mais no desenvolvimento que aquilo que contém em seus resultados imediatos. Aplicada a um ponto no campo do pensamento infantil, ela se modifica e se refaz muitos outros pontos. No desenvolvimento ela pode surtir efeitos de longo alcance e não só aqueles de alcance imediato. Conseqüentemente, a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode supera-lo projetando-o para frente e suscitando nele novas formações⁵” (Vygotsky, 2000, p. 304).

A influência da aprendizagem ocorre por intermédio de cada disciplina formal da matéria acadêmica escolar. Por essa razão o aprendizado será mais proveitoso se for realizado nos limites da ZDI, possibilitando o surgimento do novo e não apenas utilizando o que já está maduro no desenvolvimento (Vygotsky, 2000).

Ao associar a ZDI ao contexto educacional juntamente com a relação professor e aprendiz, enxergamos de forma mais abrangente os processos contidos na aprendizagem que vai além de uma perspectiva cognitiva. Tal relação pode ser apontada como à luz da ZDI, pois vista como uma situação social de desenvolvimento, torna-se um momento de mudanças tanto no desenvolvimento intelectual dos aprendizes como em suas personalidades (Martins, 2011).

E neste contexto escolar, Vygotsky (2000) considera “um sadio ensino escolar” aquele que sempre exige um pouco mais além do que o aprendiz consegue fazer.

Em outras palavras, podemos dizer que no nível de desenvolvimento real a criança consegue executar suas atividades sem necessitar de ajuda, pois as funções psíquicas requeridas para fazê-las já amadureceram. Já na ZDI, a criança demanda auxílio de um adulto ou dos companheiros mais capazes para realizar suas atividades, pois as funções psíquicas exigidas para tal ainda está em processo de maturação.

Coadunando com o ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, Moraes (2008), em seu estudo sobre a avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática, salienta que o desenvolvimento e a aprendizagem, propostos por Vygotsky, são os elementos relevantes para explicar a avaliação como processo contínuo e realizado constantemente durante a execução das atividades escolares, na interação professor-conhecimento-aluno.

A avaliação de aprendizagem é um método auxiliar do qual podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já produziram, mas os processos que ainda estão em andamento, ou seja, estão amadurecendo e

⁵ **Trecho Original:** El aprendizaje puede producir más en el desarrollo de lo que contiene en sus resultados inmediatos. Aplicado a un punto en el campo del pensamiento infantil, se modifica a sí mismo y rememora muchos otros puntos. En el desarrollo, puede tener efectos de gran alcance y no solo los de alcance inmediato. En consecuencia, el aprendizaje puede ir no solo detrás del desarrollo, no solo paso a paso con él, sino que puede superarlo proyectándolo hacia adelante y engendrando nuevas formaciones en él. (Vygotsky, 2000).

desenvolvendo-se (Vygotsky, 1991).

Desta forma, as práticas avaliativas baseadas nessa perspectiva, oferece fundamentos que possibilitam a organização de métodos de análises sobre os processos e potencial de aprendizagem, oferecendo princípios para a reestruturação da atividade de mediação voltado a promoção humana (Moraes, 2008).

Para os autores anteriormente citados o processo de ensino e aprendizagem deve levar em consideração o estágio de conhecimento do aluno por meio das zonas de desenvolvimento e a avaliação deve servir como instrumento de acompanhamento e orientação do desenvolvimento humano por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados. Isto posto, podemos inferir que nesse processo de promoção humana, o pressuposto da Teoria Histórico-Cultural nos possibilita entender que o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores acontece através das relações com os outros homens por meio de uma interação mediatizada, ou seja, esta interação com o mundo a sua volta é mediada pelos instrumentos criados pelos próprios homens.

O indivíduo interage com os estímulos do meio, e ao interagir com esses estímulos, ele se modifica na mesma proporção que modifica o meio em uma dinâmica interacionista. Assim, essa interação, na perspectiva de Vygotsky (2000) ocorre por meio de instrumentos que permite avançar no processo de aprendizagem.

De acordo com Leontiev (1978), a utilização dos instrumentos marcou a passagem do homem como ser biológico para um ser social-histórico, pois por meio da utilização dos instrumentos o homem desenvolveu suas primeiras formas de trabalho, de atividade e de sociedade.

No entanto, o instrumento é considerado a expressão do desenvolvimento cultural, e expressão do trabalho acumulada na historicidade do homem. Pois “o instrumento é o produto da cultura material que leva em si, de maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas” (Leontiev, 1978, p. 268).

Os recursos artificiais atribuídos para o domínio dos processos psíquicos foram nominados por Vygotsky (2000), de ferramentas ou instrumentos psicológicos aqueles que são criações artificiais e sua estrutura se caracteriza como dispositivos sociais. Esses instrumentos podem ser ‘a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, o simbolismo algébrico, a escrita, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais.

Porém Vygotsky (1996), faz uma distinção entre signos e ferramentas ao afirmar: “Por meio

da ferramenta o homem interfere sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar umas e outras modificações no objeto. É o meio de atividade exterior do homem orientado para modificar a natureza. O signo não modifica em nada o objeto de operação psicológica: é um meio que se vale o homem para influir psicologicamente em sua própria conduta ou na dos demais; é um meio de atividade interior dirigida a dominar o próprio ser humano: O signo está orientado para dentro (Vygotsky, 1996, p. 94).

O ser humano modifica a natureza e a ele próprio por meio da ferramenta. Significa que a ferramenta é mediadora do próprio processo de transformação da natureza e do ser humano. O signo tem essa função de modificar o ser humano na sua própria essência. O signo atuação intrínseca no ser humano, possibilitando a superação da contradição que se dá nele próprio. O signo, como atividade mediadora, possibilita essa revolução intrínseca no próprio ser (Domínguez & Fernández, 2003).

Desse modo, conforme os autores citados anteriormente os instrumentos são essenciais para a prática docente, como por exemplo a utilização de materiais didáticos (são organizados contendo textos, mapas, ilustrações, fotos, gráficos e outras imagens) como ferramentas de mediação do conhecimento científico sistematizado. Dando destaque para caso dos signos - marcas externas - para o aumento de armazenamento de informações na memória e a capacidade de atenção psicológica consciente e voluntária do aluno.

Neste sentido, Leontiev (1978) acrescenta que a linguagem é o principal signo do qual o homem se apropria do mundo, ou seja, a comunicação quer seja ela de forma verbalizada ou mental, torna-se condição necessária e específica para o desenvolvimento do homem na sociedade.

O indivíduo está cercado do seu mundo e tem como mediador nas suas relações a comunicação, e é por meio dela que se apropria do desenvolvimento histórico e do desenvolvimento de aptidões e funções. Assim, a função que este processo exerce na formação e desenvolvimento do ser humano é denominado de processo educacional (Lessa, 2014).

Em síntese, a Teoria Histórico-Cultural que tem sua origem no estudo de Lev Vygotsky que se empenhou em manifestar que não somos seres isolados e prontos, porém que estamos em continua mudança, no qual a existência do outro ser humano é essencial e, desse modo, tornando-se relevante relacionar-se com os sujeitos. Para a autor, essa interação se dá por meio dos instrumentos elaborados pelo próprio ser humano dividida entre ferramentas e signos.

A teoria é base é importante fonte de reflexão sobre as avaliações desenvolvidas no Curso de

Ciências Contábeis, refletindo o seu impacto na formação dos estudantes e, por isso, merece atenção dos pesquisadores e o modelo teórico aplicado a pesquisa, oferece uma visão geral da interação entre a pergunta, objetivos e base teórica da pesquisa, bem como instrumentos de coleta de dados e técnicas de análises. Orientada pela teoria base, na subseção seguinte apresenta-se a tabela1 contendo o modelo teórico aplicado à pesquisa.

Tabela 1 - Modelo teórico aplicado a pesquisa

Problema de pesquisa	Objetivos da pesquisa	Base teórica	Instrumentos de coleta	Técnica de análise dos dados
Como as concepções e práticas avaliativas dos docentes impactam na formação dos discentes do Curso de Ciências Contábeis sob o enfoque Teoria Histórico-Cultural em Vygotsky?	Objetivo 1: levantar a percepção dos discentes do Curso de Ciências Contábeis quanto ao impacto do processo de avaliação da aprendizagem em suas formações, nas dimensões pedagógica, ética e emocional;	Estudos sobre a avaliação da aprendizagem divididas nas dimensões pedagógica, ética e emocional de Berbel et al (2001).	Questionário adaptado do estudo de Berbel et al (2001) (anexo C)	Análise de diferencial semântico; análise de conteúdo
	Objetivo 2: Identificar as concepções de avaliação dos professores do Curso de Ciências Contábeis;	Concepções classificatória e formativa da avaliação (Favarão, 2012).	Entrevista estrutura com os docentes do Curso de Ciências Contábeis (anexo B)	Análise de conteúdo
	Objetivo 3: analisar como as práticas avaliativas interferem na formação dos discentes do Curso de Ciências Contábeis, sob o prisma da psicologia do desenvolvimento humano Vygotsky.	Teoria Histórico-Cultural dividida nas categorias: Contradição, Totalidade e Mediação em Vygotsky (2000)	Questionário adaptado do estudo de Berbel et al (2001) (Anexo C) Entrevista estrutura com os docentes do Curso de Ciências Contábeis (anexo B)	Análise de conteúdo

Fonte: A autora (2019)

A investigação referente às práticas avaliativas do Curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública do este do Paraná, principias pela elaboração do problema de pesquisa que questiona como as concepções e práticas avaliativas impactam na formação dos discentes do curso. Como se trata de um questionamento amplo, na sequência ele foi segregado em três objetivos específicos.

3 METODOLOGIA

Para a consecução do objetivo de analisar as concepções e práticas avaliativas dos docentes e seus impactos na formação dos discentes do Curso de Ciências Contábeis, por meio da teoria histórico-cultural, de Lev Vygotsky, dividimos a metodologia em tipologia quanto aos objetivos, quanto aos procedimentos e quanto à abordagem do problema.

3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA QUANTO AOS OBJETIVOS

Para estabelecermos a tipologia metodológica adotada, ponderamos a forma de aproximação da realidade e como seria delineada a pesquisa. Para tanto, a pesquisa caracterizou-se como explicativa, cujo principal objetivo é tornar algo inteligível e justificar os motivos. É o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas (Silva, 2010).

É também um tipo caracteristicamente mais complexo, pois, registra, analisa, classifica e interpreta os fenômenos estudados e procura identificar seus fatores determinantes (Andrade, 2002).

No caso a presente pesquisa, temos a finalidade de aprofundar o conhecimento das realidades referentes às práticas avaliativas dos docentes e seus impactos na formação dos discentes do Curso de Ciências Contábeis.

Quanto ao delineamento referente aos procedimentos utilizados, a pesquisa recebeu outra orientação, constante no próximo tópico.

3.2 TIPOLOGIA DE PESQUISA QUANTO AOS PROCEDIMENTOS

Os procedimentos, na pesquisa científica, são a maneira pela qual se conduz o estudo na obtenção dos dados. Em nosso caso, trata-se de uma pesquisa de levantamento que, segundo Gil (1999), provém da solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas a respeito de um problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obter-se as conclusões correspondentes aos dados estudados.

Realizamos a coleta dos dados junto aos estudantes do Curso de Ciências Contábeis pertencentes às turmas do 2.º, 3.º e 4.º ano de uma instituição pública do Estado do Paraná.

Rigsby (1987) relata que os investigadores que realizam pesquisas de levantamento coletam seus dados por meio de respostas verbais a questões pré-determinadas, feitas à maioria ou a

todos os sujeitos da pesquisa.

Realizamos também o procedimento da entrevista com os professores do colegiado do Curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública.

Na próxima seção, discutimos a tipologia da pesquisa quanto à abordagem do problema.

3.3 TIPOLOGIA DE PESQUISA QUANTO À ABORDAGEM DO PROBLEMA

Executamos a abordagem do problema de duas formas: quantitativa e qualitativamente.

A pesquisa quantitativa configura-se pela utilização de recursos estatísticos tanto para a coleta de dados quanto para as análises dos mesmos. Porém, esse procedimento não é tão aprofundado na busca pela compreensão dos fenômenos da realidade, uma vez que se preocupa com o comportamento geral dos acontecimentos. Ela é bastante utilizada em estudos de levantamento (Beuren, 2009).

Seguindo essas orientações, utilizamos um questionário adaptado a partir das dimensões da avaliação da aprendizagem pedagógica, ética e emocional, postuladas por Berbel et al. (2001), para avaliar as experiências dos discentes com as avaliações a que foram submetidos. O questionário contém, na primeira parte, 5 questões referentes à descrição do perfil do aluno; a segunda, 12 questões da dimensão pedagógica, 7 para a ética e 18 para a emocional. As respostas às questões foram distribuídas e relacionadas na escala *Likert*, variando nas pontuações de -5, -4, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, 4, 5. O propósito desse questionário é levantar a percepção dos discentes a respeito das avaliações e como eles percebem o impacto em seu processo de formação.

Para Malhotra (2005), a escala *Likert* é amplamente utilizada em questionários nas pesquisas da área da administração, onde a contabilidade está inserida. O autor ressalta que a escala *Likert* tem a facilidade de construção, de aplicação e de compreensão ao tornar patente os pontos usualmente extremos da escala: “discordo muito” e “concordo muito”.

Dalmoro e Vieira (2008) declaram que, em termos de capacidade de expressar a opinião com precisão, as escalas com números superiores a sete pontos são as mais recomendadas e são indicadas quando os entrevistados dominam o assunto objeto do estudo, tal como os estudantes de Ciências Contábeis respondentes do questionário, pois são alunos com experiência em práticas avaliativas no curso.

Os dados advindos desse questionário foram submetidos à prova do coeficiente alfa de Cronbach, uma forma de estimar a confiabilidade de um questionário aplicado em uma pesquisa. Chegamos a esse coeficiente por meio de cálculos realizados pelo software SPSS

(*Statistical Package for the Social Sciences*).

Confiabilidade significa que a escala deve, consistentemente, refletir o construto que está medindo. Em outros dizeres, o teste de confiabilidade é imperativo e mede o desempenho de um instrumento em uma dada população. Tal confiabilidade é representada pelo valor do alpha (Litwin, 1995). Ele deve ser positivo, variando entre 0 e 1, tendo os seguintes significados relacionados: superior a 0,9: consistência muito boa; entre 0,8 e 0,9: boa; entre 0,7 e 0,8: razoável; entre 0,6 e 0,7: fraca e inferior a 0,6: inadmissível.

Nesse sentido, com o intuito de apresentar a confiabilidade do instrumento de coleta quantitativa da pesquisa, mostramos o teste de confiabilidade estatística na Tabela 2.

Tabela 2 - Estatística de confiabilidade

Dimensões	Número de questões	Alpha de Cronbach
Dimensão pedagógica	12	0,912
Dimensão emocional	18	0,692
Dimensão ética	7	0,725

Fonte: A autora (2019).

A dimensão pedagógica, constituída por 12 questões, teve confiabilidade significativa excelente, pois obteve um alfa de Cronbach igual a 0,919. A dimensão emocional, com 18 questões, foi avaliada como fraca, pois obteve um alpha de 0,692. E, por fim, a dimensão ética composta por 7 questões, com confiabilidade apreciada como boa por apresentar um alpha de 0,725.

Na sequência, foi feita uma análise de diferencial semântico, técnica que tem sido frequentemente utilizada para avaliar a percepção afetiva das pessoas sobre situações objetivas e subjetivas do seu dia a dia.

As escalas de diferencial semântico são geralmente compostas de sete ou cinco pontos, tendo, em cada extremo dois adjetivos opostos, por meio dos quais os sujeitos avaliam o conceito, colocando uma marca na posição que mais se aproxima de seus sentimentos. Dessa maneira, um adjetivo polar é notado “positivo” e o outro, polar oposto, é anotado “negativo”. Cada intervalo de pontos representa uma determinada magnitude, expressa implícita ou explicitamente por quantificadores (exprimem o grau da resposta-significado), sendo o central, a origem e o ponto neutro. Os intervalos recebem um valor numérico, podendo ser: -3, -2, -1, 0, +1, +2, +3 ou 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 (Lopes et al., 2011).

Para consecução da análise de diferencial semântico, segregamos a pesquisa em três etapas:

na primeira, os adjetivos foram adaptados dos estudos de Berbel et al. (2001); na segunda etapa, analisamos e eliminamos os adjetivos que, semanticamente, possuíam o mesmo significado dentro das escalas. Essa análise foi realizada por um professor de semântica e linguística; e a terceira etapa consistiu na coleta de dados, realizada presencialmente no mês de junho de 2019.

A terceira parte do questionário é composta por questões dissertativas, onde os discentes responderam aos questionamentos referentes às suas experiências relacionadas à avaliação. Nela, realizamos a abordagem qualitativa com análises mais aprofundada em relação ao fenômeno estudado.

Para Richardson (1999), os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, além de compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais. Ainda segundo o autor, a principal diferença entre as pesquisas quantitativas e as pesquisas qualitativas reside no fato de que as pesquisas qualitativas não empregam recursos estatísticos como base do processo de análise do problema.

Para a análise dos dados qualitativos, foi utilizado o programa *Atlas TI*, software desenvolvido em 1989 por Thomas Muhr, na Alemanha, baseando-se na *Grounded Theory*⁶, visando a pesquisa social e linguística, auxiliando o pesquisador no processo de organização da análise dos dados, principalmente dados advindos das entrevistas.

3.4 ENTREVISTAS

Com o objetivo de identificar as concepções avaliativas dos professores do Curso de Ciências Contábeis, foram realizadas entrevistas estruturadas com os docentes do curso. Esse tipo de entrevista foi selecionado devido ao propósito da pesquisa.

Conforme indicam Lakatos e Marconi (2003, p. 197), a “entrevista estruturada é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido, as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano”.

O motivo da padronização é obter dos professores do curso, respostas às mesmas perguntas

⁶ Conhecida como pesquisa da teoria fundamentada, teoria fundamentada, teoria fundamentada em dados ou *Grounded theory*, surgiu em 1967, sendo proposta por Barney Glaser e Anselm Strauss em seu livro *The discovery of grounded theory*, que se baseia principalmente no interacionismo simbólico. Com o tempo, outros autores a desenvolveram em diversas direções. A ideia básica da pesquisa da teoria fundamentada é que as proposições teóricas surgem dos dados obtidos na pesquisa, mais do que dos estudos anteriores. É o procedimento que gera o entendimento de um fenômeno (Richardson, 2017).

correspondentes às suas concepções avaliativas, permitindo “que todas elas sejam comparadas com um conjunto de perguntas e que as perguntas devem refletir as diferenças entre os respondentes e não diferenças entre as perguntas” (Lodi, 1974, p. 16).

As entrevistas foram agendadas por e-mail e/ou telefone, gravadas, transcritas, categorizadas e analisadas. As gravações são recursos que permitem ao entrevistador permanecer-se atento no ato da entrevista, em particular, das entrevistas estruturadas (Godoi & Mattos, 2006).

3.5 PERFIL DOS RESPONDENTES DISCENTES

Nesta subseção, estão presentes o perfil dos respondentes, discentes do Curso de Ciências Contábeis, distribuídos por ano, gênero, idade e atuação do mercado de trabalho.

Nessa etapa, a coleta de dados aconteceu por meio de questionários, aplicados em sala de aula pessoalmente pela pesquisadora nos períodos entre junho e julho de 2019. Coletamos um total de 70 instrumentos respondidos. Desses, 2 foram descartados por conterem campos de respostas deixados em branco, restando 68 (100%) respondidos completamente por acadêmicos, distribuídos em séries: 2.º ano: 31 (45%) dos respondentes; 3.º ano: 11 (16%) dos respondentes; e 4.º ano 25 (37%).

Quanto ao perfil dos estudantes, a tabela 2 demonstra as principais características dos respondentes, segregadas por gênero.

Tabela 3 - Perfil dos estudantes de Ciências Contábeis

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	QUANT	%	SUBCATEGORIAS	QUANT	%	QUANT	%
		Subtotal			Subtotal		Total	
Gênero	Feminino	38	55,9%	Masculino	30	44,1%	68	100%
Idade	Até 20 anos	17	44,8%	Até 20 anos	16	53,3%	33	48,5%
	Entre 21 e 25	16	42,1%	Entre 21 e 25	10	33,3%	26	38,2%
	Entre 26 e 30	4	10,5%	Entre 26 e 30	3	10,1%	7	10,2%
	Acima de 31	1	2,6%	Acima de 31	1	3,3%	2	2,9%
Estado civil	Solteira	28	73,8%	Solteiro	28	93,3%	56	82,3%
	Casada	9	23,6%	Casado	2	6,6%	11	16,1%
	Separada	0	-	Separado	0	-	0	-
	Outra situação	1	2,6%	Outra situação	0	-	1	1,4%
Área de atuação	Área contábil	20	52,6%	Área contábil	18	26,4%	38	55,8%
	Desempregada	5	13,1%	Desempregado	4	13,33%	9	13,2%
	Outras áreas	1	34,2%	Outras áreas	8	26,6%	21	30,8%
Série	2º ano	14	36,8%	2º ano	17	56,6%	31	45,5%
	3º ano	7	18,4%	3º ano	4	13,3%	11	16,1%
	4º ano	16	42,1%	4º ano	9	30%	25	36,7%

Fonte: A autora (2019)

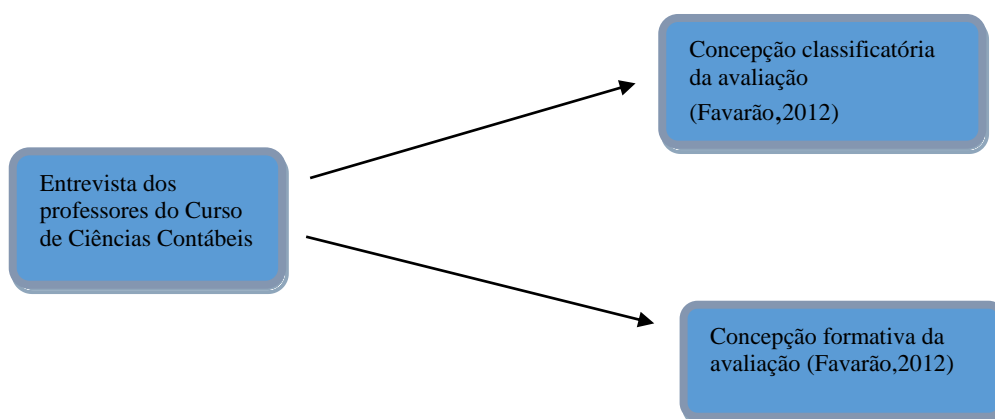
Entre os 68 alunos participantes da pesquisa, percebe-se a predominância de alunos do sexo feminino contando com 38 alunas (56%). Quanto à faixa etária, o estudo apontou uma predominância de alunos de até 20 anos, correspondendo a (33 alunos ou 48% do total) e desses estudantes 82% são solteiros.

Outra informação identificada pelo estudo refere-se à atuação profissional dos discentes. Foi apurado que 20 alunos dos 68 atuam na área contábil. Há o predomínio de estudantes do gênero feminino, atuando na área contábil (52%), quanto aos alunos do masculino, apenas 18 (26%) atuam na área contábil. Ao notar as demais áreas de atuação profissional dos discentes, foram mencionadas profissões como auxiliar administrativo, ensino, agricultura familiar, auxiliar financeiro, atendente ao cliente, indústria têxtil, vendedor e bancário. Em um total dos 68 participantes da pesquisa, 38 estão atuando na área contábil, dando destaque ao acesso do público feminino à profissão, contado com 53% dos alunos.

Por fim, identificamos entre os estudantes que 45% estão cursando o 2.º ano do Curso de Ciências Contábeis, enquanto que 16% estão cursando o 3.º ano e 37% o 4.º ano. Nesse contexto, repara-se que a maioria dos respondentes, pela trajetória acadêmica, podem contribuir com informações a respeito das adversidades relacionadas às avaliações da aprendizagem, distribuídas aqui em dimensões pedagógica, ética e emocional. Começamos a analisar o impacto das avaliações na formação desses discentes sob a ótica da dimensão pedagógica.

O próximo passo foi eleger as categorias de análises para examinar o conteúdo dessas entrevistas e, para essa finalidade, extraímos do estudo de Favarão (2012), conforme a figura

Figura 1 - Categorias de análises das entrevistas dos professores do Curso de Ciências Contábeis

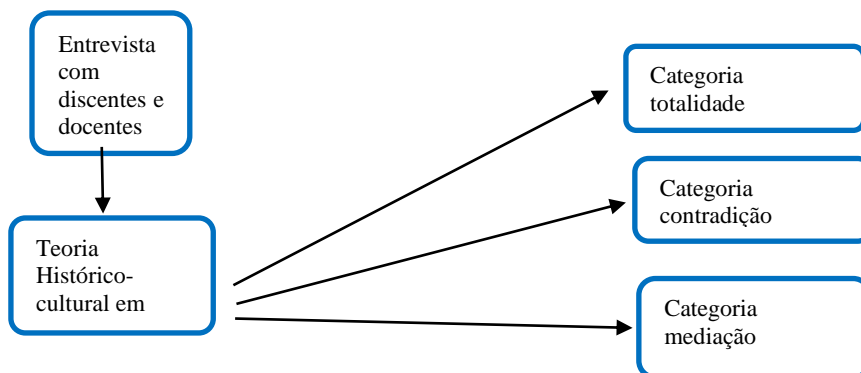


As categorias nos ajudam a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas pelos instrumentos de coleta de dados, ou seja, absorvemos dados da realidade empírica na medida em que construímos categorias cognitivas.

E, por fim, os dados qualitativos foram coletados tanto com o instrumento aplicado junto aos alunos (anexo C) e o roteiro de entrevista utilizado com os professores (anexo B) e são discutidos a partir da Teoria Histórico-Cultural formulada por Lev Vygotsky (2000), por meio das categorias de análises: totalidade, contradição e mediação. O propósito dessa discussão é demonstrar como as experiências vivenciadas em sala de aula, em particular no momento das avaliações da aprendizagem, tanto pelos discentes quanto pelos docentes, aproximam-se dos conceitos apresentados pela Teoria Histórico-Cultural na percepção de Vygotsky acerca do desenvolvimento humano.

Organizamos essas categorias de análises das entrevistas dos discentes e docentes na figura 2.

Figura 2 - Categorias de análises referente a Teoria Histórico-Cultural na perspectiva de Vygotsky



Fonte: A autora (2019)

As categorias de análise, referentes à teoria vygotskiana, foram elaboradas por meio do referencial teórico deste trabalho. Cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organizam a partir de alguns aspectos que se aproximam da teoria de Vygotsky, ressaltando a importância da descrição cuidadosa no sentido de mostrar ao leitor a interpretação assumida pela pesquisadora.

A técnica de análise empregada nas categorias é a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2010). Compreende uma técnica das comunicações com o intuito de obter, segundo Bardin (2010, p. 42), “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

Triangulamos as fontes de evidência da pesquisa, compostos pelas entrevistas e pelos questionários com perguntas abertas e fechadas. Passemos às análises e interpretações dos resultados.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, analisamos materiais coletados nesta pesquisa, em conformidade com o problema e com o objetivo geral e os específicos. Dividimos em três partes: levantamento da percepção dos discentes do Curso de Ciências Contábeis quanto ao impacto do processo de avaliação da aprendizagem em suas formações, nas dimensões pedagógica, ética e emocional; identificação das concepções de avaliação dos professores do Curso de Ciências Contábeis e análise de como as práticas avaliativas interferem na formação dos discentes do Curso de Ciências Contábeis, sob o prisma da teoria histórico-cultural, elaborada por Lev Vygotsky.

4.1 AS TRÊS DIMENSÕES E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO DISCENTE

Nesta primeira parte, apresentamos as características dos respondentes e os impactos do processo de avaliação da aprendizagem em suas formações, nas dimensões pedagógica, ética e emocional.

4.1.1 A dimensão pedagógica

Trataremos aqui de como a formação dos discentes foi impactada pelas avaliações aplicadas pelos professores durante o histórico educacional desses estudantes. Com isso, adotamos o seguinte entendimento: o indivíduo, na qualidade de discente, submeteu-se e enfrentou diversas experiências avaliativas, seja enquanto estudante em escolas de Educação Básica (concluída), seja enquanto acadêmico do Ensino Superior (inconclusa). Essas experiências ajudaram a construir esse discente, inclusive seu entendimento acerca do que é aprender, ensinar e como requisitar tal aprendizado.

O trabalho do professor com os seus alunos passa necessariamente por uma organização com objetivos a serem atingidos, conteúdos a trabalhar, metodologias a serem desenvolvidas e avaliações a serem aplicadas. Neste trabalho, a dimensão pedagógica da avaliação é aquela engajada diretamente com o processo de ensino e de aprendizagem, em suas características de intencionalidade consciente e de sistematização (Berbel et al., 2001).

A partir da consulta feita aos discentes do Curso de Ciências Contábeis, foram encontradas respostas. Elas incidiram sobre os principais aspectos relacionados a essa dimensão avaliativa. Foram pontuadas negativa ou positivamente no questionário e estão concentradas na Tabela 4. Para efeitos de análises, iremos nos concentrar somente nos aspectos valorados acima de 50%,

porque refletem o impacto investigado nesta pesquisa e, especificamente, no objetivo de “levantar a percepção dos discentes do Curso de Ciências Contábeis quanto ao impacto do processo de avaliação da aprendizagem em sua formação, nas dimensões pedagógica, ética e emocional”

Tabela 4 - Avaliação dos aspectos que influenciaram na formação acadêmica dos alunos do Curso de Ciências Contábeis

ASPECTOS	ALUNOS DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS		
	Influência negativa %	Influência neutra %	Influência positiva %
Média da categoria: Tratamento dado ao conteúdo na avaliação	<u>10</u>	<u>9</u>	<u>81</u>
a) Coerência entre o ensinado e o avaliado	0	9	91
b) Os objetivos e a avaliação	8	4	88
c) Relação entre teoria e prática	13	9	78
d) Avaliação sobre o relevante, útil, importante para a vida	16	11	73
Media da categoria: Destaque para a forma de ensinar e avaliar	<u>20</u>	<u>7</u>	<u>73</u>
a) Coerência entre a forma de ensinar e avaliar	6	7	87
b) Metodologia estimulante	20	13	67
c) Preparação do aluno para a avaliação	22	9	69
d) Relação entre o professor e aluno; atenção, interesse pelo aluno	16	13	71
e) Feedback	20	6	74
Média da categoria: Critérios de avaliação	<u>9</u>	<u>6</u>	<u>85</u>
Média da categoria: Clareza no ensinar e avaliar, nas questões e nos instrumentos (prova, trabalhos etc.)	<u>16</u>	<u>12</u>	<u>72</u>
Média da categoria: nível de exigência na avaliação/ elaboração pelo aluno	<u>4</u>	<u>10</u>	<u>86</u>
MÉDIA TOTAL DAS CATEGORIAS	8	9	81

Fonte: A autora (2019)

Contendo as respostas de 68 alunos do 2.º, 3.º e 4.º anos desse bacharelado, na Tabela 4, os aspectos relacionados àquela dimensão foram distribuídos em 5 categorias das quais se extraíram médias dos valores atribuídos por esses estudantes.

As médias totais de todas as pontuações das 5 categorias foram, de acordo com os níveis de influência na formação discente, de 10%, 9% e 81%, respectivamente. Isso significa que os aspectos avaliados da dimensão pedagógica colaboraram muito mais positivamente (81%) na formação dos discentes que negativa ou indiferentemente (19%).

Quanto às médias de cada categoria, isoladamente, foram alcançados estes resultados: na categoria “Tratamento dado ao conteúdo na avaliação”, 10%, 9% e 81%, respectivamente; na categoria “Destaque para a forma de ensinar e avaliar”, 20%, 9% e 73%; na “Critérios de avaliação”, 9%, 6% e 85%, respectivamente; na “Clareza no ensinar e avaliar, nas questões e

nos instrumentos (prova, trabalhos etc)”, 16%, 12% e 72%; e na “Média da categoria: nível de exigência na avaliação/elaboração pelo aluno”, 4%, 10% e 86%, respectivamente, sugerindo todos os aspectos da dimensão pedagógica que foram avaliados receberam a maioria das pontuações, isso é, ajudaram positivamente na constituição dos discentes.

As categorias “Critérios de avaliação” e “Nível de exigência na avaliação/elaboração pelo aluno” foram as duas categorias mais valoradas com médias de 85% das pontuações, consoante a tabela 4.

Os critérios de avaliação são entendidos como indicadores que foram levados em conta para julgar se os objetivos da avaliação foram atingidos ou não. Cada professor pode ter o seu, o mais importante é que os tenham e que esclareça a seus alunos, servindo de orientação à conduta de ambos para o desenvolvimento do processo de ensinar e aprender (Berbel et al., 2001). Trouxemos à tona alguns comentários para essa categoria:

Eu já cursei mais da metade da graduação em Ciências Contábeis e vivenciei, na maior parte, provas realizadas durante o curso e método de avaliação sempre em prol do aluno, aceitando cada acerto e atribuindo nota a ele sem levar em consideração a questão total, o que ajuda, consideravelmente, o aluno na nota final (4.º ano de Ciências Contábeis, aluno 19);

Gosto das avaliações objetivas, que possuem enfoque prático, ou seja, para que o aluno seja avaliado pela ideia central do assunto estudado, não focando em coisas sem relevância (datas, número de leis...). Pelo fato que este tipo de avaliação forma a profissão e não apenas conteúdo bibliográfico (2.º ano de Ciências Contábeis, aluno 23).

As respostas dos alunos indicam o valor dos critérios da avaliação ao manifestarem o bom senso do professor ao reconhecer o processo de raciocínio do aluno e não apenas o resultado. Os critérios de avaliação utilizados por esses professores deixam claro a condição de justiça e entendimento entre professor, aluno e avaliação.

Conforme manifesta Hadji (2001), a avaliação é uma leitura voltada para um conjunto de critérios especificando um sistema de expectativas. Em outras palavras, cada critério define o que se julga esperar do objeto avaliado.

A segunda categoria mais bem pontuada é o Nível de exigência na avaliação/elaboração pelo aluno. Esta categoria diz respeito ao nível de exigência que o professor imprime no (ensino) e nas avaliações.

Vejamos alguns comentários dos acadêmicos: “Algo que levo positivamente são os trabalhos acadêmicos que já tive com prática e que cresceu muito em meu desenvolvimento pessoal”

(2.º ano de Ciências Contábeis, aluno 13). “Eu gosto das avaliações que a maioria dos professores aplica, que são provas voltadas às atividades desenvolvidas na prática” (3.º ano de Ciências Contábeis, aluno 16).

Os alunos valorizam formas de avaliações com exercícios práticos e faça sentido para o seu desenvolvimento pessoal.

Vasconcellos (1998), faz uma reflexão oportuna a esta categoria apontando que o alto nível de exigência no ensino não é aquela provocadora de medo, que se impõe pela sobre carga de trabalho e pela exigência de memorização mecânica e distanciamento entre aluno e professor, mas sim, aquela exigência marcada pelo envolvimento, pelo trabalho significativo, pela participação interativa envolvendo responsabilidade, compromisso, curiosidade, pesquisa e construção de conteúdo. Em outras palavras para o autor, ser mais exigente significa fazer o aluno pensar mais e pensar muito e não despejar e não despejar conteúdo.

A terceira categoria valorada foi “Tratamento dado ao conteúdo” contando com 81% da média dos pontos positivos. A referida categoria conta com 4 aspectos pontuados como positivos, a saber: a) coerência entre o ensinado e o avaliado 91%, b) Os objetivos e a avaliação 88%, c) Relação entre teoria e prática 78%, d) Avaliação sobre o relevante, o útil e importante para a vida 73%. De acordo com Berbel et al. (2001), os conteúdos formam o alicerce de todo o trabalho didático com os alunos nas instituições escolares. Conseqüentemente, de acordo com a intencionalidade e a organização do professor, os conteúdos que transpõem todo o trabalho docente podem influenciar de diferentes maneiras sobre a formação do estudante.

O primeiro aspecto valorado “Coerência entre o ensinado e o avaliado” (91%), entende que a avaliação evoluiu no sentido de ajustar o processo de ensino às necessidades dos alunos para aprender e desenvolver-se. Ou seja, a avaliação deixa de ser um instrumento tradicional de medição da aprendizagem (Berbel et al., 2001).

Os relatos dos alunos demonstram situações nas quais o trabalho do docente caminha nesta direção. Vejamos alguns depoimentos: “Alguns professores são justos em suas avaliações, a gente vê que a prova tem fundamento com o conteúdo trabalhado na sala” (2.º ano de Ciências Contábeis, aluno 2).

“Tenho preferência por pesquisas e professores que deixam os alunos resolverem atividades em dupla ou ‘ilhas’, pois a pesquisa influencia a busca e o trabalho com colegas, uns ajudam e incentivam os outros” (3.º ano de Ciências Contábeis, aluno 5).

Tais depoimentos demonstram que os alunos reconhecem e aceitam a avaliação como o ponto de chegada de um processo de ensino conduzido pelo professor e, para esse processo ser

percebido como bem feito pelo estudante, precisa provocar a sensação de coerência entre o ensinado e o avaliado nos discentes.

Pelo conteúdo dessas respostas, fica evidentemente positivo o impacto na formação discente de haver estabelecida a relação de “coerência entre o ensinado e o avaliado” no processo de ensino-aprendizagem.

Complementando, novos métodos pedagógicos também devem conter modernos métodos didáticos que, por sua vez, necessitam estar associados a métodos diferenciados de exames que coloquem à prova não somente a capacidade de memorização do estudante, mas as faculdades de compreensão, trabalhos práticos e a criatividade (Unesco, 1998).

O segundo aspecto valorizado positivamente, “Os objetivos e a avaliação” (88%), salienta os objetivos avaliativos como orientação do trabalho pedagógico do professor com os seus alunos.

Acrescentando, Abreu e Masetto (1986) entendem ser os objetivos os componentes de orientação maior do que qualquer outra decisão ou ação relacionada ao trabalho pedagógico do professor com seus alunos. Os objetivos de ensino, as metas definidas com precisão ou resultados previamente determinados, indicam algo a ser feito pelo aluno graças a sua capacidade e desempenho demonstrado nas atividades de uma disciplina. Também orienta o professor quando vai selecionar o conteúdo, escolher as estratégias de ensino e elaborar o conteúdo e a maneira de avaliar. Ao colocar, por escrito, os objetivos em um curso, torna mais provável a existência de uma coerência desses com as estratégias e as avaliações. Os objetivos vão nortear a escolha dos métodos, dos materiais, das situações de ensino, das formas e dos instrumentos de avaliação da aprendizagem do aluno.

Os depoimentos dos alunos revelam que os professores concentram esforços naquilo que realmente é importante em suas disciplinas. Vejamos alguns depoimentos: “Eu gosto das avaliações que a maioria dos professores aplica, que são provas voltadas às atividades aplicadas na prática da profissão contábil” (3.º ano de Ciências Contábeis, aluno 16); “Os seminários e relatórios do tipo artigo não é dos meus favoritos métodos de avaliação, mas são importantes, pois nos preparam para outros trabalhos que irão exigir isto de nós, tipo o TCC” (3.º ano de Ciências Contábeis, aluno 6).

Nos comentários dos alunos, evidencia-se a preferência por instrumentos avaliativos direcionados a conteúdos vistos no dia-a-dia da profissão contábil e há a demonstração de interesse por avaliações objetivas e práticas, destinadas à formação profissional da contabilidade de escritório ou escrituração contábil de empresas.

O terceiro aspecto valorado positivamente pelos estudantes foi a “Relação entre a teoria e a

prática” (78%). As atividades práticas são sempre valorizadas pelos alunos. Pois afirma Libâneo (1994), que a adequada relação entre teoria e prática, é a obtenção de hábitos e habilidades que advêm das exigências e necessidades da vida prática, voltando-se para a preparação do discente para o mundo do trabalho, para a cidadania, para a participação nos vários setores da vida social. A relação entre a teoria e a prática diz respeito aos conhecimentos que servem não apenas para explicar fatos, acontecimentos e processos acontecidos na natureza, na sociedade e no pensamento humano, mas também para transformá-los.

Os depoimentos a seguir focalizam os comentários dos alunos sobre a relação entre teoria e prática: “Não sei se posso chamar de ponto positivo da avaliação, mas gosto dos professores que proporcionam contato com os pesquisadores. É legal ver pessoas pesquisando na prática conteúdos que vimos em sala” (2.º ano de Ciências Contábeis, aluno 7).

“Eu acho propício as avaliações em forma de trabalhos escritos: artigos, ensaios teóricos, resenhas, etc. porque são formas de avaliação que eu posso conhecer a teoria e adquirir conhecimento para a prática, e ainda, expor opiniões e ideais acerca do assunto” (3.º ano de Ciências Contábeis, aluno 2).

Nos depoimentos, os alunos manifestam apreço por avaliações que os aproximem da futura profissão. Avaliações que proporcione o aprendizado do fazer propriamente dito e que lhes possibilite um aprendizado mais efetivo da teoria.

A ação do educador deverá apontar como respostas às diferentes necessidades colocadas pela realidade educacional e social. Por conseguinte, a consciência crítica da educação e do papel exercido por ela na sociedade deve ser abrangida na sua formação (Libâneo, 1994).

E o quarto e último aspecto pontuado positivamente na categoria “Tratamento dado ao conteúdo” foi “Avaliação sobre o relevante, o útil e importante para a vida” (73%).

Agrupamos nesse item, as respostas que manifestam a preocupação de alunos quanto à relevância do que se avalia em relação ao que se estuda no curso de Ciências Contábeis. Vejamos alguns depoimentos: “As avaliações em forma de seminários que vivenciei aqui no curso me prepararam para ficar mais calmo em situações onde eu possa ser o centro das atenções, como uma apresentação de resultados que eu precise apresentar durante a minha profissão de contador (4.º ano de Ciências Contábeis, aluno 11). “Gostei da maneira como a professora da disciplina de Ética nos avaliou, que foi desenvolvendo estudo de caso em situações em que contadores não foram ético, e assim ela pediu para que escrevêssemos qual seria a postura mais adequada de um contador naquela situação” (2.º ano de Ciências Contábeis, aluno 15).

Como podemos perceber nos depoimentos, as avaliações foram elaboradas sobre atividades que incidem mais sobre aspectos formativo do profissional do que informativo.

A relação entre teoria e prática terá mais espaço para acontecer quando os objetivos avaliativos identificarem níveis de atividades que conduzam para a competência do aprendiz, e conseqüentemente, a preparação dele para a vida e para a profissão será facilitada (Luckesi,1986).

A quarta categoria valorada nesta dimensão “Destaque para a forma de ensinar e avaliar” obteve uma média de 73% dos pontos positivos. Esta categoria contém 5 aspectos, sendo eles “Coerência entre a forma de ensinar e avaliar” (87%), “Metodologia estimulante” (67%), “Preparação do aluno para avaliação” (69%), “Relação entre professor e aluno, atenção e interesse pelo aluno” (71%) e “Feedback” (74%).

O primeiro aspecto desta categoria, “coerência entre a forma de ensinar e avaliar” (87%) guarda ligação com os métodos didáticos adotados pelo professor.

Vasconcelos (1998, p. 79) questiona se não sabemos o que o aluno sabe, como podemos interagir para construir? “Considerando que o conhecimento novo se dá a partir do prévio, há necessidade do aluno se expressar e do professor acompanhar essa expressão para poder com ela interagir, favorecendo sua elaboração em níveis mais abrangentes e complexos”.

Vejamos alguns depoimentos dos alunos: “Alguns professores são justos em suas avaliações, a gente vê que a prova tem fundamento com o conteúdo trabalhado na sala” (2.º ano de Ciências Contábeis, aluno 2).

Há comentários mostrando situações nas quais o professor reconhece a dificuldade de entendimento do conteúdo no momento da avaliação: “Quando um conteúdo difícil foi passado e os alunos não estavam preparados para a avaliação, o docente permitiu consulta na prova para auxílio” (4.º ano de Ciências Contábeis, aluno 22).

Nesses depoimentos reunidos, notamos a necessidade de encontro da forma de ensinar e a de avaliar. Percebemos ainda o destaque às atividades desenvolvidas pelos professores que são reveladoras da aprendizagem de seus alunos e não de resultados.

Quando a intenção do professor é proporcionar aos alunos a compreensão dos conceitos fundamentais de um determinado conteúdo devem ser adotados procedimentos de ensino e avaliação relevantes para a aprendizagem significativa (Godoy, 1995).

O segundo aspecto “Metodologia estimulante” (66%) compreende as formas estimulantes de trabalho.

Aqui, recordamos Berbel et al. (2001) e Vasconcellos (1998), para quem as metodologias estimulantes são estratégias pedagógicas que encorajam o aluno ao estudo e às tarefas

indicadas pelo professor, estabelecendo uma conexão pedagógica ligada ao compromisso com a aprendizagem efetiva dos alunos.

Vejam os comentários a seguir: “Alguns professores do curso que tem maneiras diferentes de avaliar, aplica avaliações voltadas às atividades lúdicas ou utilizando aplicativos onde participamos de uma gincana do conhecimento e a equipe ganhadora tinha como prêmio uma caixa de chocolate” (4.º ano de Ciências Contábeis, aluno 15). “Tem professores que aplica uma prova em formato de trabalho de pesquisa, e esse trabalho é desenvolvido com auxílio de colegas e professores, o que nos acalma” (3.º ano de Ciências Contábeis, aluno 8).

É interessante notarmos nos depoimentos, os alunos narram as atividades avaliativas desenvolvidas pelos professores como divertidas e atraentes e essas modalidades avaliativas tiram a tensão provocada pelo momento da prova.

Para que os métodos de ensino e de avaliação sejam adequados, Moran (2018), orienta que as metodologias precisam ter como norte os objetivos pretendidos. Se desejamos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias nas quais os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, nas quais tenham de tomar decisões e de avaliar os resultados, com apoio em materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

O terceiro aspecto pontuado nessa categoria refere-se à “Preparação do aluno para a avaliação” (69%).

Preparar o aluno para o momento da avaliação implica na organização cuidadosa do conteúdo, envolve o acompanhamento, o estar presente para tirar as dúvidas, o organizar atividades com orientações prévias que revisem o assunto antes das avaliações, o levar os alunos a discutir coletivamente as questões das provas e, posteriormente, o respondê-las individualmente (Berbel et al., 2001).

Os alunos reconhecem que os professores assumem seu papel na condução da aprendizagem. Vejam alguns depoimentos: “Uma situação que achei favorável é a forma de avaliar que um professor das matérias da contabilidade tributária e avançada utilizou que fora a aplicação de exercícios de fixação a cada conteúdo” (3.º ano de Ciências Contábeis, aluno 16). “Tem professores que utilizam simulador antes da prova, auxiliando o desempenho do aluno na avaliação” (2.º ano de Ciências Contábeis, aluno 1).

Os alunos valorizam orientações seguras que contribuam para seu desenvolvimento e sucesso acadêmico. Compreendendo e respeitando seus avanços e paradas como parte do processo.

A finalidade da avaliação é a busca da compreensão da trajetória do aluno em seu processo de aprendizagem. Os progressos e paradas fazem parte desse processo. O conhecimento é uma

construção pessoal e o professor é o responsável pela condução desse processo. Todavia, isso não deve significar a redução da atividade do aluno. Cabe (ou deveria caber) ao professor realizar a preparação do aluno para a avaliação. Os alunos apreciam ser orientados e acompanhados em seus estudos para que o momento da avaliação não seja carregado de surpresas e arbitrariedades, mas sim, confirmação do seu aprendizado (Grillo, 2000).

O quarto aspecto valorado, “Relação entre aluno e professor, atenção e interesse pelo aluno” (73%) foram encontradas respostas que os alunos estimam uma maior aproximação do professor e aluno. Observemos os seguintes depoimentos: “Os professores do curso, em sua maioria, são atenciosos, entendem o lado pessoal do aluno” (4.º ano Ciências Contábeis, aluno 14). “Os professores nos estimulam e nos animam para continuar nessa jornada, dando o melhor” (3.º ano Ciências Contábeis, aluno 9).

Como podemos notar, a aproximação desses professores serve como estímulo, valorização e apoio, podendo também estabelecer um bom clima em sala de aula.

Como exibe Salles (1997), o motivo de preocupação antiga, mas ainda válida, o clima da sala de aula e o bom relacionamento entre professores e alunos parece contribuir para um aproveitamento melhor do curso.

E o quinto e último aspecto pertencente a categoria “Destaque para a forma de ensinar e avaliar”, o “Feedback” (74%) é uma prática que surge diante do desejo do aluno em comprovar o que aprendeu, mostra-se necessário utilizar a prática do feedback no decorrer das atividades.

Uma das atitudes mais importantes do professor em relação à avaliação é informar ao seu aluno sobre o desempenho que atingiu nas atividades utilizadas para verificar seu aprendizado (Berbel et al., 2001).

Os alunos denominam o feedback como devolutivas das avaliações que esclarecem dúvidas e abre espaço para argumentações. Vejamos a seguir alguns comentários: “Gosto da maneira que uma professora do curso corrige as provas, ela faz anotações na prova e depois nos chama para conversar sobre aquelas anotações reexplicando o conteúdo” (4.º ano de Ciências Contábeis, aluno 16). “Ano passado, a professora da disciplina de ética trabalhou com uma metodologia em que a gente montava e apresentava os seminários e tinha outra equipe de colegas que debatia sobre o nosso tema, e a professora fechava o debate com comentários sobre os pontos forte e pontos a serem melhorados” (3.º ano de Ciências Contábeis, aluno 8).

Pelas declarações dos alunos, referente as ações examinadoras de seus professores, o feedback proporciona consequências cognitivas, por entender que o ser humano é capaz de ultrapassar a realidade na qual está presente por meio do entendimento e da reflexão.

O feedback, no âmbito da docência, pode ser entendido como uma habilidade a ser desenvolvida pelo professor e que demanda objetivos claramente definidos: a avaliação dos escopos e a informação aos alunos sobre seu alcance para que possa revisar o desempenho, seguindo novas situações de ensino e aprendizagem quando as metas não são alcançadas. Tal habilidade do professor é requerida para uma avaliação formativa (Berbel et al., 2001).

Ludke e Porto Salles (1997) expõem que, embora pareça não impactar o curso das atividades, a falta de hábito quanto à realização de comentários e revisão das provas também é responsável por alguns casos de insatisfação de alunos com os resultados das avaliações.

E, por fim, a categoria “Clareza no ensinar e avaliar, nas questões e nos instrumentos (provas, trabalhos etc.)” (70%).

As respostas referentes a essa categoria valorizam a relação entre as aulas e as avaliações, enfatizando a importância das provas claras (Berbel et al., 2001). Vejamos os comentários a seguir: “Sempre tive professores bons que respeitam os alunos bem como cobraram aquilo que exatamente ensinaram” (4.º ano de Ciências Contábeis, aluno 2), “Prefiro pequenos trabalhos após cada assunto para fixação de conteúdo que valem pontos, e avaliação baseada nesses trabalhos” (2.º ano de Ciências Contábeis, aluno 5).

Os depoimentos dos alunos apresentam elementos para reconhecer as suas capacidades em perceber o que é adequado e inadequado nas ações dos professores em relação as suas formações (Berbel et al., 2001).

Cada aluno consultado lembrou e registrou uma experiência ou mais vividas com a prática avaliativa no ensino superior, ao apontar para situações negativas e positivas. Os alunos, de modo geral, demonstram estar conscientes do que buscam no curso superior e valorizam quando os professores, em suas ações pedagógicas, respeitam suas emoções. Para refletir sobre os aspectos emocionais dos alunos, na próxima seção, foi abordada a dimensão emocional da avaliação.

4.1.2 A dimensão emocional

Nesta investigação, que objetiva verificar como se dão as práticas avaliativas do Curso de Ciências Contábeis de uma IES do Paraná, a dimensão emocional propõe dar-se conta dos aspectos psicológicos e emocionais dos alunos, presentes nos processos avaliativos.

Para tal, contamos com a participação de 68 alunos do Curso de Ciências Contábeis. Eles colaboraram, atribuindo pontos negativos e positivos apresentadas na tabela 5, presente no instrumento de coleta. Solicitamos também que os mesmos comentassem situações positivas

ou negativas dos aspectos emocionais, associados aos momentos de avaliação. A tabela 5 sintetiza as situações e seus impactos sob a ótica da dimensão emocional.

Tabela 5 - Avaliação dos aspectos emocionais que impactaram na formação acadêmica dos discentes de Ciências contábeis.

ASPECTOS	Impactos Negativos	Impactos Neutros	Impactos Positivos
	%	%	%
a) Valoriza o aluno, sabe motivar	28	9	63
b) Professor atencioso, disponível, compreensivo	23	7	70
c) Procura minimizar o stress da situação de prova	37	12	51
d) Avalia de acordo com o conteúdo dado “sem terrorismo”	26	13	60
e) Ironiza o desempenho do aluno com comentários depreciativos	51	13	35
f) Faz “terrorismo” antes e durante as provas	50	9	41
g) Favorece alguns alunos por questões pessoais	54	6	40
h) Cobra na avaliação mais conteúdo do que foi passado em sala	50	12	38
i) Emprega abuso de poder	59	7	34
j) Cobra ideias literais dos autores causando insegurança e tensão	51	15	34
l) É mal preparado, “não tem didática”	44	12	44
m) Avaliações que possibilitam liberdade de expressão	38	13	49
n) Avaliação contínua sem data e sem pressão	40	16	44
o) Avaliação com o auxílio de colegas e professores	31	16	53
p) Prova como situação difícil, de pressão	44	9	47
q) Prova mal formuladas: muito extensas, muito conteúdo, nem o professor sabe resolver, não relacionadas com o que foi estudado	51	9	40
r) Provas que exige apenas memorização	43	9	48
s) Que causam pressão e nervosismo pelo curto espaço de tempo	31	12	50
MÉDIA TOTAL DOS ASPECTOS	43	12	45

Fonte: A autora (2019)

Os dados da tabela 5 evidenciam que, de forma geral os aspectos negativos e positivos foram pontuados na mesma proporção. As médias totais de todas as pontuações extraídas dos aspectos negativos foram de 43%, e 45% para os aspectos positivos.

Contando com as alternativas assinaladas como influência positiva na formação dos acadêmicos referente a dimensão emocional, os alunos identificaram os professores que “Valoriza o aluno, sabe motivar” (63%) aspecto “a” do questionário, e “Professor atencioso, disponível e compreensível” (70%), atenciosos, disponíveis e compreensíveis, aspecto “b” do questionário, havendo um entendimento de que a empatia do professor influencia, de maneira significativa, na trajetória acadêmica dos alunos. Os alunos também consideram positiva a avaliação que “Procura minimizar o stress em situação de prova” (51%), aspecto “c” do questionário, “Avalia de acordo com o conteúdo dado “sem terrorismo” (60%), aspecto “d” do questionário e “Avaliação com auxílio de colegas e professores” (53%), item equivalente ao aspecto “o” do questionário. Os alunos valorizam as avaliações “Que causa pressão e nervosismo pelo curto espaço de tempo” (50%), item correspondente ao aspecto “s” do

questionário.

Explicando de outra forma, além da sintonia do professor com o aluno, destacou-se a importância de o professor compreender as emoções que cercam o momento da avaliação, incentivando-os e manifestando a compreensão, parceria entre colegas e a disponibilidade e o respeito na elaboração de provas condizentes com o conteúdo trabalhado em sala, sem fazer “pegadinhas” para os alunos, entendendo a carga emocional que o aluno “carrega” durante a avaliação.

Compartilhando desse pensamento, Vasconcellos (2001) expõe que a expectativa e os aspectos psicológicos emocionais acerca da avaliação em todos os momentos do processo educacional, que é alvo de comentários, reclamações e críticas nas salas de aulas, não tem gerado discussões e análises mais aprofundadas que possam contribuir para seu aprimoramento teórico e prático.

No caso específico dos alunos participantes da pesquisa, o meio no qual estão inseridos diz respeito à aprendizagem da profissão contábil. Ilustremos com os seguintes relatos: “Compreensão de alguns professores (muito boa)” (2.º ano de Ciências Contábeis, aluno 3); “Os professores do curso, em sua maioria, são atenciosos, entendem o lado pessoal do aluno” (4.º ano de Ciências Contábeis, aluno 10); “Os professores procuram ajudar os alunos em questões emocionais e não abusam ou fazem brincadeiras de mal gosto” (3.º ano de Ciências Contábeis, aluno 24). É possível reparar que, nas situações relatadas pelos alunos, alguns professores estimulam para que os alunos não desistam da caminhada e alguns demonstram a compreensão para com as particularidades da vida pessoal dos alunos e a influência no desempenho. Diversos professores (conhecendo ou não) a teoria de Vygotsky, entendem que o aprendizado acontece por meio da interação entre os indivíduos. O desenvolvimento cognitivo do aluno integra vários aspectos que vão além da capacidade técnica, ou seja, integra todo o contexto social desse aluno, como a jornada dupla de trabalho, o curso noturno, a desmotivação com a profissão e os demais elementos relacionados e interferentes nas emoções.

Partindo de uma concepção histórico-cultural do ser humano, defendida por Vygotsky, o psiquismo humano é formado em uma relação de troca. Os modos de pensar, de agir, a visão de mundo e, até mesmo o sentimento, são estabelecidos durante toda a vida do indivíduo. Por isso, a emoção da pessoa não pode ser pensada pelos professores e sistemas educacionais apenas no ensino fundamental e médio, já que não se pode tomar o ser humano como “pronto” neste ou naquele aspecto (Berbel et al., 2001). Portanto, a avaliação pode ser entendida, por meio da concepção vygotskiana, como um momento de interação social do

aluno com o meio no qual ele está inserido.

Os dados levantados na pesquisa salientam também o predomínio de alguns aspectos negativos, contando com 43% da média total.

Para os alunos do curso de Ciências Contábeis, alguns professores “Ironiza o desempenho dos alunos com comentários depreciativos” (51%), aspecto “e” do questionário, durante as avaliações “faz “terrorismo” antes e durante a prova” (50%), aspecto “f”, por meio dos instrumentos avaliativos “favorece alguns alunos por questões pessoais” (54%), aspecto “g” e “cobra na avaliação mais conteúdo do que foi passado em sala” (50%), aspecto “h”, os exames são utilizados para “empregar abuso de poder” (59%), aspecto “i”, e tem aqueles professores que “cobra ideias literais de autores causando insegurança e tensão” (51%), aspecto “j” e aplica “prova mal formulada: muito extensa, muito conteúdo, nem o professor sabe resolver, não relacionadas com o que foi estudado (51%).

Nesse sentido, notamos as falas de alguns alunos, relacionadas a aspectos negativos da dimensão emocional da avaliação: “Professor literalmente exigindo mais em uma questão que era ‘aberta’, pressionando para que fizesse mais” (4.º ano de Ciências Contábeis, aluno 19). “Provas que pedem detalhes desnecessários do conteúdo (sem utilização na vida profissional) que fazem irmos mal” (3.º ano de Ciências Contábeis, aluno 22); “abuso moral de professores perante alunos” (2.º ano de Ciências Contábeis, aluno 19); “Ao entregar uma prova ao docente, o mesmo fez sinal de negativo com a cabeça, como se toda a avaliação estivesse horrível” (2.º ano de Ciências Contábeis, aluno 25). Diante dos comentários dos alunos, podemos admitir que há professores que são exigentes em suas avaliações, não em termos de conhecimento, mas sim, com o objetivo de fazer “terrorismo” e “pegar” os alunos pelos erros. A demonstração de reprovação e abuso moral do professor também foi mencionada por um aluno num depoimento, ocasionando desinteresse, pressão e medo da reprovação.

É possível verificar que a atitude do professor não diz respeito apenas ao processo de avaliação, mas percorre em toda a trajetória da escolarização.

A avaliação é como um empreendimento cooperativo entre alunos e professores, baseada nos princípios da psicologia cognitiva, que avalia os ganhos dos alunos em suas capacidades e potencialidades, sua adaptação pessoal e social. A avaliação deve ser integral, visando o desenvolvimento pessoal, cognitivos e afetivos. No entanto, é possível perceber que não é dada a devida importância aos aspectos emocionais e motivacionais nem no ensino básico nem no superior (Souza, 1994).

O momento da avaliação provoca, de maneira geral, sentimentos negativos, a partir do medo

do que possa vir, por apresentar um caráter de julgamento, sendo fonte de angústia para os alunos com dificuldades e mesmo para os outros alunos, que não têm o que temer, mas não o sabem (Perrenoud, 1993).

Mesmo os alunos que se sentem seguros quanto ao seu domínio de conteúdo, vivenciam a situação negativamente, como uma forma de controle. Na maioria das vezes, devido à atitude do professor durante o processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, muitas avaliações dificultam esse processo que poderia fluir de forma muito mais efetiva se atendessem aos objetivos da formação. Outras vezes, seus aspectos positivos favorecem o crescimento pessoal e intelectual que precisa ser alcançado no processo em qualquer etapa de ensino (Vasconcellos, 2001).

Durante a vida, os acontecimentos difíceis têm estreita relação com os baixos rendimentos, provocados por sentimentos negativos. Seligman (1977) denomina tal fenômeno como desamparo aprendido. Refere-se à experiência de se sentirem indefesos que os seres humanos apresentam, julgando que nenhuma de suas ações contribuem para evitar danos ou conseguir algum bem. Tal sensação provoca no indivíduo efeitos emocionais de ansiedade, mal-estar, ânimo deprimido, perda de energia e interesse em agir, colocando em risco não apenas a sua capacidade de aprendizagem, mas também seu rendimento. Exemplificamos a ideia do autor com o comentário de alguns alunos: “Deixei de fazer uma prova por nervosismo, só chorava” (4.º ano de Ciências Contábeis, aluno 4); “Negativa: vontade de desistir de tudo” (3.º ano de Ciências Contábeis, aluno 15), “pressão por não se sentir preparado o suficiente, tanto por causa de conteúdos novos, quanto pela didática de alguns professores” (2.º ano de Ciências Contábeis, aluno 4).

Estamos cientes da presença de situações problemáticas que causam sofrimento psicológico aos estudantes e pouco contribui para o crescimento emocional e intelectual.

Algumas colocações, feitas pelos alunos, apresentam-nos situações difíceis de acreditar que existam e nos fazem perguntar até que ponto elas realmente ocorreram. Os professores mencionados não foram ouvidos para apresentarem a sua versão dos fatos. Contudo, isso não torna o que ouvimos dos estudantes menos relevante.

Acreditamos que haja mais professores bem-intencionados, porque percebemos, por intermédio da riqueza de conteúdo da fala dos alunos, a existência de professores competentes e conscientes das reais necessidades dos alunos e dos futuros profissionais das Ciências Contábeis, contribuindo de maneira positiva no processo de avaliação que ainda apresenta características classificatória, seletiva e excludente.

De outra forma, podemos dizer que se necessita perceber a importância do papel do professor

em todos os níveis de ensino. Em específico, o professor deve ter consciência da sua responsabilidade técnica, emocional e ética. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, as percepções dos alunos em relação às posturas éticas nos processos avaliativos.

4.1.3 A dimensão ética

Entendemos a dimensão ética da avaliação como aquela que retrata aspectos morais subentendidos ao ato de avaliar. O objetivo maior da educação é o crescimento e o desenvolvimento humano, porém, a avaliação, como toda ação pedagógica, pode provocar repercussões que nem sempre estão de acordo com esses objetivos e, desviando desse objetivo, pode haver inferências éticas (Vasconcelos, 2001).

É no processo de ensino e aprendizagem dos educandos que o educador pratica atos avaliativos e esses atos necessitam ser direcionados por uma ética. São atos que apresentam uma finalidade que se assentam em valores que dão sua direção (Luckesi, 2013).

Na tentativa de revelar a dimensão ética das práticas avaliativas no Curso de Ciências Contábeis, os alunos colaboraram, atribuindo pontos negativos, neutros e positivos na tabela de diferencial semântico, presente no instrumento de coleta, apresentados na tabela 6, a respeito de suas vivências avaliativas. As informações encontradas são analisadas, do ponto de vista ético, buscando unir campos de conhecimento da avaliação e da ética.

Tabela 6 - Avaliação dos aspectos éticos que impactaram na formação acadêmica.

ASPECTOS	IMPACTOS NEGATIVOS	IMPACTOS NEUTROS	IMPACTOS POSITIVOS
	%	%	%
a) Valorização da relação humana, confiança e respeito dos alunos	20	5	75
b) Competência e compromisso com a aprendizagem e o crescimento dos alunos	23	5	72
c) Quebra de contrato de avaliação ou inexistência disso	53	8	39
d) Julgamentos em que os alunos se sintam injustiçados	50	13	37
e) Falta de tato, consideração e respeito com os alunos	59	7	34
f) Incompetência e atitude de descompromisso com o aprendizado do aluno	65	5	30
g) Arbitrariedades e uso da avaliação como fator de controle ou punição	62	4	34
MÉDIA TOTAL DOS ASPECTOS	53	10	37

Fonte: a autora (2019)

Os dados coletados junto aos alunos do Curso de Ciências Contábeis demonstram uma predominância dos aspectos negativos sobre os aspectos positivos, onde a média total dos

aspectos negativos contam com 53% dos pontos e os aspectos positivos contam apenas com 37% das pontuações.

Os aspectos assumidamente positivos seriam aqueles que auxiliam no desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, o respeito e a valorização das pessoas. Os aspectos negativos são aqueles que provocam as injustiças, os prejuízos e a violência nas relações humanas, que diminui a possibilidade de desenvolvimento das capacidades cognitivas e o bem-estar dos indivíduos, que desvalorizam e desrespeitam as pessoas (Berbel et al., 2001).

Contando com as alternativas assinaladas como influência positiva na formação dos acadêmicos referente a dimensão ética, os alunos identificaram os professores que prezam pela “valorização da relação humana, a confiança e o respeito dos alunos” (75%), aspecto “a” do questionário e, com 72% das respostas, outro aspecto positivo a ser indicado é a “competência e o compromisso com a aprendizagem e o crescimento do aluno”, correspondendo ao aspecto “b”. As situações positivas revelam sentimentos de satisfação e de gratidão pelo respeito humano.

A avaliação da aprendizagem é o momento que revela as atitudes e os comportamentos dos professores, como: respeito, compromisso ético com a aprendizagem e o crescimento dos alunos. Ou, ao contrário, pode-se ter comportamentos que revelam arbitrariedade, abuso de poder, uso de punições, injustiças, protecionismo, falta de consideração e de respeito, que resultam em prejuízos aos alunos. Por esse motivo, a avaliação é talvez a etapa mais imersa em elementos éticos (Vasconcellos, 2001).

Alguns exemplos revelam atitudes positivas de respeito e de se ter em alta conta pelo aluno, como foram evidenciadas: “Sempre tive professores éticos que respeitam os alunos bem como cobraram aquilo que exatamente ensinaram” (2.º ano de Ciências Contábeis, aluno 15); “Aqui na faculdade tem professores ótimos, com posturas éticas, que trata as aulas com compromisso e seriedade” (3.º ano de Ciências Contábeis, aluno 14); “Muitos professores com atitudes éticas e corretas” (4.º ano de Ciências Contábeis, aluno 4); “Os docentes são bem coerentes no que diz respeito à ética” (4.º ano de Ciências Contábeis, aluno 11). Como podemos verificar nos depoimentos, o calor humano, a acessibilidade e, até mesmo, a amizade, é muito valorizada pelos alunos. A primeira fala revela que o aluno percebe, claramente, o compromisso do professor com o seu trabalho ao respeitar os alunos e alinhar a avaliação com os conteúdos trabalhados em sala. Dessa forma, Luckesi (1994) torna patente que o professor é o mediador entre a cultura elaborada e o educando. Para exercer esse papel, o educador deve possuir algumas qualidades: compreensão da realidade na qual trabalha, comprometimento político, competência no campo teórico de conhecimento em que atua e

competência técnica e profissional. No segundo e terceiro depoimento os alunos reconhecem os professores que têm atitudes éticas e corretas e posturas coerentes diante das situações avaliativas.

No quarto depoimento, há a questão do comprometimento, do incentivo e da vontade de ensinar do professor. O aluno a percebe como uma experiência positiva de avaliação, pois o docente demonstra estar interessado no aprendizado do aluno. Logo, a ética é associada ao ato de ensinar. Em nossa compreensão, não basta apenas o professor saber algo. Deve inter-relacionar-se com os conhecimentos de forma ética para poder fazer bem o que deve ser feito. Ao criar um espaço ético, onde os valores positivos são exibidos, o professor irá cumprir grande parte do seu trabalho docente, consistindo na função social que é a promoção da aprendizagem e do sucesso do aluno. Por conseguinte, é relevante que o educador queira fazer a diferença por meio dos seus mecanismos os quais contribuem para uma transformação efetiva dos alunos (Macedo & Souza, 2017).

A ética está relacionada à competência do professor, na sua atitude intencional de preocupação com o aprendizado de seus alunos. A competência do professor também se manifesta no domínio dos conhecimentos específicos, na capacidade de diversificar formas de avaliação e na maneira de conduzir os processos avaliativos.

Em contrapartida, com uma média de 53%, encontram-se situações em que o professor não tem posturas éticas. Registramos apontamentos dos discentes revelando, como aspecto negativo, a “incompetência e a atitude de descompromisso com o aprendizado do aluno” (65%), que corresponde ao aspecto “f” do questionário, e “arbitrariedades e o uso da avaliação como fator de controle e de punição” (62%) equivalente ao aspecto “g” do questionário, enquanto que (59%) das respostas dos discentes apontam para a “falta de tato, consideração e respeito ao aluno” pertencente ao aspecto “e”, os alunos também avaliam negativamente ética a postura de “quebra de contrato de avaliação ou inexistência disso” (53%), correspondente ao aspecto “c” do questionário e “julgamentos em que os alunos se sintam injustiçados” (50%), pertencente ao aspecto “d” do questionário.

Dos aspectos negativos, indicamos a incompetência, o descompromisso, o fator de controle e de punição, revelando que os alunos se ressentem da falta de uma consciência ética do professor.

Alguns professores usam a avaliação para exercer o poder e arbitrariedade, como: elaborar provas para descobrir o que o aluno não sabe e reprová-lo, apropriar-se de trabalhos de alunos, perder trabalhos, dar notas sem critérios, abusar da inflexibilidade, do autoritarismo, das imposições, das punições e de outras atitudes reveladoras de abuso de poder de avaliador,

deixando transparecer que desconhece o verdadeiro papel do professor (Berbel et al., 2001). Trazemos à tona ocorrências dessa natureza nos comentários de alguns alunos: “Da avaliação em si não há muita coisa a dizer, mas a maneira como é aplicada fica visível que as algumas “professoras” do curso favorecem determinados alunos” (3.º ao de Ciências Contábeis, aluno 1); “Uma situação que eu considere muita falta de ética, é que ao longo das disciplinas do curso, alguns professores se utilizaram de fatores subjetivos para compor a nota dos alunos e até mesmo não consideraram a nota das avaliações, deixando o aluno sem saber qual foi mesmo o seu desempenho” (3.º ao de Ciências Contábeis, aluno 9); “Um certo professor deu uma prova impossível para se vingar da turma que conversa demais, nunca resolveu e só agravou a relação professor X aluno” (4.º ao de Ciências Contábeis, aluno 9); “Teve trabalhos em grupos onde o professor foi conivente com alunos que não auxiliaram o grupo que integrava” (4.º ao de Ciências Contábeis, aluno 11).

Na primeira fala, fica evidente a injustiça e o abuso cometido por parte de alguns professores, em situações em que aparece a postura protecionista, que favorece ou desfavorece alguns alunos em virtude de simpatia ou diferenças pessoais. Luckesi (1994) evidencia que não é preciso recorrer aos discursos éticos para reconhecer a falta de moral do professor diante da situação relatada pelo aluno acima. A avaliação não deve ter como critérios interesses extraprocessuais, permitindo, desse modo, o uso arbitrário do instrumento avaliativo.

Para Molina Jimenez (1997), a moralidade afirma que não devemos tratar as pessoas como um meio a serviço dos fins. Presume que os outros são tão sujeitos quanto eu, isso é, é uma pessoa igual a mim com os mesmos direitos e tão humano quanto eu.

No segundo depoimento, há uma situação de falta de ética do professor ao utilizar de fatores para estabelecer a nota que não ficou clara para o aluno, transparecendo que esse professor desconhece o principal objetivo da avaliação: o levantamento de dados relevantes acerca do desempenho do aluno. A principal característica da avaliação, segundo Perrenoud (1993), é identificar o atual nível de aprendizado do aluno para uma tomada de decisão quanto ao encaminhamento da aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento e ao progresso do aluno. O professor que utiliza a avaliação para reprovar ou como forma de “armadilha” para que o aluno não obtenha êxito, significa que não valoriza a função diagnóstica da avaliação ou, até mesmo, nem a conhece.

No quarto depoimento, o aluno demonstra uma situação de retaliação do professor para com a turma, ocasionada por dificuldades de relacionamento e tal atitude agravou a situação. A aplicação de uma avaliação claramente punitiva evidencia a necessidade de refletir sobre o discurso de que a escola ensina para vida e orienta a construção de valores edificantes. Esse

depoimento comprova serem essas afirmações esvaziadas de significados. É necessário questionar se a escola realmente ensina para a vida, para qual vida e se o ensino está realmente inserido na vida, pois é preciso pensar que o ensino vai além do simples ato de se assistir aulas.

Luckesi (1997) comenta que, quando o professor elabora suas provas com a intenção de “provar” os alunos ou, até mesmo “reprová-los”, abre a possibilidade para as mais variadas distorções da avaliação, tais como: elaboração de provas descoladas dos conteúdos trabalhados em sala de aula, preparação de questões trabalhadas com os alunos, porém com um nível de complexidade muito maior daquele que foi abordado etc. A avaliação também pode ser usada como fator de punição, quando o uso inflexível da mesma tem a finalidade de disciplinar condutas sociais, recriminando o aluno que, ‘se vier a ferir a ordem social da escola’, poderá sofrer consequências nos resultados da avaliação. Como resultado, de instrumento diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento de ameaça e de disciplinamento dos alunos pelo medo.

Dessa forma, os resultados obtidos com base nas análises dos dados extraídos das dimensões pedagógica, ética e emocional, demonstram o impacto das avaliações tanto positiva quanto negativamente na formação dos estudantes do Curso de Ciências Contábeis.

Ao levantarmos a percepção dos discentes quanto a esse impacto, conforme nos orienta o primeiro objetivo, concluímos que os alunos têm uma visão diferente do processo avaliativo quando ponderada pela ótica de cada dimensão.

Sobre os impactos positivos, os alunos assumiram todos os aspectos contidos na dimensão pedagógica, reconhecendo quando os professores buscam ensinar e avaliar com clareza. Há docentes nem sempre preocupados com o que vai ser cobrado na prova. A atenção deles direciona-se para o aprendizado ao buscar uma avaliação com coerência por meio de instrumentos objetivos, com foco na praticidade da escrituração contábil. Essa práxis educativa causa a sensação, tanto nos discentes quanto nos docentes, de preparo para o mercado de trabalho e o exame de classe.

Quanto aos impactos positivos da dimensão emocional da avaliação, os estudantes assumiram a parte dos aspectos que tratam dos professores que valorizam seus esforços, reconhecem cada progresso e respeitam as pausas, sendo atencioso, disponível, compreensível, motivador e estimulador dos discentes na continuidade da trajetória acadêmica.

Quanto aos impactos negativos na formação dos discentes, percebidos nos aspectos por eles apontados na dimensão emocional, marcaram-se as situações nas quais os professores fazem “terrorismo”, “pegadinhas” e abuso moral, prejudicando a formação.

Já na dimensão ética, os aspectos negativos por eles salientados referem-se às situações relatadas de injustiças e posturas protecionistas de favorecimento de alguns alunos, em virtude de simpatias ou diferenças pessoais com os docentes.

Os aspectos negativos mais ocorridos nas dimensões emocionais e éticas causaram um impacto de desestímulo aos estudos (o sentido de estudar se perde) e de autoeliminação (evasão escolar) do aluno e problemas de ordem emocional (depressão...).

Em síntese, há atitudes docentes que precisam ser repetidas; há atitudes que precisam ser modificadas; e há aquelas que precisam ser eliminadas em nome de uma formação discente direcionada para a constituição de um estudante mais satisfeito, que se entende mais preparado para a vida.

Agora, para complementar a discussão em torno de atingir o primeiro objetivo da pesquisa, daremos voz aos professores, com a apresentação das concepções avaliativas por eles assumidas no Curso de Ciências Contábeis.

4.2 AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

Nesta seção, explanamos as características dos professores participantes da pesquisa e as suas concepções avaliativas, de natureza classificatória e formativa. Trataremos aqui de como as concepções avaliativas dos docentes impacta na formação dos discentes do curso de Ciências Contábeis respondendo o segundo objetivo específico da pesquisa “identificar as concepções de avaliação dos professores do Curso de Ciências Contábeis”. Para tal, estão distribuídas, na seção 4.2.2, as concepções docentes sobre as avaliações de característica classificatórias e, na seção 4.2.3, as concepções avaliativas de característica formativa.

4.2.1 Características

Nesta subseção, concentramos as características dos professores do Curso de Ciências Contábeis, distribuídas por gênero, tempo de docência no ensino superior, curso, disciplinas que leciona e formação acadêmica.

A análise e a discussão dos dados foram realizadas a partir das respostas coletadas por meio de entrevistas, ocorridas entre os meses de julho a setembro, contando com a participação de 13 professores atuantes no curso. As respostas relacionadas às características pessoais dos professores foram reunidas em quadros e seguidas de um breve comentário analítico. Os nomes dos professores pesquisados foram mantidos em sigilo e, neste estudo, foram

identificados pela abreviatura “P” e um número cardinal: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12 e P13.

Na sequência, para a consecução do objetivo específico que trata das identificações das concepções de avaliação dos professores do Curso de Ciências Contábeis, as informações recolhidas por meio das entrevistas foram lidas, relidas e organizadas para, em seguida, serem categorizadas, conforme se referiam aos conceitos de avaliação classificatória e formativa.

Ao mencionar as características dos professores atuantes no curso, o perfil dos respondentes foi composto por 7 professores do gênero feminino e 6 do gênero masculino. No tocante ao tempo de atuação docente, os professores têm entre 3 e 29 anos de tempo de atuação no ensino superior. Há 3 professores com mais de 20 anos de carreira, 3 com mais de 10 anos de atuação e 6 com menos de 10 anos de trajetória na docência superior.

Para demarcar as informações referentes ao tempo de atuação dos professores na docência contábil, recordamos o estudo de Huberman (1989), cujo objetivo foi identificar as etapas percorridas pelos docentes durante sua carreira. Para o autor, o ciclo de vida do professor se inicia com o ingresso na carreira, período esse que tem duração de um a três anos. Nessa fase, dois fatores são relevantes: o aspecto da descoberta, que pode ser vista como entusiasmo inicial, classificada como experimentação, e o entusiasmo com a responsabilidade da profissão; o segundo fator é a sobrevivência. Em outras palavras, nesse período, pode haver um choque de realidade e o docente se descobrirá durante a atuação em sala de aula, podendo entrar em contradição com todas as suas “crenças” e expectativas oriundas do início da carreira.

A segunda fase, demonstrada pelo estudo de Huberman (2000), é a fase da estabilização, um tempo de escolha no qual o docente se compromete permanentemente com a profissão. Com duração de quatro a seis anos de atuação, caracteriza-se pela tendência de assegurar-se no emprego, adquirir títulos, ocupar cargos administrativos, fazendo suas responsabilidades com a instituição aumentarem.

A terceira fase, denominada diversificação ou questionamento, tem início aos sete anos da carreira docente e estende-se até os 25 anos. É a fase mais longa do ciclo de vida. Huberman (2000, p. 41) afirma que, na fase da diversificação, “as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.”. No entanto, o docente pode, em vez de entrar na fase da diversificação, entrar na fase do questionamento, onde os sintomas vão desde a sensação de rotina até a crise existencial, comprometendo o prosseguimento da carreira. Ainda na terceira fase, o professor analisa a sua vida e a sua

carreira e questiona suas metas e objetivos a serem alcançados.

Quanto à quarta fase, que vai dos 25 aos 35 anos de carreira, Huberman (2000), afirma que a mesma vai depender de como o docente vivenciou a terceira. Se o professor viveu a diversificação, nessa fase ele entrará num período de serenidade, identificada pelo distanciamento gradual dos alunos. Caso contrário, se o professor anteriormente passou pelo questionamento, na quarta fase do seu ciclo de vida ele, certamente, viverá o conservadorismo, quando o profissional se sente angustiado, lamenta-se das escolhas que fez e da carreira que optou, tornando-se um docente resistente às mudanças.

Depois de vivenciar todas essas etapas, o professor inicia a fase nominada fim da carreira docente, ou seja, inicia-se o processo de desinvestimento, de saída da carreira. Para Huberman (2000, p. 50), “é o momento que as pessoas encaram suas vidas como inevitável, como uma vida única, que teria de acontecer assim e que é preciso aceitar como tal”.

Quanto à formação dos professores, a tabela 7 demonstra as principais características segregadas em graduação e titulação.

Tabela 7 - Formação dos professores de Ciências Contábeis

Professor	Graduação	Mestrado	Doutorado	Licenciatura ou outro curso na área da educação
P1	Contabilidade e Psicologia	Mestrado em Contabilidade	-	-
P2	Contabilidade	Mestrado e Administração	Desenvolvimento Rural sustentável	Docência no ensino superior
P3	Contabilidade	Mestrado em Contabilidade	Contabilidade e Administração	-
P4	Contabilidade	Mestrado em Contabilidade	-	Docência no ensino superior,
P5	Contabilidade	Mestrado em Contabilidade	Contabilidade e administração	-
P6	Ciências Econômicas	Mestrado em Economia	Agronomia	-
P7	Contabilidade	Mestrado em Engenharia de Produção	Engenharia de Produção	-
P8	Contabilidade	Mestrado em Administração	-	-
P9	Contabilidade	Controladoria e contabilidade estratégica	Desenvolvimento regional e Agronegócios	-
P10	Contabilidade	Mestrado em Contabilidade	Contabilidade e Administração	Docência no ensino superior
P11	Contabilidade e Direito	Mestrado em Contabilidade em andamento	-	-
P12	Contabilidade	Contabilidade	Contabilidade	-
P13	Relações internacionais	Mestrado em Ciências políticas	Sociologia política	-

Fonte: A autora (2019)

Entre os treze participantes da pesquisa, há uma predominância de professores graduados em Ciências Contábeis, com 11 professores bacharéis em Ciências Contábeis, 1 graduado em Ciências Econômicas e 1 graduado em Relações Internacionais. 2 possuem uma segunda graduação: 1 em Direito e 1 em Psicologia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal n.º 9.394, de 20.12.1996, em seu artigo 66, dispõe que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, preferencialmente em programas de mestrado e doutorado.”

Os professores que participaram da pesquisa possuem formação ao nível *stricto sensu* de Mestrado, identificamos 7 professores que possuem mestrado em Ciências Contábeis e, temos 1 professor com mestrado em Administração, 1 em Engenharia de Produção, 1 com mestrado em Economia e 1 com mestrado em Ciências Políticas.

Quanto ao nível *stricto sensu* de Doutorado, dos 13 professores, 9 o possuem: 1 em Desenvolvimento Rural Sustentável, 3 em Ciências Contábeis e Administração, 1 em Ciências Contábeis, 1 Agronomia, 1 em Desenvolvimento Regional e Agronegócios e 1 em Sociologia Política.

Outra informação identificada pelo estudo refere-se à licenciatura ou outro curso na área da educação. Constatamos que apenas 3 professores possuem algum curso superior na área da

Educação, seja a licenciatura ou a especialização *lato sensu* (docência no ensino superior).

O corpo docente que realiza a sua atividade profissional na instituição de ensino superior, apesar da diferença de idade, de tempo de atuação profissional, da variedade da formação e da colocação em séries ou turnos de trabalho, demonstraram uma preocupação comum com o aperfeiçoamento de seus saberes e práticas. Confirmando, dizem que costumam participar em cursos de educação continuada, disponibilizaram-se de participar desta pesquisa, concedendo parte do tempo e do conhecimento.

Dessa forma, questionamos aos professores quais são as atividades adotadas em sala de aula para trabalhar os conteúdos e desenvolver instrumentos avaliativos e qual o resultado esperado com essas atividades. Por meio das respostas dos docentes, identificamos as concepções avaliativas, caracterizadas ora como classificatória, ora como formativa.

4.2.2 A tipologia classificatória de avaliação

A avaliação classificatória tem como função básica a classificação dos alunos, sendo realizada ao final de um período. A prática da avaliação classificatória, conforme significa Lunt (1994), tem sido, há muito tempo, tomada pelos paradigmas teóricos ocidentais provenientes de uma tradição positivista e reducionista e, em particular, da tradição de testes psicométricos. Para a autora, existe uma crescente compreensão dos problemas inerentes aos procedimentos de avaliação tradicional, no que diz respeito às suas funções descritivas, prognósticas, prescritivas e de relações interpessoais no espaço da aprendizagem.

Favarão (2012), em sua pesquisa sobre as concepções e características da avaliação da aprendizagem, delimitou as características da avaliação classificatória em subcategorias, denominadas conteudista, estática, seletiva e disciplinadora.

A subcategoria conteudista é representada em três passos: a memorização, a acumulação e a reprodução. A memorização é o acúmulo de informações, repassadas ao discente sem significado e fora do contexto social, e sua finalidade é somente a de decorar, acumular e, depois, reproduzir na avaliação. Essa percepção do ato de avaliar, em que as informações precisam ser assimiladas a fim de serem reproduzidas pontualmente nas provas, faz-se presente nas respostas de alguns professores: “Eu acho que a prova é muito eficaz nesse ponto, ao fazer a pessoa juntar tudo e tentar sintetizar aquele conhecimento, fixar de vez aquele conhecimento, eu acho de todas as formas, essa é a mais eficiente, principalmente para essa disciplina eu leciono” (P 3); “Nas minhas provas avalio se os alunos adquiriram conhecimento do conteúdo, se conseguem reproduzir com suas palavras e vivência” (P 13);

“Ver se ele realmente entendeu o conteúdo, se é capaz de reproduzir com suas próprias ideias ou palavras” (P 12); “Analiso o grau de apreensão que cada um possui sobre o assunto apresentado em sala” (P 10); “Avalio se o assunto ministrado está memorizado a ponto de os alunos conseguirem pôr no papel” (P 11). Um ponto coincidente nas respostas dos professores é a certificação se os alunos aprenderam e aprender é memorizar, acumular e reproduzir (em um nível consentido como aceitável) os conteúdos transmitidos em sala de aula.

Freire (1987) conceitua esse modelo educacional como depósitos “bancários”, nos quais a única ação oferecida aos educandos é a de receberem os comunicados feito pelos educadores, em seguida, arquivá-los e guardá-los. Nessa visão distorcida de educação, não há espaço para a transformação, a criatividade e o saber.

Nesse sentido, a avaliação classificatória solidifica as ações de professores e alunos (Favarão, 2012). Aos professores, cabe a responsabilidade de transmitir os conteúdos e, aos alunos, a função de receber, reter, repetir e devolver as informações com passividade. Logo, a escola caracteriza-se como um lugar no qual ocorre apenas instruções para priorizar a memorização, reprodução e o acúmulo de informações, na maioria das vezes, destituídas das realidades que transcorrem fora dos muros da escola.

Na avaliação classificatória, as informações são coletadas e apreciadas sob o amparo quantitativo e tem no parâmetro numérico o reflexo da aprendizagem alcançada. A proximidade ou a superação da média informada, como mínima, assegura ao estudante o direito de passagem à etapa seguinte. Todavia, quando essa não é alcançada, quando os escores ficam aquém do mínimo, a reprovação é a decisão subsequente (Favarão, 2012).

Os professores revelaram a importância da aferição das informações apreendidas pelos alunos: “Eu aplico 70% da nota em uma prova e os outros 30% em atividades na sala” (P 3); “40% provas, 30% seminários, 20 % trabalhos práticos e 10% participação nas discussões em sala” (P 12).

A essência de verificação da avaliação classificatória não contribui para o professor melhorar seu ato de ensinar e proporcionar as condições para o aluno aprender mais e melhor. A promoção da aprendizagem não é a preocupação principal desse modelo de avaliação, mas sim, a sua constatação para a elaboração de escores que fundamentarão o cálculo de médias e legitimarão as decisões de aprovação ou não (Favarão, 2012).

Nesse sentido, Bransford et al. (1987) salientam três argumentos nos quais se assentam a insatisfação relacionada aos instrumentos tradicionais de avaliação: as avaliações tradicionais descartam os processos de aprendizagem, lidando apenas com os produtos; a avaliação tradicional não leva em conta os reflexos da instrução na apropriação dos saberes pelo

estudante; as avaliações tradicionais não fornecem informações prescritivas a respeito das técnicas de intervenção potencialmente eficazes.

Outra característica da avaliação classificatória são as provas bimestrais, revelando a sua característica estática. Vejamos algumas declarações: “As provas são realizadas todas ao final do bimestre, fragmentada em duas etapas” (P 9); “Faço uma avaliação bimestral, onde há perguntas objetivas e abertas e um ou dois trabalhos bimestrais, com questões objetivas e abertas, e seminários” (P 6); “Avalio com proporção, 2 pontos de trabalho onde aplico em sala e 1 ponto de participação e por atividade em trabalhos de grupo” (P 10); “Eu adoto a prova 70% [...] e trabalhos aplicados durante os semestres, bimestres é 30%. E é assim, esses trabalhos podem ser cinco, podem ser dez podem ser quinze pontos depende dos conteúdos e das atividades práticas sem aviso prévio, então é 30% de ponto de participação praticamente” (P 3).

Temos de tomar ciência de que, para esses professores, o aprendizado é algo que pode ser medido em um ou dois instrumentos avaliativos como um produto acabado. A avaliação é centrada no acúmulo de informações apresentadas em um momento específico com data e hora marcada onde o estudante precisa revelar o conteúdo assimilado.

Luckesi (2011) manifesta que, nessa concepção avaliativa, o aprendizado do aluno é aferido por meio dos instrumentos de coletas de dados que acontecem com dia e hora marcada e, portanto, classifica o aluno com base no desempenho manifestado nesses instrumentos. Dizendo de outra forma, desinteressa à avaliação classificatória o que ainda se possa ou se precisa aprender.

De acordo com Mizukami (1986), a avaliação classificatória entende a inteligência como uma faculdade capaz de acumular e armazenar informações, demonstrando o caráter cumulativo do conhecimento humano e atribuindo ao sujeito um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento. O propósito da educação formal é servir de meio de comunicação e compete ao indivíduo memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhes são oferecidos no processo de ensino.

Na avaliação classificatória, o aluno é estimulado a trabalhar pela nota por meio do decoreba, sendo desnecessário mobilizar recursos intelectuais, manifestando sua característica seletiva. Tomemos nota das exposições de alguns professores: “Eu considero a prova tradicional ainda como um eficiente instrumento avaliativo [...] tanto que a gente vê os alunos passando no exame de suficiência, o conceito do curso tem nota cinco né, então eu acho que está sendo o suficiente. E assim tento conscientizá-los falando olha vocês vão prestar concurso na vida” (P 3). Embora exista a necessidade da utilização dos exames onde existe classificação, como

concursos e em outras situações que exige certificação de conhecimento, para ele, “a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios” (Luckesi, 2003, p. 47).

No Curso de Ciências Contábeis, percebemos alguns professores utilizarem tanto do argumento quanto do modelo da prova do Conselho Regional de Contabilidade (CRC)⁷ como base para elaboração dos instrumentos avaliativos. Eis alguns depoimentos confirmatórios: “Olha, vocês têm que se acostumar com essas avaliações, pois tem o exame do CRC, quando menos se espera está aí” (P 6); “Trabalho bastante com eles repetições de exercícios, pois na repetição e que eles vão ficar práticos e preparados para o exame de classe e demais exames que existe na profissão” (P 7); “Então assim, quando o assunto é avaliação eu fico em cima deles, falo ‘olha você não me entregou tal atividade, quero que você faça, quero que você passe, o exame do CRC está aí’ então os alunos que reprovaram comigo até hoje, não fui eu que reprovei, eles reprovaram por si” (P 1); “Trabalho questões parecidas com aquelas questões de assertivas, verdadeiro e falso, certo e errado do Fundação Carlos Chagas (FCC) e Centro de Seleções e de Promoções de Eventos (Cespe) que são as bancas de concurso público mais fortes do Brasil. Procuro trabalhar até como um treinamento para os alunos” (P 5). Nas colocações dos professores, a “pressão” feita sobre o aluno se justifica pelo exame de classe. Nesse contexto do ensino contábil, a avaliação classificatória deixa claro ao estudante a importância da nota para a escola e para os professores, ou seja, no espaço escolar, o estudante é controlado pela nota. Nas palavras de Luckesi (1992), o que importa na escola não é o aprender, mas sim, tirar nota. Trabalha-se e estuda-se por nota [...]. A nota é aversiva, na medida em que ela é uma espada na cabeça de cada um, se com ela se for aprovado, também, se é reprovado. Os alunos se ‘acomodam’ a muitas coisas na escola, tendo em vista obter as notas que necessitam e que são utilizadas pelos professores como disciplinadoras [...]. Nessa perspectiva, a avaliação classificatória evidencia-se como imediatista e pontual, ao julgar o aprendizado retido pelo aluno em determinado momento e ao preocupar-se principalmente com os resultados. Os resultados que interessam aos alunos são aqueles que viabilizam a aprovação da qual estão submetidos, não importando necessariamente com os conhecimentos a serem aprendidos (Favarão, 2012).

⁷ O CRC é o Conselho Regional de Contabilidade. Para tornar-se um profissional habilitado e exercer a profissão contábil, o interessado, após concluir o Curso Superior de Ciências Contábeis, deverá prestar um exame e obter aprovação (exigido do Bacharel em Ciências Contábeis que concluiu o curso em data posterior a 14.06.2010, data da publicação da Lei Federal n.º 12.249/2010).

Em particular, a fala do último professor deixa claro que ele atribui a ‘culpa’ do fracasso escolar somente ao aluno. Entende que esse discente é incapaz de prosseguir no processo de aprendizagem somente por atributos próprios. Nesse sentido, Favarão (2012) contribui, expondo que a escola, local que seria de aprendizagem, ganha outro significado quando se trata de avaliação classificatória. Por não conceder lugar para os alunos que têm dificuldade de aprendizagem, ela se preocupa apenas com os melhores, com os primeiros classificados. Os demais, que estão abaixo, assistindo à premiação, sofrem acreditando que não aprenderam por sua própria culpa.

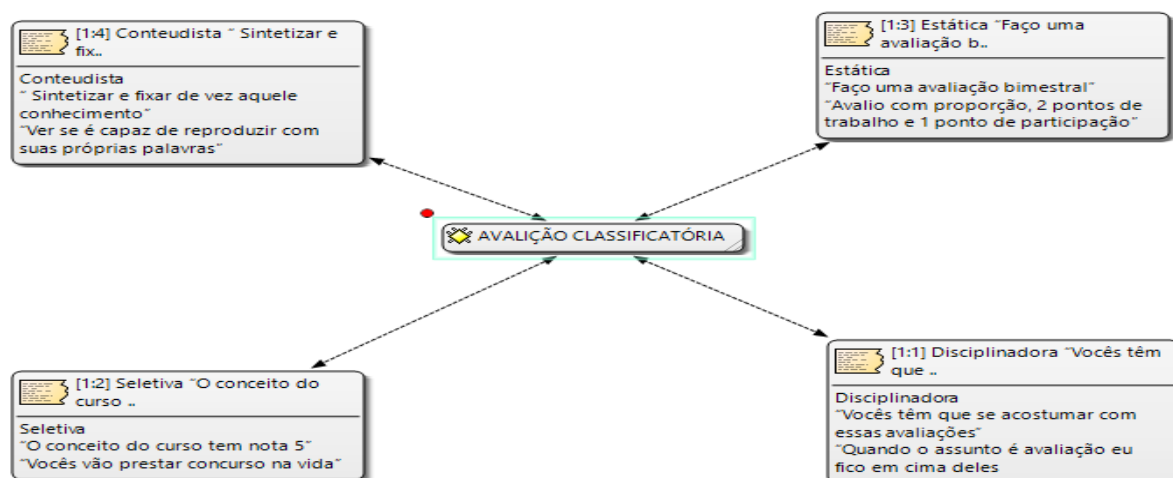
Hoffmann (2001) expõe que as avaliações mais tradicionais levam em conta a etapa escolar, percorrida pelo aluno, ao reunir e apresentar resultados de caráter comprovatório, por meio de escores e, ao tecer comentários a respeito das atitudes dos alunos que, na maioria das vezes, servem apenas para fundamentar a obtenção desses resultados em determinado tempo ou lugar. Preguiça, distração, má vontade, indisposição, desmotivação, ausência ou reduzido comprometimento são algumas das alegações utilizadas.

Lunt (1994) evidencia que um dos problemas da avaliação estática é a hipótese de que as tarefas ou testes podem ser pensadas como demonstrativos da aprendizagem do aluno, mesmo que apenas uma amostra limitada e padronizada do histórico cognitivo desse indivíduo tenha sido explorada.

Os sujeitos envolvidos no momento da avaliação necessitam entender que a sua finalidade é “promover a melhoria da realidade educacional e não a descrevê-la ou classificá-la” (Hoffmann, 2004, p 41).

A avaliação da aprendizagem, em seu exercício classificatório, é constatativa. Uma leitura atenta dos dados, alinhada ao referencial teórico e somada a uma organização pessoal, possibilitou a elaboração de uma síntese das principais características dessa concepção avaliativa, revelada nos comentários dos professores e constante na figura 3.

Figura 3 - Principais características da concepção avaliativa encontradas nos comentários dos professores de Ciências Contábeis



Fonte: A autora (2019)

A figura 3 resume as manifestações dos professores convergentes com as características da avaliação classificatória. O aspecto conteudista vê o aprendizado como um processo de memorização, acúmulo e reprodução. Os professores expõem o mesmo entendimento ao dizer que o conteúdo necessita ser sintetizado, fixado e reproduzido pelos alunos. Essa capacidade de reprodução é vista como atributo para aprovações no exame de classe e nota alta no conceito do curso, fazendo com que alguns professores vejam como algo positivo a avaliação com aspectos seletivistas ao dizer que o curso tem nota 5 e, conseqüentemente, valorizando a aprovação e a reprovação dos alunos, legitimada pelo resultado obtido. Nesse contexto, os professores também praticam a avaliação com o objetivo disciplinador ao dizer que os discentes vão ter que se acostumar com esse tipo de prova, demonstrando o caráter de controle das formas de aprender, de pensar e de se comportar.

Diante do exposto, podemos caracterizar as avaliações classificatórias como aquelas destinadas ao atendimento da estrutura educacional, notável em todo o sistema educacional brasileiro. Um diferencial para essa concepção seriam as avaliações formativas, examinadas no próximo tópico.

4.2.3 A tipologia formativa da avaliação

A avaliação formativa tem como característica ser aquela comprometida com o levantamento de informações acerca do processo de aprendizagem vivenciado pelo estudante. A definição de avaliação formativa foi criada por Scriven em 1967. O autor designou tal avaliação como

aquela que acontece constantemente durante o desenvolvimento de um programa, com a intenção de propiciar decisões de intervenção no transcorrer do curso, diferentemente da avaliação somativa, que se constitui na verificação final dos resultados alcançados pelo programa (Ribeiro, 2001).

Ponderar o grau de domínio de determinada tarefa e apontar a parte não dominada é o principal objetivo da avaliação formativa. Atribuir nota ou certificação não é a intenção primeira dessa perspectiva avaliativa, mas sim, auxiliar tanto o aluno quanto o professor a deterem atenção na aprendizagem específica, necessária ao domínio da matéria. A avaliação formativa caracteriza-se pela aplicação frequente de testes que regulam a aprendizagem dos alunos e ajuda a motivá-los a empenhar o esforço necessário no momento adequado (Bloom, Hasting & Madaus, 1971).

No entanto, a avaliação formativa é aquela comprometida com o levantamento de informações acerca do processo de aprendizagem, vivenciado pelo estudante. Entretanto, para além do diagnóstico, os dados advindos de seu exercício subsidiam as reflexões docentes para a compreensão e a implementação das ações didáticas favoráveis à superação de problema (Favarão, 2012). Essas definições de avaliação formativa ficam claras nas palavras expressas por este professor: “O meu primeiro passo é tentar traçar um perfil da turma, se são trabalhadores, se possuem conhecimentos prévios a respeito do conteúdo, se atuam na área. Depois propor diversas formas de avaliação, de modo que contemple as habilidades diferentes de cada um” (P 13). Para ele, os instrumentos avaliativos são utilizados para acompanhar o desenvolvimento educativo.

Logo, a coleta de informações é o ponto de partida para o processo avaliativo. Em particular, nas avaliações formativas, que se constituem na elaboração e aplicação de diversos instrumentos como: observações, provas, trabalhos escritos, portfólio, mapas conceituais etc, que oportunizam localizar os avanços, as dificuldades e as incompreensões dos estudantes (Hoffmann, 2006). Os procedimentos de levantamentos de informações precisam ser constantes, “Mesclando teoria e prática, estudo de caso, resumos expandidos, artigos científicos, provas com e sem consulta, estudo dirigido. Depende também de cada disciplina e conteúdo” (P 13).

Como pode ser evidenciado nos comentários do professor, a avaliação formativa acontece no dia-a-dia, e ela favorece o diálogo entre aluno e professor, permitindo o desenvolvimento da ação educativa. Favarão (2012) expõe que no processo de avaliação formativa e a coleta de informações seguras a respeito da aprendizagem são passos importantes para a recomposição dos processos de ensinar e aprender. Essa coleta demanda a utilização de diversos

instrumentos avaliativos.

A avaliação é reconhecida formativa quando ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver. É aquela que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo (Perrenoud, 1999).

A realização de avaliações de caráter formativo fica evidenciada nos comentários dos próximos professores: “Então, o que eu tenho tentado fazer nesse sentido ‘avaliação’ é dar diversos trabalhos em sala de aula, porque daí eu consigo ajudar, eu consigo tirar as dúvidas e assim, eu percebo que a gente tem que mudar as metodologias, as formas de trabalhar” (P 8); “Eu costumo corrigir a prova conjuntamente com os alunos e tirar as dúvidas e esclarecimentos todos juntos. No processo de correção, posso identificar a dificuldade dos alunos e em sala procuro voltar no conteúdo que não havia ficado claro ao aluno, sabe procuro desenvolver avaliações contínuas” (P 6).

Nessas expressões dos professores, interpretamos que o ato de avaliar caminha junto com o processo de ensino/aprendizagem como elemento informativo dos processos educativos, possibilitando refletir sobre alternativas para corrigir os problemas encontrados, sempre comunicando ao aluno a respeito do seu progresso.

Nesse ínterim, Sandler (1989) expõe que a avaliação formativa é vista de uma forma prática, na qual os alunos solucionam tarefas previstas no currículo para o desenvolvimento de suas aprendizagens e os professores prestam o serviço de orientação e apoio. A avaliação formativa é um processo pedagógico orientado e controlado pelos professores. Os feedbacks se tornam a ação central nessa perspectiva avaliativa, pois, é por meio deles, que os professores comunicam aos seus alunos as condições de aprendizagens, as possíveis dificuldades e as orientações que supostamente os ajudarão a superar suas falhas.

A avaliação formativa (dinâmica, mediada, assistida como, às vezes, é denominada) abrange uma interação dinâmica entre o examinador e o aluno (examinado) com mais destaque sobre o processo do que o produto da aprendizagem (Lunt, 1994).

Ao abordar a designação de avaliação formativa, é necessário ter em mente que, apesar do desenvolvimento dos últimos anos, a avaliação classificatória está mais presente nas práticas docentes e no sistema educativo. Já a avaliação formativa ocorre após a explanação do conteúdo curricular num dado período de tempo e, antes de acontecer a avaliação classificatória formal, sob a configuração das chamadas revisões da matéria dada ou de teste formativo (Fernandes, 2006). Eis as declarações de alguns professores:

Durante as aulas, eu desenvolvo atividades que são teóricas, outras que são práticas, a cada duas, três aulas, eu gosto de trazer, às vezes, sei lá, uma música, uma dinâmica, então, não é uma coisa sempre igual, eu acho que isso faz a diferença, prepara eles melhor para a prova [...] Mas, normalmente minha prova vale 7 e dou 3 atividades por bimestre (P 1).

Fica evidente, na fala dos professores, que as atividades de aprendizagem que ele trabalha em sala tem o objetivo de preparar seus alunos para a prova, que representa outro momento. As atividades fazem uma conexão entre o ensino e outro procedimento pontual: a avaliação. Isto significa, para Hadji (1992), que as avaliações de intenção ou vontade formativa demonstram a dedicação de muitos professores quando afirmam desenvolver práticas formativas. Contudo, de fato, nunca chegaram a fazê-la ou, se o fizeram, fora de maneira pontual.

Segundo Fernandes (2006), para alguns professores, a diferença entre avaliação formativa e avaliação classificatória se dá por meio dos instrumentos específicos utilizados. A avaliação classificatória é objetiva e a avaliação formativa é subjetiva (pois tratar-se-ia de qualquer avaliação desenvolvida em sala de aula).

Para tal, o feedback informa ao aluno a respeito dos seus acertos e erros, indica a falta de domínio do conteúdo curricular e analisa as causas dessas dificuldades. Sempre que possível, o professor faz uma “[...] análise das causas de suas dificuldades, isto é, uma análise não só de onde, mas também do porquê das dificuldades [...]” (Bloom, Hastings & Madaus, 1983, p. 147). Esse fato foi apontado por um professor:

Avaliar um acadêmico ainda está na faceta de entender o que ele teve realmente de aprendizado daquilo que passamos ali trinta, quarenta e sessenta dias a discutir em cima daquelas temáticas, e observar se houve entendimento do conteúdo passado, se houve crescimento e, se não houve, foi por que motivo (P 2).

O professor acompanha o desempenho de cada aluno, notando o crescimento por meio dos conteúdos trabalhados e da deficiência na apropriação dos saberes, a fim de superar essas dificuldades por meio da retomada dos estudos dos conteúdos não interiorizados, algo fundamental para Hadji (2001, p. 15): “deve-se pôr a avaliação a serviço das aprendizagens ao máximo”.

Nesse sentido, a avaliação de natureza formativa busca conhecer o ponto de partida de cada aluno: seus conhecimentos, características e habilidades para auxiliar o docente no ajuste do planejamento de ensino. Como exemplo, reproduzimos a declaração do professor participante: “Eu gosto de trabalhar com essa variedade de forma avaliativas que existem atualmente. Então eu aplico o exercício, eu aplico a prova teórica a aplico também a prova prática e permito que eles vão fazendo esse crescimento da sua forma de perceber a disciplina” (P 2).

Nessa perspectiva avaliativa, o propósito da ação docente é ajudar o estudante a progredir na

elaboração e no entendimento de conceitos sem haver a padronização ou a comparação, notando a diversidade de aprendizagens presentes na sala de aula e, desse jeito, abordá-las de forma apropriada e oportuna (Favarão, 2012).

Num contexto assim desenhado, as avaliações precisam ser elaboradas adequadamente, pois elas são a ligação entre o ato de ensinar e o de aprender. Sem elas, o professor fica às escuras, segundo este professor:

Uma avaliação exclusivamente, eu acho que é muito pouco. É muito frágil para se dizer que o aluno foi avaliado. Então, é por isso que eu uso vários critérios que, assim, eu consigo realmente balizar. Houve entendimento, nessa junção, do que é a teoria com a prática? Então, tem que ser mais do que isto, não apenas uma prova a ser um medidor do conhecimento acadêmico (P 2).

A partir dessas palavras, notamos o caráter de acompanhamento frequente do processo de ensino, demonstrando que o aluno é o protagonista do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação para os referidos professores tem a função de mostrar o que os alunos já apropriaram de conhecimento sobre um determinado assunto, e aquilo que ainda não aprenderam.

A avaliação formativa ajuda o professor a ensinar, auxiliando-o a diversificar sua metodologia de ensino e a caminhar no sentido de uma pedagogia diferenciada. Por causa disso, ajuda o aluno a aprender, desenvolvendo um comportamento de ultrapassagem das dificuldades de aprendizagem (Pacheco, 1994).

A sala de aula é formada por um grupo heterogêneo, no qual cada aluno possui suas características, seu jeito próprio de aprender. O professor participante, a seguir, atribui essas prerrogativas às avaliações elaboradas:

Procuro fazer essas devolutivas individuais que eu consigo escrever na prova e, em grupo, conferir trabalhos, conferir provas. Acho que esse que é o diferencial. Tem umas coisas que eu escrevo, tipo: ‘Confio em você, o que houve dessa vez?’ ‘Precisa de ajuda? Percebi que nessa prova, faltou a parte da atenção aqui’; ‘penso que você deve ler mais o capítulo tal’. Sabe? Também faz diferença. Tem aluno que eu encontro hoje. Ele fala: ‘prof., sabia que até hoje eu guardo aquelas provas tuas pelas coisas que você me escrevia?’ (P 1).

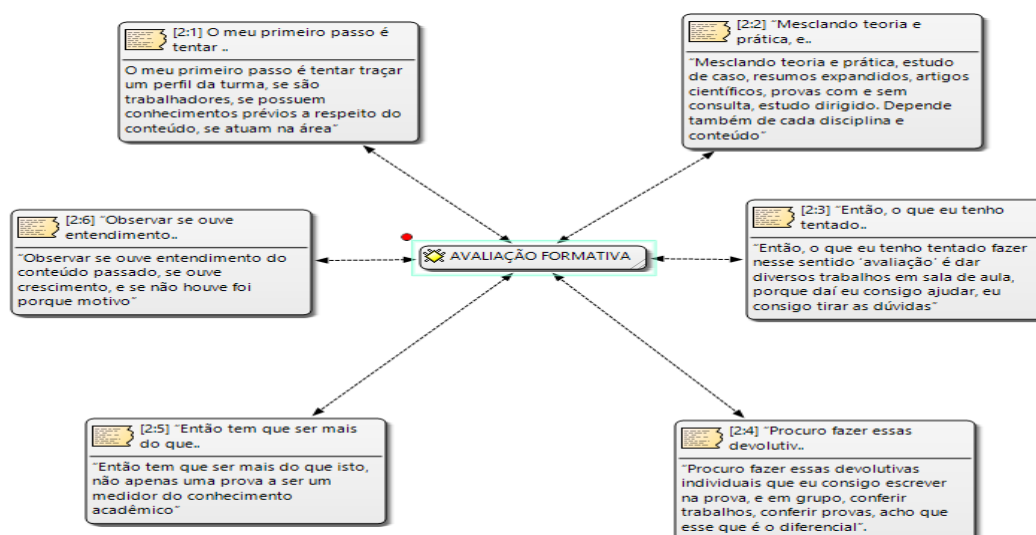
Para esse professor, a avaliação de propósito formativo, é inspirada em concepções cognitivistas, construtivistas e/ou socioculturais da aprendizagem ao considerar as condições emocionais dos alunos, entendendo que a atividade avaliativa ela é constituída de elementos científicos, sociais e emocionais.

Nessa concepção, a realização da avaliação formativa demanda compreender que todos os sentidos devem conectar-se com a sala de aula. Não é um simples ver, ouvir, falar e sentir, mas uma investigação atenta com objetivos claros, que leva a um agir propiciador de superação de dificuldades de aprendizagem (Favarão, 2012).

Perrenoud (1999) sugere a ideia da avaliação formativa no estabelecimento do andar dinâmico da sala de aula, levando o professor a reparar metodicamente os alunos, a compreender melhor o funcionamento deles, ajustando de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe. Tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens.

A avaliação, com características formativa, orienta as mediações regulatórias de pretensão a favorecer o desenvolvimento das aprendizagens. Elas apresentam algumas características, expressas nos comentários dos professores e, listadas na figura 4.

Figura 4 - Características da avaliação formativa encontradas nos comentários dos professores de Ciências Contábeis



Fonte: A autora (2019)

A figura 4 acima sintetiza as principais menções dos professores que são convergentes com as características da avaliação formativa. Elas almejam diagnosticar a aprendizagem, o professor diversifica seus instrumentos avaliativos e procura traçar um perfil da turma com o intuito de conscientizar-se do estado de progressão da turma. O professor busca identificar e compreender os problemas de aprendizagem quando encara que não houve entendimento do conteúdo e busca solução para tal situação, porque o erro é visto como compreensível e confirma possuir uma concepção formativa da avaliação.

Nesse mesmo raciocínio, o professor manifesta a ação reguladora da avaliação de cunho formativo ao enxergar o erro como algo superável por meio da realização de intervenções de ensino que envolvam o estudante na compreensão e na superação dos problemas.

A avaliação formativa, demanda do professor não apenas verificar o desenvolvimento

acadêmico dos estudantes, mas também um olhar mais criterioso acerca do desenvolvimento cognitivo desses discentes. Esse exame deve ter, como sustentação, teorias relacionadas ao desenvolvimento humano, existente na literatura.

Dessa forma, os resultados obtidos com base nas análises feitas nas respostas dos professores imprimem a predominância da concepção avaliativa classificatória. Identificar as concepções de avaliação dos professores do Curso de Ciências Contábeis e como impactam na formação dos discentes requer resgatar algumas características específicas dessa concepção.

Uma das características da avaliação classificatória é a concentração no conteúdo, representado em três passos: memorização, acumulação e a reprodução.

A memorização é o acúmulo de informações, repassadas ao discente e, depois, reproduzidas na avaliação. Houve professores que procuram se certificar se seus alunos aprenderam, com o entendimento de que aprender é memorizar, acumular e reproduzir os conteúdos transmitidos em sala de aula. Para esses docentes, sua função é a de transmitir conteúdos; a dos alunos, reter e repeti-los na avaliação.

Esta concepção de avaliação repercute de forma incompleta na formação dos discentes, porque os professores entendem ser necessário formar seus alunos com concentração na memorização dos conteúdos disciplinares e na repetição dos mesmos. Tanto que não manifestaram a intenção de utilizar instrumentos avaliativos para provocar o pensamento crítico e criativo.

A exemplo, a dimensão pedagógica da avaliação (discutida na seção anterior) teve maior número de pontos positivos em aspectos relacionados à categoria “tratamento dado ao conteúdo”, evidenciando a percepção dos alunos da importância dada pelos docentes aos conteúdos ministrados em suas aulas e a forma de avaliar a memorização e a repetição desses conteúdos.

Passemos a analisar os dados, por intermédio do aporte teórico da teoria histórico-cultural, elaborada por Lev Vygotsky, para compreender como as práticas avaliativas interferiram/interferem na formação dos discentes do Curso de Ciências Contábeis, no tópico seguinte.

4.3 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E SUA INTERFERÊNCIA

Para compreendermos a maneira de como as práticas avaliativas interferiram na formação dos discentes do Curso de Ciências Contábeis, com o auxílio da Teoria Histórico-Cultural, Lev Vygotsky, selecionamos, de sua base filosófica, baseada no Materialismo Histórico Dialético,

as categorias “contradição”, “totalidade” e “mediação” para estabelecer os eixos de discussão a respeito do fenômeno “avaliação da aprendizagem”, desenvolvidos no Curso de Ciências Contábeis. Para tal, foram ouvidos tanto os alunos quanto os professores desse curso e suas contribuições estão segregadas nas seções a seguir.

4.3.1 A categoria “contradição”

A contradição implica que todos os objetos e fenômenos na natureza encerram-se em contradições internas, ou seja, no conflito provocado pelo oposto de dois elementos, transformam-se em outro elemento (Martins, 2008).

A luta de contradições provoca o movimento e o desenvolvimento do objeto ou fenômeno em si (González, 2016). Para visualizar o movimento do objeto avaliação, questionamos aos professores do Curso de Ciências Contábeis quais as formas de avaliação mais experimentadas durante a sua formação acadêmica e se eles perceberam a relação na forma como foram avaliados durante a vida escolar e na maneira como avaliam seus alunos hoje. Eis alguns comentários:

Não, talvez o que eu vejo é a diferença na forma como eu faço. Diferente do que eu já vivenciei, eu procuro não demorar na postagem das notas, confiro a prova junto aos alunos, dou um trabalho que eles consigam entender a importância dele para o aprendizado, explico, confiro um a um os trabalhos de todo mundo. Então, eu acho que isso eu faço, as devolutivas que eu faço, e o respeito que eu tenho por eles que talvez seja o diferencial. Professores comigo não conferiam a prova, eu não tinha um feedback, e eu sempre confiro a prova com os alunos (P 1);

“Tem sim, tem relação sim, até mesmo porque eu replico com os meus alunos as avaliações que eu tive na graduação que foram boas, e outras eu adapto conforme o contexto” (P 5);
“Com certeza tem uma grande relação, porque tento adotar boas avaliações que eu tive, exemplos de como avaliar que eu tive na faculdade, então muitos que eu adoto ainda hoje então acho que tem relação sim” (P 4);

Hoje eu vejo que a gente tem uma forma mais aberta de avaliar, eu pelo menos procuro e vejo que outros colegas também têm essa forma mais aberta de avaliar, mas no meu tempo não, é a gente era aquela prova, uma prova por semestre, uma prova de um conteúdo muito extenso,

hoje a gente pode dividir todo esse conteúdo em várias formas de avaliar. Então eu sinto que avaliar é diferente da forma como aconteceu até mesmo na minha graduação, formei-me em 95, e, de lá para cá, para hoje, muita coisa mudou. Hoje a gente tem mais dinâmicas de avaliações e não precisa ficar preso a critérios muito padronizados, a gente pode criar sistemáticas muito boas, hoje tem vários aplicativos que a gente pode levar isso para sala de aula e gerar a forma de avaliação muito mais dinâmica, como eu utilizei o *Plickers* alguns dias atrás, como já vi outros professores utilizando outros aplicativos, fazendo com que haja uma interação, uma disputa entre eles, ah uma disputa salutar (P 2).

Salientamos, nas declarações dos professores, a maneira com a qual cada um deles percebe a necessidade de trabalhar com a avaliação de forma inovadora, seja de forma diferenciada da de seus professores da fase de graduação, como destacou P 1, ao mencionar a prática de devolutivas não havidas, ou adotando e adaptando práticas avaliativas vivenciadas em outras ocasiões (P 4 e P 5).

Nesse raciocínio, notamos que a luta dos contrários do fenômeno avaliação, constatada aqui, considera as contradições como fonte de desenvolvimento do fenômeno. Os contrários são aspectos, tendências ou forças internas do objeto em oposição mútua e, ao mesmo tempo, se pressupõe um ao outro (Gonzáles, 2016).

A categoria contradição parte do princípio que toda realidade é passível de superação e a sua existência não é permanente (Gomide, 2016). Contribuindo com as palavras do autor, P 2 compreende a dinamicidade e a abertura das práticas avaliativas, não precisando ficar preso a critérios muito padronizados e podendo criar sistemáticas muito boas, diferente das avaliações trabalhadas na época da sua graduação. Corroborando com as palavras do professor, Lênin (1941) expressa a sempre carga de contradições internas implícitas dos fenômenos, pois todos eles têm o seu lado positivo e seu lado negativo, seu passado e seu futuro, seu lado de expiração e seu lado de desenvolvimento. Na luta entre esses dois lados opostos, existe a luta entre o velho e o novo, entre o agonizante e o nascente, entre o expirante e o em desenvolvimento, formando o conteúdo interno do processo de desenvolvimento.

A luta dos contraditórios do objeto avaliação também foi ponderada do ponto de vista dos alunos. Para isso, eles foram questionados de que forma as avaliações impactavam as suas formações, e, para a análise das respostas, foi considerado o aspecto interno⁸ da categoria “contradição”.

⁸ Sobre o aspecto externo da categoria “contradição”, ler a seção 2.3 do Referencial Teórico.

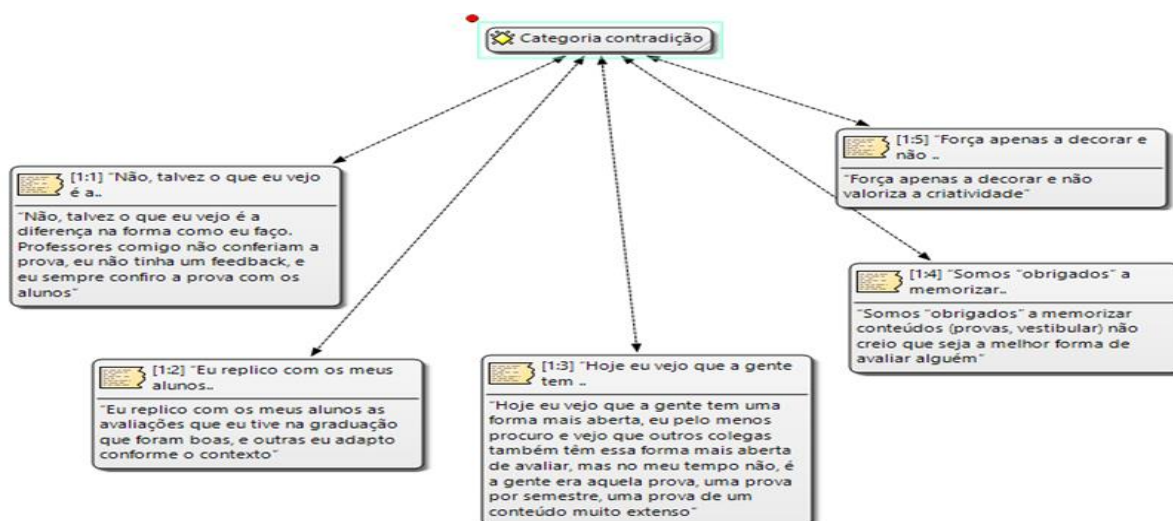
Os aspectos internos estão implícitos na própria essência dos objetos e dos processos e implica a existência de tendências e aspectos opostos em um único objeto (Konstantinov, 1964).

Vejamos as declarações de alguns alunos: “Prova transcrita, que influencia a pessoa a parar de pensar por si mesma e só a decorar, matando ideias e criatividade” (3.º ano de Contabilidade, aluno 21); “Somos ‘obrigados’ a memorizar conteúdos (provas, vestibular) não creio que seja a melhor forma de avaliar alguém. Existem muitos conteúdos que não aprendi de fato” (2.º ano de Contabilidade, aluno 10); “De uma maneira geral, foi negativa pois força apenas a decorar e não valoriza a criatividade” (4.º ano de Contabilidade, aluno 11).

Como podemos verificar, nos depoimentos dos alunos, manifesta-se um descontentamento com os modelos avaliativos incentivadores apenas da memorização e da não reflexão (criatividade). Desse modo, uma das contradições enfrentadas pelo indivíduo desde o seu nascimento e transformas em motivo de períodos críticos é a falta de referência vivenciada pelo sujeito entre o desejável, o possivelmente realizável e o exigido socialmente. Se essas exigências se ajustam ou ficam abaixo das potencialidades psicológicas do sujeito, a tendência é a produção de resoluções pouco produtivas a deter ou fazer regredir o desenvolvimento alcançado até então (Domínguez & Fernández, 2003).

A categoria “contradição” refere-se à luta dos opostos, demonstrando serem os fenômenos e os objetos, inclusive a avaliação, portadores de lados e de tendências que lutam entre si. A Figura 5 traz uma síntese das principais características da categoria “contradição”, reveladas nos comentários dos professores e dos alunos.

Figura 5 - Características da categoria contradição encontradas nos comentários dos professores do Curso de Ciências Contábeis



Fonte: a autora (2019)

Essa figura nos faz visualizar o movimento do contraditório, relacionado à avaliação da aprendizagem dos alunos do Curso de Ciências Contábeis. Nela, há a luta da contradição. Ao atingir determinado estágio, ela elimina características antigas do fenômeno, dando lugar para o novo. Isso possibilita a superação de uma visão fragmentada da realidade, ou seja, os movimentos dos elementos não acontecem de forma isolada, mas sim, se inter-relacionando. A categoria "contradição" foi constatada no conteúdo das respostas dadas pelos professores quanto às formas de avaliação a eles submetidas, às maneiras hoje realizadas em sala e se há relação entre essas formas. Os professores declaram fazer avaliações de modo diferente ao que vivenciaram nas suas graduações, acreditando nessas modificações como se fossem uma evolução e tornando patente a luta dos contraditórios. Os alunos evidenciam essa luta no desejo de serem avaliados por instrumentos exigentes de reflexividade, em oposição às práticas de decoração.

Agora, vejamos a categoria "totalidade", assunto da próxima seção.

4.3.2 A categoria "totalidade"

A categoria "totalidade" busca a conexão dos aspectos particulares com o contexto social mais amplo que produz as contradições. Tal categoria tem como hipótese o resumo das diversas características reunidas nos fenômenos, sendo impossível explicá-la de maneira isolada (Martins, 2008).

Em outras palavras, analisar, do ponto de vista da categoria “totalidade”, significa buscar esclarecimento dos fenômenos a partir do objeto de pesquisa delimitado, procurando conhecer as condições e mediações históricas que o constituem.

Com o intuito de ponderar a avaliação por meio da categoria “totalidade”, pedimos aos professores um relato de como foi a trajetória escolar e as experiências de serem avaliados enquanto alunos. Pedimos a narração dos fatos mais marcantes e significativos. Vejamos os comentários dos professores:

Olha, um fato que me marcou bastante e, com certeza, acontece com muitos alunos, foi o que me aconteceu com uma professora de história do ensino médio. Ela dava trabalhos e provas para “ferrar” com os alunos e nós tínhamos tanto medo que não conseguíamos entender a matéria dela e fazíamos as coisas sempre por meio da pressão que ela fazia, usando como argumento a nota baixa na prova. Ela usava isso como método para amedrontar a gente. E olha, agora que eu acabei de falar isso, percebo que eu também faço isso, às vezes (isso de amedrontar), às vezes, eu falo: ‘olha, se vocês não estudarem, vão ficar com nota baixa na prova’, e olha aí o argumento da prova. Agora, lembrando, vejo que é inconsciente e tenho que me policiar para não fazer isso, porque o objetivo é prepará-los para a profissão. Enfim, essa história me marcou. Na época, fiquei chateada, mas achava que isso não tinha interferido em nada. Mas, depois de adulta, comecei a pensar e ficar relembando disso, então eu vi que foi um fato que me marcou (P 8).

Uma situação que me marcou foi durante a minha alfabetização, como eu era canhoto a professora da época dizia que eu não podia ser de direita, ‘acredito que esse pensamento dela tinha relação com a ditadura militar’ ela insistiu para que eu mudasse a minha forma de escrever com aquela mão e passasse a escrever com a esquerda. Então por causa disso eu sofria até repressão porque eu escrevia meus conteúdos e ficava ruim ela mandava fazer de novo, e meu pai também me fez escrever vários cadernos de caligrafia e pegava muito no meu pé por causa da letra e eu não conseguia porque aquela não era a mão que eu escrevia, isso foi um problema. Então em muitas provas com questões abertas e dissertativas, eu até tinha conhecimento do conteúdo, mas muitas vezes eu perdia ponto porque o professor não entendia o que eu escrevia. Então por conta disso, uma das primeiras questões que eu me coloquei quando me tornei professor é que ao elaborar minhas provas elas vão sempre ser com questões de múltipla escolha e desde então eu trabalho assim e não faço uso das questões dissertativas (P 7).

Bom a minha trajetória escolar começou em um colégio de freiras, e tinha uma das professoras que eu gostava muito das aulas e me lembro dela com muito carinho devido a forma como trabalhava com a gente. Lá na década de 70 ela já introduzia critérios diferenciados de ensino que hoje eu analisando percebo que era já naquela época, umas quatro ou cinco décadas atrás, as preposições da sala de aula invertida. Ela para mim é um espelho em termos de mostrar essas evoluções que podem ocorrer na docência, mudanças que pode acontecer a frente do nosso tempo (P 2).

Os referidos professores manifestaram, em suas falas, circunstâncias ocorridas em suas formações e a relação dessas com as práticas adotadas atualmente no exercício da docência. P 7 relata a exigência de adoção da mão contrária a que sabia escrever para as tarefas de escrita. Isso prejudicou, segundo ele, o seu processo de alfabetização. Devido a essa ocorrência, o referido professor não adota em suas avaliações questões dissertativas.

P 8 nos recorda experiências avaliativas como instrumento punitivo e amedrontador, vividas com uma professora do Ensino Médio. Durante a conversa com o professor, ele se lembrou de estar realizando a mesma prática e percebeu a necessidade de se policiar e mudar essa postura. Nesse entendimento, a categoria “totalidade” abrange a história no seu contínuo movimento, identificando as marcas impressas no homem ao longo da história e as relações existentes nos fatos históricos. Ao mesmo tempo, leva em consideração a capacidade de ser modificada. Essa modificação pode acontecer em virtude das condições apresentadas ao indivíduo (Lessa, 2014).

Esses professores reconhecem a ocorrência de tais fatos em determinado momento da sua trajetória escolar e interferindo diretamente na maneira de exercer a atividade docente. Isso posto, frisamos o enfrentamento inevitável de problemas interligados por todo ser humano em cada ação empreendida e, para encaminhar soluções a esses problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão do conjunto deles (Konder, 1981).

P 2 rememora uma professora do ensino fundamental, por ela considerada referência de professor à frente do seu tempo. Ela utilizava, na década de 70, métodos de ensino similares às chamadas “metodologias ativas”⁹. Essa docente manifestava a percepção de aprendizagem

⁹ Camargo e Daros (2018) as definem assim: um conjunto de atividades organizadas e de intencionalidade educativa, nas quais os discentes tornam-se agentes ativos no processo de aprendizagem por meio de estratégias pedagógicas de estimulação, apropriação, produção de conhecimento e resolução de problemas.

significativa¹⁰ há décadas, algo identificado por P 2 em suas leituras. Por esse ângulo, a perspectiva da totalidade compreende que a realidade é o movimento da história reconstituída pela ação prática e transformadora dos seres humanos, mediada pela nossa forma de convívio com a família, escola e grupos sociais com os quais nos relacionamos e criamos identidade (Loureiro & Viégas, 2013).

Quanto à consideração da categoria “totalidade” nas práticas avaliativas, solicitamos dos alunos um relato de quais tipos de avaliações mais gostam e porquê. Vejamos os comentários dos professores: “Trabalho escrito pois sinto menos pressão do que apresentar em público e do que memorizar conteúdos para a prova, além de se tornar mais fácil de aprender o conteúdo” (2.º ano de Ciências Contábeis, aluno 11). “Gosto mais das avaliações por tarefas/atividades/exercícios realizados independentemente se acertou ou não, em que o professor, após avaliar, corrige e tira as nossas dúvidas do exercício” (3.º ano de Ciências Contábeis, aluno 9).

Como podemos perceber nos depoimentos dos alunos, o primeiro estudante demonstrou preferência por avaliações para as quais são construídos objetos escritos e o segundo aluno manifestou preferir instrumentos avaliativos que utilizam a aplicação de resolução de exercícios.

Reconhecemos que a totalidade, na perspectiva dialética, não pode ser vista como um conjunto de partes a se encontrarem numa conexão entre si e com o todo (Kosik, 1976). A totalidade é mais do que a soma das partes constituintes. Há totalidades mais abrangentes e totalidades menos abrangentes. As menos abrangentes fazem parte das outras (Konder, 1981). Em síntese, as formas avaliativas dos professores de Contabilidade, vista como uma totalidade menos abrangente, não deixa de ser relevante para a evolução dos processos avaliativos, pois, como orienta Konder (1981), a modificação do todo só se realiza por meio do acúmulo de mudanças nas partes componentes, ou seja, a modificação do todo é mais complexa do que a modificação dos elementos integrantes. Há professores, por exemplo, reconhecendo estar repetindo algumas práticas avaliativas condenadas no passado por acharem-nas inapropriadas. Conclusões dessa natureza orientam para mudanças nas partes componentes e integrantes da totalidade. Cada totalidade tem sua maneira diferente de mudar e essas condições de mudança dependem do caráter dessa totalidade, das mediações intrínsecas e do processo específico do momento.

¹⁰ Em Moreira (2011, p. 26), “é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-litera) à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito”.

Com essas ponderações, a próxima seção trata da categoria “mediação”, um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação.

4.3.3 A categoria “mediação”

A mediação em termos genéricos, é o processo de intervenção direta de um elemento intermediário numa relação. Vygotsky (1995) defende que as FPS (percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem) são consideradas como resultados da interiorização, por cada ser humano, dos produtos da cultura humana por meio da atividade mediadora.

Vygotsky (1995) trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta. A relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos como instrumentos e signos.

Sforni (2014) traz à tona a importância do conceito, pois valoriza o professor e supera a visão advinda da concepção de aprendizagem espontaneísta, na qual os alunos deveriam construir seu próprio conhecimento e ao professor cabia apenas acompanhar esse processo.

Nessa perspectiva, analisar as avaliações do ponto de vista da categoria mediação, significa conhecer os instrumentos avaliativos elaborados pelos professores como recurso artificiais atribuídos para o domínio do processo psíquico. Assim, perguntamos aos professores qual o tipo de avaliação que eles mais adotam e os resultados que conseguem alcançar com elas, vejamos algumas respostas: “Então, eu adoto provas e trabalhos, e adoto metodologias ativas com o propósito de diversificar um pouco as formas de avaliação de não ter concentração totalmente em provas que acabam muitas vezes causando nervosismo nos alunos” (P 4); “Hoje eu trabalho com 70% da nota prova e os 30% são trabalhos aplicados e esses podem ser cinco, podem ser dez e podem chegar a quinze dependendo do conteúdo e das atividades práticas sem aviso prévio para ver se o conteúdo foi fixado” (P 3);

Normalmente minha prova vale sete e eu dou três atividades por bimestre, ou aplico um trabalho semestral mais três provas; ou em algum momento uma apresentação, também adoto avaliações em forma de uma brincadeira, meio lúdicas, como pegar pergunta num potinho e responder, fazer a sala em dois grupos, ou fazer em grupos de meninos ou meninas, faço mesmo para diversificar e tirar aquela pressão que existe em torno da avaliação (P 1);

Eu gosto de trabalhar com essa diversidade de formas de avaliações. Então eu aplico o exercício, eu aplico a prova teórica, eu aplico a prova prática e permito que eles vão fazendo

esse crescimento da forma de perceber a disciplina. Agora quando tem disciplinas teóricas como caso de ética ou como foi o caso quando eu trabalhei com teoria da contabilidade, noções de atuária, história do pensamento da contabilidade que são extremamente teóricas, utilizo os seminários, onde o aluno vai fazer a sua apresentação e expor a forma como entendeu o conteúdo” (P 2);

Então, eu não sou muito a favor desse formato de provas que a gente utiliza, porém, também não consegui descobrir uma forma de não dar prova, porque a gente precisa de uma avaliação, precisa dar uma nota, não utilizar as provas no formato como a conhecemos, seria uma desconstrução cultural muito grande. Por isso, eu gosto de dar trabalhos, elaboro-os de uma maneira que os pressionem a ler, precisam pesquisar sobre o assunto para conseguir desenvolver, é diferente de eu passar um material e falar para eles lerem, porque eles não vão. É justamente para fazer esse movimento, para que eles tenham trabalho para aprender (e os trabalhos tem que valer nota senão eles não fazem), se conscientizem que a evolução intelectual é processo de construção e não algo dado pronto pelo professor. E dessa maneira também eu consigo acompanhar a produtividade e o aprendizado dos meus alunos (P 8);

Quanto a avaliação eu trabalho da seguinte forma, durante dois bimestres eu utilizo as provas clássicas, elaboradas com questões abertas e fechadas e principalmente com questões voltadas para concurso público. Porém, essas avaliações clássicas (provas) a gente acaba se deparando com as limitações delas, por isso eu tento diversificar nos dois bimestres seguintes trabalhando com pesquisa, onde os alunos montam equipes e eu passo o nome de determinado município, eles vão baixar o orçamento real fazer uma análise de toda parte técnica e fazer uma avaliação quantitativa e qualitativa e a partir daí criar novos programas de governo e finalizamos com apresentações de seminários demonstrando os resultados dessas pesquisas. Essas criações de novos planos de governo que é minha avaliação (P 5);

Eu tento todos os anos fazer variações na minha forma de avaliar, não deixo de fazer aquela avaliação tradicional que inclusive consta no nosso plano de ensino. Mas eu vou desenvolvendo o aprendizado e acompanhando por meio de uma prova de múltipla escolha estudo de casos mais longos acompanhados por exercício rápidos de fixação. Com isso eu tenho uma crítica que eu trago há muitos anos, eu entendo que a avaliação ela não avalia o aluno ou a capacidade de aprendizado dele, ela avalia o processo de aprendizagem, ou seja, avaliar o processo de ensino (P 7).

A categoria mediação parte do princípio de que as funções psíquicas superiores acontecem por meio das relações com os homens, numa interação mediatizada. Essa interação com o mundo a sua volta é mediada pelos instrumentos criados pelos próprios homens. Os referidos professores manifestaram, em suas falas, a utilização das avaliações como instrumentos mediadores no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. P1 esclarece realizar as suas avaliações por meio de provas, trabalhos escritos, exercícios de fixação, apresentação de seminários e avaliações lúdicas com a intenção de diversificar e tirar aquela pressão existente em torno da avaliação. E P 2 expressa a sua preferência por diversificar os seus instrumentos avaliativos, utilizando exercícios de fixação, provas teóricas e práticas e apresentação de seminários, como intuito de permitir que o aluno apresente a forma como ele entendeu o conteúdo.

Aqui, há a preocupação em diversificar os instrumentos avaliativos afim de obterem maior interação com os alunos e auxiliá-los de maneira mais eficaz. Na perspectiva de Vygotsky (2000), a interação ocorre por meio de instrumentos que permitem avançar no processo de aprendizagem.

As práticas avaliativas, na perspectiva vygotskiana, oferecem fundamentos para a organização de métodos de análises sobre os processos potenciais de aprendizagem, oferecendo princípios para a reestruturação da atividade de mediação, voltada a promoção humana (Moraes, 2008).

A avaliação da aprendizagem é um método auxiliar para podermos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação já produzidos, mas os processos ainda estão em andamento, ou seja, estão amadurecendo e se desenvolvendo (Vygotsky, 1991).

P 5, por exemplo, faz uso de provas elaboradas com questões “abertas” e “fechadas”, questões voltadas para concurso público. Todavia, reconhece as limitações de tais avaliações referentes ao acompanhamento da aprendizagem do aluno. Por esse motivo, adota um tipo de avaliação extensa e complexa, baseada na pesquisa científica. P 7 também procura diversificar suas avaliações, elaborando o conteúdo para o desenvolvimento do aprendizado do aluno e o acompanha por meio de provas de múltipla escolha, estudos de caso mais longos, seguidos por pequenos exercícios de fixação. Contudo, ele não deixa de aplicar as provas tradicionais. P 8 afirma não ser favorável ao uso de provas como método avaliativo. Por outro lado, o mesmo ainda não encontrou uma maneira de não o utilizar. Para esse professor, não aplicar mais as provas no formato como as conhecemos seria uma desconstrução social muito grande. Para diversificar a forma de avaliar seus alunos, elabora trabalhos incentivadores da pesquisa e da leitura. P 4 relata o uso de provas como forma de avaliar. Entretanto, para modificar seu

método, ele faz uso de trabalhos e metodologias ativas. E, por fim, P 3 nos informa que também utiliza a prova para avaliar seus alunos e trabalha com exercícios de fixação de conteúdo e elaboração de trabalhos.

Um ponto convergente entre esses professores é o cuidado de não utilizar apenas um instrumento avaliativo, não concentrando todo o conteúdo das disciplinas somente num instrumento avaliativo. Para esse professor, ao variar os instrumentos avaliativos, eles conseguem ter uma melhor percepção do aprendizado do aluno. Para Luria (1988, p. 26), o aspecto cultural da teoria de Vygotsky envolve os “meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que o aprendiz enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais quanto físicos, do qual o aprendiz se dispõe para dominar aquela tarefa”.

As ferramentas ou instrumentos psicológicos são criações artificiais e sua estrutura se caracteriza como dispositivos sociais para o domínio dos processos psíquicos. Mas, Vygotsky (1996) faz uma distinção entre signo e ferramenta: por meio da ferramenta, o homem interfere sobre o objeto de sua atividade. O signo não modifica o objeto, porém, é um meio do qual se vale o homem para influir psicologicamente em sua conduta e na dos demais.

Com o intuito de conhecer os instrumentos avaliativos provado pelos alunos participantes da pesquisa, perguntamos a eles quais as formas avaliativas que eles mais vivenciaram e como elas impactavam as suas formações. Vejamos alguns depoimentos:

As avaliações que eu mais vivenciei foram as ‘provas, trabalhos escritos e seminários’. Porém, as avaliações que mais contribuíram positivamente para a minha formação, foram aquelas em que eu pude interagir, tirar dúvidas, pois a avaliação não deve ser vista como uma forma de punição, mas sim como uma forma de expressar o já aprendido e reparar, acertar o que ainda não ficou claro (4.º ano de Ciências Contábeis, aluno 17);

“Vivenciei provas com questões ‘abertas e fechadas’, mas prefiro os grupos de debate sobre o assunto, pelo diálogo, interação e troca de informações entre os alunos. (2.º ano de Ciências Contábeis, aluno 11).

Dessa forma, podemos inferir serem as avaliações (provas, exercícios de fixação, trabalhos de pesquisa) ferramentas imbuídas de signos. Para Domínguez e Fernandes (2003), o signo tem a função de modificar o ser humano em sua própria essência. O signo tem atuação intrínseca no ser humano, possibilitando a superação da contradição a ele inerente. O signo, como atividade mediadora, possibilita a revolução intrínseca do próprio ser.

A diversidade de instrumentos avaliativos, mencionados pelos professores, traz à tona a complexidade do ato de avaliar a aprendizagem. Com isso, Sforzi (2004), menciona que, apesar de a ação com os instrumentos e os signos propiciar mediações diferentes entre os sujeitos e o objeto, ele é um sistema imbricado. Os instrumentos são carregados de signos e a mediação somente se efetiva por meio deles. Quanto maior a complexidade da mediação com instrumentos, mais complexo serão os sistemas de mediação simbólica.

Na categoria “mediação”, mediar é uma forma de o professor conduzir o aluno ao desenvolvimento das FPS e as avaliações servem para acompanhar essa evolução.

Por isso, os resultados obtidos com base nas análises feitas nas respostas dos professores e dos alunos, por meio das categorias “contradição”, “totalidade” e “mediação”, oriundas da Teoria Histórico-Cultural, de Lev Vygotsky, podemos compreender como as práticas avaliativas impactaram/impactam na formação dos discentes do Curso de Ciências Contábeis.

A primeira categoria, “contradição”, nos informa que todos os elementos da natureza possuem contradições internas, provocadas pelos opostos, transformando-se em outros elementos. O fenômeno “avaliação” necessita movimentar-se para superar a barreira de instrumento classificatório e regulador e se transforme em elemento de alcance dos fatores emocionais e éticos, pois, para essa categoria, toda realidade é passível de mudança a partir do momento no qual há o choque dos opostos, do diferente para a produção de algo novo.

A segunda categoria, “totalidade”, nos orienta a buscar a conexão dos elementos particulares com o contexto social mais amplo, produtor das contradições. Em outras palavras, ao nos referirmos à avaliação e como ela impacta na formação do discente, podemos destacar as marcas históricas impressas nas trajetórias de vida de seus professores interferem na maneira como eles os avaliam, seja limitando ou diversificando os instrumentos avaliativos.

A terceira categoria “mediação” nos orienta a compreender que as relações entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos. Na perspectiva desta categoria, a avaliação é um recurso artificial concedido para o domínio dos processos psíquicos superiores.

Mediar é uma forma de o professor conduzir o aluno ao desenvolvimento das FPS e as avaliações servem para acompanhar essa evolução, em outras palavras, os métodos avaliativos, vistos como instrumentos mediadores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos interfere de maneira direta nas suas formações. Posto isso, alguns professores manifestaram a preocupação em diversificar os instrumentos avaliativos afim de obterem maior interação com os alunos e auxiliá-los de maneira mais eficaz reconhecendo que desenvolvimento se dá por meio da interação entre os sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar as práticas avaliativas desenvolvidas no Curso de Ciências Contábeis, a partir da descrição e análise dos dados coletados junto aos acadêmicos e professores desse Curso, é possível fazer algumas considerações.

O estudo trouxe à tona e refletiu sobre as percepções dos estudantes desse curso, relacionadas à avaliação da aprendizagem, por meio das dimensões pedagógica, emocional e ética, proposta no estudo de Berbel *et al.* (2001). Também foram levantadas as concepções (classificatória e formativa) das práticas avaliativas executadas pelos professores e, por fim, analisamos como as práticas avaliativas interferem na formação dos discentes, levando em conta a contribuição tanto dos discentes quanto dos docentes, sob o prisma da Teoria Histórico-Cultural, de Lev Vygotsky.

O questionamento direcionador das ações responsivas desta pesquisa foi como as concepções (classificatória e formativa) e práticas avaliativas (provas objetivas, de múltipla escolha, trabalhos escritos, apresentação de seminários etc.) dos docentes (13 entrevistados) impactaram na formação dos discentes (68 alunos do 2.º, 3.º e 4.º anos) do Curso de Ciências Contábeis de uma instituição estadual de ensino superior do oeste do Paraná. Dadas a amplitude e a generalidade dessas reflexões, as dividimos em 3 ações específicas.

A primeira foi a de levantar a percepção dos estudantes quanto à influência da avaliação (produto e/ou processo) da aprendizagem em sua formação estudantil (Ensino Básico e Superior). Optamos pela forma de classificar essa percepção nas dimensões pedagógica, ética e emocional, propostas por Berbel *et al.* (2001).

Quanto à primeira dimensão, salientamos que todas as categorias obtiveram médias superiores a 60% nos quesitos de influência positiva. As 3 mais valorizadas pelos estudantes foram os “Critérios de avaliação” (85%), os “Níveis de exigência na avaliação/elaboração pelo aluno” (85%) e o “Tratamento dado ao conteúdo na avaliação” (83%). Já os 3 aspectos mais pontuados positivamente foram a “coerência entre o ensinado e o avaliado” (91%), “os objetivos e a avaliação” (88%) e a “coerência entre a forma de ensinar e avaliar” (78%).

O conjunto de respostas dos alunos de Ciências Contábeis, referente à dimensão pedagógica, nos dizem muito sobre qual a condição desses discentes para compreender o significado dessa dimensão durante a sua formação e a relação dessa com os instrumentos avaliativos adotados pelos docentes. Os alunos admitiram a totalidade dos aspectos, atribuindo-lhes pontuações altas e classificando-os como positivos. Reconhecem os professores percebendo quando o conteúdo abrangido no instrumento avaliativo não é condizente com o desenvolvido em sala

de aula e reformulando a sua aplicação. E professores dando continuidade ao conteúdo por meio da pesquisa, buscando um ensino e uma avaliação com coerência para produzir, na conclusão do curso superior, a sensação de preparo do discente para o mercado de trabalho e para a prova do CRC (Conselho Regional de Contabilidade).

Quanto à segunda dimensão (a emocional), destacamos que as médias para os quesitos de influência positiva (45%) e negativa (43%) foram muito próximas. Num total de 19 aspectos, 6 foram apontados de influência positiva e receberam média superior a 50% dos discentes: valorização, motivação, minimização de estresse, harmonização das situações avaliativas, coletivização eventual da avaliação e controle das condições emocionais. Nesses aspectos, constamos o enobrecimento da postura dos professores quando estabelecem relacionamentos interpessoais configurados como favoráveis à aprendizagem dos alunos, pois esses discentes sentem poder contar com o apoio didático concomitante à construção do conhecimento, cuja mensuração, se tiver de ocorrer, pode ser com a ausência da dramaticidade. Já os 7 aspectos marcados de influência negativa com média superior a 50% foram: ironização de desempenho, terrorismo, favorecimento de outrem, abuso de poder, cobrança ou de ideias literais ou de conteúdos não trabalhados suficientemente. Aqui, há o empobrecimento das atitudes educativas e demonstrativas de postura inflexível quanto à forma avaliativa colocada em prática, levando até ao cometimento de arbitrariedades relacionadas aos critérios de aplicação dos instrumentos avaliativos e ligadas à discriminação de alguns discentes com tratamento diferenciado e favorecimento nos escores avaliativos.

E quanto a dimensão ética (terceira dimensão), recordamos que as médias para os quesitos de influência positiva (37%) e negativa (53%) não foram tão próximas. Num total de 7 aspectos, 2 foram apontados de influência positiva e receberam média superior a 50% dos discentes: a “valorização da relação humana, a confiança e o respeito dos alunos” (75%) e a “competência e o compromisso com a aprendizagem e o crescimento do aluno” (72%), os alunos ressaltam a necessidade de haver uma interação entre o aluno e o professor, baseada na confiança e no respeito mútuo, considerando as relações humanas necessárias para o desenvolvimento dos discentes. Já os 5 aspectos marcados de influência negativa com média superior a 50% foram os demais: incompetência, descompromisso, arbitrariedades, quebra de contrato, injustiças e desrespeito. Expressamos, aqui, as posturas antiéticas dos professores ao utilizar a avaliação como elemento punitivo e de controle.

A análise das três dimensões constituintes da parte do Referencial Teórico da pesquisa nos permitiu concluir que, no Curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública de Ensino Superior do oeste do Paraná, muitos professores atuam de modo a atender às necessidades de

atenção, aprendizado e informação norteadoras do processo de aprendizagem do aluno. No entanto, outra parte dos professores deixa muito a desejar em suas práticas avaliativas, dando a impressão de desconhecerem os princípios mais simples do ensino e da formação do profissional das Ciências Contábeis.

A segunda ação específica desta pesquisa foi identificar as concepções de avaliação dos professores do curso de Ciências Contábeis, para tal foi observado algumas características desses professores, dentre elas, o gênero e o tempo de docência no ensino superior. Contamos a participação de 13 professores, 7 do gênero feminino e 6 do gênero masculino. Há 3 professores com mais de 20 anos de carreira, 3 com mais de 10 anos de atuação e 6 com menos de 10 anos de trajetória na docência superior. Os resultados obtidos com base nas análises feitas nas respostas dos professores conferem a predominância da concepção avaliativa classificatória. Houve professores que procuram se certificar se seus alunos aprenderam, com o entendimento de que aprender é memorizar, acumular e reproduzir os conteúdos transmitidos em sala de aula. Para esses docentes, sua função é a de transmitir conteúdos; a dos alunos, reter e repeti-los na avaliação. Este método avaliativo repercute de forma incompleta na formação dos discentes, pois os professores em sua maioria, não manifestaram a utilização de instrumentos avaliativos com a intensão de provocar o pensamento crítico e criativo.

Por fim, a terceira ação específica desta pesquisa foi compreendermos a maneira de como as práticas avaliativas interferiram na formação dos discentes do Curso de Ciências Contábeis, com o auxílio da Teoria Histórico-Cultural, Lev Vygotsky, para tal foram selecionadas as categorias “contradição”, “totalidade” e “mediação”.

Na categoria “contradição” concluímos que o fenômeno “avaliação” necessita movimentar-se para superar a barreira de instrumento classificatório e regulador e se transforme em elemento de alcance dos fatores emocionais e éticos, pois, para essa categoria, toda realidade é passível de mudança a partir do momento no qual há o choque dos opostos, do diferente para a produção de algo novo. Para a categoria “totalidade” inferimos que as marcas históricas impressas nas trajetórias de vida dos professores interferem na maneira como eles avaliam seus alunos, seja limitando ou diversificando os instrumentos avaliativos. Já na categoria “mediação” constatamos a preocupação de alguns professores em diversificar os instrumentos avaliativos afim de obterem maior interação com os alunos e auxiliá-los de maneira mais eficaz reconhecendo que desenvolvimento se dá por meio da interação entre os sujeitos.

Nesse ínterim e como resposta ao problema de pesquisa levantado: Como as concepções e práticas avaliativas dos docentes impactam na formação dos discentes do curso de Ciências

Contábeis. Podemos inferir que a predominância da concepção classificatória da avaliação provoca uma formação restrita de seus alunos ao concentrar-se na memorização de conteúdo e ao preocupar-se em atender aos ideais mercadológicos esquecendo que a educação tem um propósito maior que é preparar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Quanto as práticas avaliativas dos docentes podemos concluir que estas têm impactos tanto positivos quanto negativos na formação dos discentes. Quanto aos impactos positivos destacamos as práticas avaliativas que incentivaram a leitura, pesquisa e elaboração de trabalhos escrito, os alunos assumiram que tais práticas colaboraram para suas formações. Quanto ao impacto negativo destacamos que eles se concentram em questões relacionadas as emoções e relações éticas causaram um impacto de desestímulo aos estudos (o sentido de estudar se perde) e de autoeliminação (evasão escolar) do aluno e problemas de ordem emocional (depressão...).

Em resumo, há praticas avaliativas elaboradas pelos docentes que precisam ser repetidas; há aquelas que precisam ser modificadas; e há aquelas que precisam ser eliminadas em nome de uma formação discente direcionada para a constituição de um estudante mais satisfeito, que se entende mais preparado para a vida.

Dessa forma, se o professor quiser modificar um dos componentes do sistema educacional, precisa entender a avaliação discente como um desses ingredientes. O fato de esforçar-se para realiza-la de modo diferenciado ao que lhe foi proporcionado, já é uma atitude tomada na direção da mudança desse sistema. Por isso recomendamos àqueles com desejos semelhantes pesquisar essa temática mais profundamente. A construção de um ensino que produza mais aprendizagem, com caminhos avaliativos alternativos, poderá passar por esse trajeto.

Nesta direção, como sugestão para futuros estudos, recomendamos ampliar o número de instituições de ensino superior, o número de participantes (professores e alunos). Sugerimos também a execução de estudos acerca da visão de avaliação formativa na perspectiva francófona, porque detectamos essa carência.

REFERÊNCIAS

- Abreu, M. C; Masetto, M.T. (1995). *O professor universitário em aula*. 5. Ed. São Paulo.
- Alvarez-Méndez, J. M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed. p. 133.
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo* (L.A. Reto, & A Pinheiro, trads.). Lisboa: Edições 70.
- Berbel, N. A. N. (2001). *Dimensão pedagógica*. In. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões. Londrina: Editora UEL.
- Berbel, N. A. N, et al. (2001). Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões. Londrina: Editora UEL.
- Beuren, I. M. (2009) *Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Bloom, B. S.; HASTINGS, J. T; MADDAUS, G. (1971). *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. Tradução Liliam Rochlitz Quintão; Maria Cristina Fioratti Florez; Maria Eugênia Vanzolini. São Paulo: Pioneira.
- Bransford, J. D. (1987). *State of the art future directions*. In: Lidz, C. S. Dynamic assessment: an interactional approach to evaluating learning potencial. Londres, Guilford Press.
- Camargo, F.; Daros, T. M. V. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- Cunha, L.A. (2000). *O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento*. In: TRINDADE, H. (Org.). *A universidade em ruínas na república dos professores*. ed. Vozes, p. 39-56, Petrópolis.
- Chaves, S. M. (2003). *A avaliação da aprendizagem no ensino superior*. In: Morosini, M.

(Org). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Editora Plano.

Cury, C R. J. (1986). *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez.

Dantas, H. (1992). *Teorias Psicogenéticas em discussão*, ed.17 Summus Editorias.

Depresbisters, L. (1998). *Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político*. Série Ideias, n. 8. São Paulo. Disponível em:http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c.pdf. Acesso em: fev. 2018.

Demo, P. (1995). *Desafios Modernos da Educação*. Editora Vozes. 3. ed.

Dias Sobrinho. J. (2008). *Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação*. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar.

Domínguez, G.L. (2007) *Psicología del Desarrollo. Problemas, Principios y Categorías*, La Habana: Editorial Félix Varela, Cuba.

Enricone, D. Grillo, M. (2000). *Avaliação: uma discussão em aberto*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Favarão, C. F.M (2012). *Avaliação da aprendizagem: concepções e características*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. 92f.

Fernandes, F. (Org.) (1984) K. Marx, F. Engels. *História*. 2 ed. São Paulo: Ática.

Fernandes, D. *Para uma teoria da avaliação formativa*. *Rev. Port. de Educação* [online]. 2006, vol.19, n.2, pp.21-50. ISSN 0871-9187.

Freire, P (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Frigotto, G. O (1991). *Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa*

educacional. In: Fazenda, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez.

Fierro, A. (1996). *Personalidade e aprendizagem no contexto escolar*. In: Coll, C. Palacios, J. Marchesi, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Psicologia na Educação. Porto Alegre: artes médicas.

Garcia. J. (2009). *Avaliação e aprendizagem na educação superior*. Estudos em avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago.

Gipps, C (1999). *Socio-cultural aspects of assessment*. In: Iran-nejad . Pearson, Review of research im Education, Washigton.

Godoy, A. S. (1995). Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estado da arte.

González rey, F. L. (2005). Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo: Thomson.

Grillo, M. C. (2000). *O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional*. In. Mosini, M. C. (Org). Professor do ensino superior-identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, p. 75-80.

Hoffman, J. (2001). Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação. p. 197.

Hadji, C. *Avaliação desmistificação*. Trad. Patrícia C. R. Porto Alegre: ARTMED.

Holanda, M. A. A. B. (1979). *Apontamentos para a cronologia* In: Holanda, S. B. Raízes do Brasil. Edição comemorativa: 70 anos. Org. Ricardo Benzaquen de Araújo e Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Cia. das Letras, p. 421-446.

Kant, I. (1999). *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco C. Fontanella. Piracicaba, Unimep.

Konder, L. (2008) *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense.

- Kosik, K. (1976). *Dialetica do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.º ed. Rio de Janeiro.
- Konstantinov, F.V. (1964) *Los fundamentos de la filosofía marxista*. La Habana:Editora Política, Cuba.
- Leontiev, A. N. (1978a). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Horizonte Universitário.
- Lessa, P.V. (2014) O processo de escolarização e a constituição das funções psíquicas superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica. Tese doutorado (Instituto de Psicologia da universidade de São Paulo), São Paulo.
- Libâneo, J. C. (1993). *O Ato Pedagógico em Questão: o que é preciso saber?* Revista Interação, Goiânia, ed.17, p.111-25, janeiro/dezembro.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo. Cortez.
- Lenin, V.I. (1982). *Materialismo e empiriocriticismo*. Moscou: Editorial Progresso, Lisboa.
- Lopes, M. C. (2013). *Inclusão, biopolítica e educação*. Educação PUC Porto Alegre, v.36, n.2, p. 210-219, mai/ago.
- Luckesi, C. C. (2008). *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos.
- Luckesi, C. C. (2011) *Avaliação de aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (1992) *Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas*. 452f. Tese (Doutorado) _ Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. V. I e II.

Ludke, M. Pôrto Salles, M. M. (1997). Avaliação da aprendizagem na educação superior. In: Leite, D.B.C. e Morosini, M. Universidade Futuramente. Campinas. Papirus, Cap. 2, p.169-200.

Lunt, I. (1994). *A prática da avaliação*. In: Daniels, H. (Org.). *Vygostky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Tradução do inglês de Elisabeth J. Cestari e Mônica Saddy Martins. Campinas: Papirus. p. 219-254.

Mahoney, A. A. Almeida, L. R. (2006). *Afetividade e Aprendizagem. Viver: mente & cérebro*. São Paulo, n. 6, p. 56-65. Suplemento especial: as novas tecnologias. (Coleção memória da Pedagogia, educação no século XXI: perspectivas e tendências).

Macedo, S. Souza, G.W. (2018). *Oficina de desenvolvimento da escuta: prática clínica na formação em psicologia*. Revista da Abordagem Gestáltica, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 123-133, ago. 2018. Disponível em. Acesso em 29 set. 2018.
<http://dx.doi.org/10.18065/RAG.2018v24n2.1>.

Martins, L. M. (2008) *Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio histórico*. In: Martins, L. M. (org). Sociedade e Subjetividade: reflexões Temáticas à luz da psicologia Socio-Historica. São Paulo.

Marx, K. (1985). *O capital: crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, v. I. (Coleção Os Economistas).

Marx, K.; Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Bontempo.

Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (2004) *Metodologia Científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 306p.

Mizukami, M. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo, EPU.

Molina, J. C. (1997). *Trabalho e convivência: Um ensaio de Ética profissional*. Londrina: Ed. UEL.

Moll, L. C. (1996). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Moreira, M. A. *Aprendizagem significativa: um conceito subjacente*. *Aprendizagem Significativa em Revista*, v. 3, pp. 25-46, 2011. Disponível em: https://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Apoio/Referencial%20Teorico%20%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf Acesso em: 22 nov 2019.

Moraes, S. P. G. (2008). *Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Oliveira, Z. M. R. (2011). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 7 ed. São Paulo; Cortez.

Pacheco, J. A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas.

Pires, M. F. C (1997) *O materialismo Histórico –Dialético e a educação*. Interface – Comunicação, saúde, Educação.

Quicke, J. (1982). *The cautious expert*. Milton Keynes, Open University Press.

Rabelo, E. H. (1998). *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis: Vozes.

Ribeiro, V.M.M. (2001) *Educação para Jovens e Adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento* – São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC.

Ribeiro, E. A. G (2011). *Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente*. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, p.96.

Rios, T. A. (1995). *Ética e competência*. 3. Ed. São Paulo. Cortez.

Rigsby, I. (1987) Delineamento de pesquisa de levantamento. *In: SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L.S., COOK, S.W. Métodos de pesquisa nas relações sociais*. 2.ed. São Paulo : EPU. v.1: p.49-56.

Richardson, R. J. (1999) *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Romão J. E. (2001). *Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Saviani. D. (2010). *Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de Educação e Sociologia*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.

Sanfelice, J. L. (2008). *Dialética e Pesquisa em Educação*. In: Lombardi, J.C.; Saviani, D. (Orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2ªed. Campinas, SP:Autores Associados: Histedbr.

Souza, R. (1994). *Ergonomia no projeto do trabalho em organizações: o enfoque macroergonômico*. Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, (Dissertação de Mestrado).

Seligman, M. (1977). *Desamparo: sobre depressão, desenvolvimento e morte*. Trad. Silva, M.T.A; Carvalho, S. M. Universidade de São Paulo. São Paulo.

Silva, S. C. da. (2014). *Desafios dos Programas de Graduação em Ciências Contábeis face às Mudanças Emergentes na Pós-Modernidade*. São Paulo, 2014. (Tese de Doutorado em Ciências - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP).

Sordi, M. R. L. (2001). *Alternativas propositivas no campo da avaliação: Por que não?* In: Castanho, S. e Castanho, M. E. (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papyrus.

Sordi, M. R. L. (2005). *Avaliação Universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para a construção da autonomia, da cooperação e da inclusão?* In: Veiga, I. P. e Naves, M. L. *Currículo e Avaliação na Educação Superior*. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 121-148.

Scallon, G. (2015). *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*. Tradução de Juliana Vermelho Martins. Curitiba: PUCPress, 2015.

Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. In: Tyler, R, Gagne, R. M. *Perspective of Curriculum Evaluation*. Washington, D.C. American Educational Research Association.

Tacca, M. C. V. R. (2000). *Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor-aluno em contextos estruturados*. Brasília, 2000. (Tese de Doutorado - Universidade de Brasília).

Tamachini, E.R (2003) *A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação*. In: Meira, E. E, Antunes, M. A. M (org) *Psicologia escolar praticas críticas*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

Teixeira, J; Nunes, L. (2008). *Avaliação escolar: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Turra, C. M. G. (2000). *Avaliação e reconstrução contínua da realidade*. In: Enricone, D. Grillo, M (Org) *Avaliação. Uma discussão em aberto*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa*

em educação. São Paulo: Atlas.

Unesco. (1998). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, Paris.

Vasconcelos, C. S. (1998). *Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo, Libetad.

Viotto filho, I. A.T; Ponce, R.F. e Almeida, S.H.V. (2009). *As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotsky e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola*. Psicologia educacional, São Paulo. v.29, p. 27-55.

Villas Boas B.M.F.(2004). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Editora Papirus.

Viana. G.(2014). Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 40, n. 1, p. 13-28, jan./mar.

Vygotsky, L. S. (1984). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1987). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1991) *Obras Escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor Distribuidores, S.A.

Vygotsky, L. S. (1991). *Obras Escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor Distribuidores.

Vygotsky, L. S. (1993). *Obras Escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor Distribuidores, S.A.

Vygotsky, L. S. (1996). *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor Distribuidores, S.A.

Vygotsky, L. S. (1997). *Obras Escogidas*. Tomo V. Madrid: Visor Distribuidores, S.A.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Bookman.

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Convidamos o (a) Sr (a) a participar do Projeto de Pesquisa “AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE BACHARÉIS EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS: Estudo em três dimensões sob o enfoque da teoria histórico-cultural, de Vygotsky”, que tem como objetivo geral desvelar as consequências das práticas avaliativas na vida acadêmica dos discentes do Curso de Ciências Contábeis retratada nas dimensões pedagógicas, emocional e ética, sob enfoque da teoria histórico-cultural, de Vygotsky. A importância dessa pesquisa está no fato de contribuir para o avanço dos estudos sobre a temática, abordando a avaliação educacional a partir da percepção dos discentes, porque esses serão inevitavelmente afetados pela carência e limitações de pesquisas relacionadas ao tema. O pesquisador-orientador desta pesquisa, Doutor Sidnei Celerino da Silva, e a mestrande Gracielly Vieira dos Santos precisam de sua opinião sobre questões relacionadas ao estudo. O procedimento adotado será a aplicação de questionário com questões abertas e fechadas realizados em sala de aula, em dias e horários previamente estabelecidos. E entrevista com os docentes do Curso de Ciências Contábeis com horário marcado com os mesmos e será necessária a gravação em áudio. Não existem respostas certas ou erradas e não há desconfortos ou riscos psicológicos na participação. Os resultados serão divulgados através de relatórios, mantendo o sigilo sobre os participantes. Caso concorde em participar da pesquisa, por favor, assine no espaço abaixo. Destacamos que a participação é livre e voluntária. Caso decida deixar de participar na pesquisa, poderá fazê-lo em qualquer tempo sem prejuízos. Em caso de necessidade você poderá procurar a pesquisadora responsável, Gracielly Vieira dos Santos e seu orientador, Dr. Sidnei Celerino da Silva, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE - Campus de Cascavel - Rua Universitária, 2069 - Sala 85 - 3º andar Bairro Universitário - 85819-110 - Cascavel – PR Fone: (45) 3220-7288 cascavel.ppgc@unioeste.br

Fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Eu concordo que a pesquisadora responsável grave a nossa conversa e posso ter uma cópia dela, gravada ou escrita. Estou recebendo uma cópia deste documento assinada e irei guardar.

Assinatura do participante: _____ Data: ____/____/____
2019

Pesquisadora Responsável: _____ Data: ____/____/____
2019

ANEXO B

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL COM OS PROFESSORES

Datas das entrevistas ___/___/___

Entrevistadora: Gracielly Vieira dos Santos

1 Identificação do professor e de sua de experiência profissional

1.1 Nome _____

1.2 Curso(s) em que atua _____

1.3 Graduação (área, ano e instituição) _____

1.4 Pós graduação Lato Sensu (área, ano e instituição) _____

1.5 Pós graduação stricto Sensu Mestrado (área, ano e instituição) _____

1.6 Pós graduação Stricto Sensu Doutorado (área, ano e instituição) _____

1.7 Disciplinas que leciona _____

1.8 Tempo de atuação como docente _____

1.9 Tempo de atuação nesta instituição _____

1.10 Tem licenciatura ou outro curso na área de educação _____

2 SONDAGEM SOBRE A TRAJETÓRIA ESCOLAR DO ENTREVISTADO

2.1 Solicitar ao entrevistado que faça uma retrospectiva de sua vida escolar, desde o seu primeiro contato com a escola;

2.2 Solicitar ao entrevistado a descrição de lembranças de fatos ou pessoas na escola os quais considera significativos em cada fase de sua trajetória escolar.

2.3 Descrição de lembranças sobre situações ou momentos de avaliação na escola os quais considera significativos.

3 AUTO PERCEPÇÃO

Auto percepção sobre a Profissão Docente e Avaliação

3.1 Como se deu a sua escolha pela profissão docente?

3.2 Como foram as suas experiências de ser avaliado em sua vida escolar?

3.3 Atividades adotadas na sala de aula e resultados alcançados nesta prática;

3.4 Principais problemas do seu dia-a-dia como docente.

3.5 Quais são as formas de avaliação adotadas e resultados alcançados nesta prática;

3.6 Você vê relação entre a forma como você foi avaliado durante a sua vida escolar e a maneira como atualmente você avalia seus alunos?

3.7 O que você objetiva quando avalia seus alunos?

3.8 Como você organiza suas avaliações?

3.9 O que você avalia nos seus alunos?

3.10 A avaliação pode realmente revelar a aprendizagem do aluno? Porquê?

3.11 O que é avaliar a aprendizagem para você?

3.12 Na sua percepção, como as práticas avaliativas impactam na formação dos discentes?

ANEXO C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO

Este questionário objetiva observar as experiências vivenciadas durante as avaliações.

O questionário é composto por duas seções e preenchê-las tomará apenas alguns minutos. As respostas serão tratadas de forma agregada e o sigilo dos dados é garantido.

Assinale as alternativas abaixo, caso concorde com os termos da pesquisa:

compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade.

cedo todos os direitos autorais, desde que os dados pessoais sejam mantidos em sigilo, ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel.

Agradecemos a sua disponibilidade para realizar esta pesquisa. Em caso de dúvidas não hesite em contatar-nos.

Mestranda: Gracielly Vieira dos Santos E-mail: graci_debora@hotmail.com

Orientador: Sidnei Celerino da Silva E-mail: sidneicelerino@yahoo.com.br

1 Identificação

1.1 Série: 1º 2º 3º 4º 5º

1.2 Idade:

até 20 entre 21 e 25 entre 26 e 30 acima de 31

1.3 Gênero: masculino feminino

1.4 Estado Civil: solteiro casado separado outra situação

1.5 Trabalha em qual área:

a mesma que estuda não trabalha no momento

outra. Especifique: _____

2 Reflexos da Avaliação da Aprendizagem na Vida do Estudante

Instruções:

Esta pesquisa está alicerçada nas três dimensões apresentadas por Berbel et al. (2001), sendo elas: Dimensão Pedagógica, Dimensão Emocional e Dimensão Ética. O questionário abaixo

está dividido nas três dimensões. Para cada questão deve se dar uma nota de 0 a 10, onde 0 demonstra uma resposta para o lado negativo, de crítica às situações percebidas pelos alunos como inadequadas ou indesejáveis, e na outra ponta 10 significa uma resposta para o lado positivo, de valorização das situações vivenciadas.

Dê uma resposta para cada uma das questões. Marque com um X um dos valores entre 0 e 10. Estes indicam o grau de relação entre o aluno e a questão, sendo 0 a mais negativa possível e 10 a mais positiva. Responda sinceramente, porém, pense nas suas experiências quanto às avaliações durante o curso. Não passe para a sentença seguinte antes de terminar a que você já começou.

3.6 Dimensão Pedagógica

Compreende aqui como aquela envolvida diretamente com o processo de ensino e aprendizagem. Em síntese, o trabalho do professor com seus alunos passa necessariamente por um planejamento que inclui objetivos a atingir, conteúdos a trabalhar, uma metodologia para desenvolver esse trabalho e um processo de avaliação de resultados.

SUBCATEGORIA/ITEM	(-).....(+/-).....(+)										
2.1.1 Tratamento dado ao conteúdo na avaliação	ESCALA										
a) coerência entre o ensinado e o avaliado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b) os objetivos e a avaliação	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
c) relação entre teoria e prática	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
d) avaliação sobre o relevante, útil, importante para a vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.1.2 Destaque para a forma no ensinar e avaliar	ESCALA										
a) coerência entre a forma de ensinar e avaliar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b) metodologia estimulante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
c) preparação do aluno para a avaliação	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
d) relação entre o professor e aluno; atenção, interesse pelo aluno	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
e) feedback	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.1.3 Critérios de avaliação	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.1.4 Clareza no ensinar e avaliar, nas questões e nos instrumentos (prova, trabalhos etc.)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.1.5 Nível de exigência na avaliação/elaboração pelo aluno	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Deixe um comentário sobre uma situação positiva e/ou negativa que passou durante sua vida acadêmica com relação à Dimensão Pedagógica da Avaliação:

3.7 Dimensão Emocional

Influencia psicológica positiva ou negativa na vida do estudante ocorrida no processo de avaliação ao longo do curso.

SUBCATEGORIA/ITEM	(-).....(+/-).....(+)										
2.2.1 Atitudes do professor no processo de avaliação	ESCALA										
a) valoriza o aluno, sabe motivar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b) professor atencioso, disponível, compreensivo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
c) procura minimizar o stress da situação de prova	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
d) avalia de acordo com o conteúdo dado “sem terrorismo”	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
e) ironiza o desempenho do aluno com comentários depreciativos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
f) faz “terrorismo” antes e durante as provas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
g) favorece alguns alunos por questões pessoais	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
h) cobra na avaliação mais conteúdo do que foi passado em sala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
i) emprega abuso de poder	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
j) cobra ideias literais dos autores causando insegurança e tensão	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
k) é mal preparado, “não tem didática”	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.2.2 Método de avaliação que acarreta sentimentos positivos e negativos	ESCALA										
a) avaliações que possibilitam liberdade de expressão	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b) avaliação contínua sem data e sem pressão	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
c) avaliação com o auxílio de colegas e professores	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
d) prova como situação difícil, de pressão	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
e) prova mal formuladas: muito extensas, muito conteúdo, nem o professor sabe resolver, não relacionadas com o que foi estudado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
f) provas que exige apenas memorização	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
g) que causam pressão e nervosismo pelo curto espaço de tempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Deixe um comentário sobre uma situação positiva e/ou negativa que passou durante sua vida acadêmica com relação à Dimensão Emocional da Avaliação:

3.8 Dimensão Ética

Tem a ver com as consequências das práticas avaliativas que muitas vezes, saindo desse propósito, ocasiona implicações não éticas como: abuso de poder, protecionismo, injustiças, ou o contrário, sentimentos de respeito pelo próximo, compromisso com o aprendizado e respeito mútuo.

SUBCATEGORIA/ITEM	(-).....(+/-)(+)										
2.3.1 Aspectos positivos	ESCALA										
a) valorização da relação humana, confiança e respeito dos alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b) competência e compromisso com a aprendizagem e o crescimento dos alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.3.2 Aspectos negativos	ESCALA										
a) quebra de contrato de avaliação ou inexistência disso	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b) julgamentos em que os alunos se sintam injustiçados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
c) falta de tato, consideração e respeito com os alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
d) incompetência e atitude de descompromisso com o aprendizado do aluno	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
e) arbitrariedades e uso da avaliação como fator de controle ou punição	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Deixe um comentário sobre uma situação positiva e/ou negativa que passou durante sua vida acadêmica com relação à Dimensão Ética da Avaliação:

3.9 Indique as formas de avaliação que mais gosta, e por que?

3.10 Como as experiências avaliativas impactaram de forma positiva/negativa na sua formação?

3.11 Quais as formas de avaliação que você mais vivenciou ?
