

A realização de seminários no Curso de Biblioteconomia da UEL enquanto prática de ensino/aprendizagem ou de avaliação discente

Maria Júlia Giannasi¹ ; Ivone Guerreiro Di Chiara² ; Vilma Aparecida Gimenes da Cruz³ ; Letícia Gorri Molina⁴ ; Sandra Gomes de Oliveira Reis⁵

Pesquisa do Departamento de Ciências da Informação da Universidade Estadual de Londrina, realizada com o objetivo de identificar significados e conseqüências das práticas avaliativas no curso de biblioteconomia, destacando experiências positivas no entendimento dos alunos. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se a metodologia da problematização, a qual segue as seguintes etapas: observação da realidade; identificação dos pontos-chave; teorização; hipóteses de solução e aplicação à realidade. Em teste piloto, constatou-se que o seminário, da forma como é entendido pelos alunos, é a prática de avaliação mais positiva. A partir desse resultado inicial, aprofundou-se o entendimento que alunos e professores do curso de biblioteconomia têm do seminário como prática pedagógica. Os resultados demonstram limitações no entendimento dessa prática pedagógica que, no âmbito do curso, detectou não haver distinção clara no uso como procedimento didático e como procedimento de avaliação, necessitando intervenções significativas de especialistas da área.

Palavras-chave: Formação do profissional da informação - Avaliação; Avaliação no ensino de biblioteconomia - Seminários.

Recebido em 18/07/2001 - Aceito para publicação em:11/09/2001.

Introdução

O curso de Biblioteconomia da Universidade Estadual de Londrina – UEL – foi criado em 25 de março de 1972, implantado em janeiro de 1973 e reconhecido em 1976. Atualmente, oferta 50 vagas anuais no turno noturno, com duas opções a partir da 3ª série: Informação e sociedade e Informação e gerência.

Na maioria das escolas brasileiras, o profissional bibliotecário é formado para trabalhar com informação em diferentes suportes (papel, magnético, eletrônico). Também é preparado para atuar em segmentos diferenciados das áreas educacional e empresarial. Gradua-se com um perfil diversificado e, normalmente, é a atuação profissional que direciona sua linha de ação. Na UEL, o aluno tem a possibilidade de

¹ Doutora - Profa. do Departamento de Ciências da Informação do CECA/Uel – Coordenadora da Pesquisa – mjulia@uel.br

² Mestre – Profa. do Departamento de Ciências da Informação do CECA/Uel – Dichiaraguer@aol.com

³ Especialista – Profa. do Departamento de Ciências da Informação do CECA/Uel – gimenes@uel.br

⁴ Bolsista I.C. / PIBIC – leticia-m@bol.com.br

⁵ Bolsista I.C. / PIBIC -



optar por uma das duas opções oferecidas pelo curso: Informação e sociedade ou Informação e gerência. O currículo atual, com quatro anos de duração, está estruturado em disciplinas básicas, constituindo-se em: tronco comum (1ª e 2ª séries) e disciplinas profissionalizantes, que compreendem as mencionadas opções, ofertadas a partir da 3ª série. Desse modo, o egresso é habilitado a desenvolver atividades nas áreas socioculturais por um lado, onde o conhecimento e a informação pública são disseminados através da arte, cultura e educação e, por outro, em serviços de informação especializados, voltados para a ciência, tecnologia e negócios.

Com a implantação desse novo projeto pedagógico, verificou-se a necessidade de se estudar a avaliação no curso de Biblioteconomia da UEL, em face da escassez de trabalhos na área.

Utilizou-se como método de pesquisa a metodologia da problematização que, nas palavras de BERBEL, é *destinada ao ensino ou estudo (1995, p.9), e possui uma lógica bastante próxima do método científico, mas não se confunde com ele.[...] Também se assemelha em muitos pontos com o método de resolução de problemas (PBL), mas dele se distingue em vários pontos importantes.*(1995, p.11). Em síntese são as seguintes as etapas da metodologia da problematização: a) observação da realidade (e definição de um problema de estudo); b) identificação de pontos-chave do problema; c) teorização; d) hipóteses de solução; e) aplicação à realidade (prática transformadora). Assim, a estrutura do texto ora apresentado segue as etapas dessa metodologia.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possibilitem reflexão, análise e estudo dos procedimentos de avaliação, visando a uma prática avaliativa comprometida com significados e conseqüências para os alunos, permitindo uma postura crítica e reflexiva diante da relevância do tema. Além disso, espera-se contribuir com a literatura nacional sobre o assunto e possibilitar uma ampla discussão a partir de dados da realidade sobre o problema investigado.

Observação da Realidade

Nesta etapa da metodologia, *observa-se a realidade com o objetivo de apropriar-se de informação que indique um problema que suscite solução* (CRUZ e CALDERON, 1998, p.81).

O problema inicialmente identificado para este estudo foi verificar quais são as conseqüências das práticas avaliativas na vida acadêmica dos alunos do curso de Biblioteconomia da UEL. Para tanto, elaborou-se um questionário com uma única questão em aberto, na qual solicitou-se ao aluno descrever uma situação de avaliação marcante, considerada positiva e uma considerada negativa.

Os resultados desse estudo-piloto demonstraram muito mais o que os alunos julgaram sobre o que *deveria ser* avaliação positiva ou negativa do que propriamente a situação vivenciada por eles no curso. A análise desses resultados permitiu considerações importantes feitas à luz da revisão de literatura sobre avaliação (GODOY, 1995) que norteou a identificação dos pontos-chave do estudo.

Pontos-chave

A partir da análise dos resultados, extraíram-se os pontos-chave, apresentados a seguir, que dizem respeito a aspectos da avaliação, caracterizados, para efeito deste

estudo, em dois: a) Aspectos humanos do processo de avaliação, positivos e negativos, quais sejam: por um lado, avaliações totalmente prazerosas (aquelas nas quais os alunos não as associam a situações de stress e/ou nervosismo) e, por outro lado, avaliações carregadas de ansiedade e tensão, envolvendo tanto memorização, reprodução das idéias e opiniões do professor, quase sempre associadas a notas e utilizadas como forma de domínio e controle, quanto aprendizagem mecânica, centrada na aquisição de informações; e b) Aspectos técnico/instrumental - envolvendo diferentes formas e tipos de avaliação, também positivos e negativos.

Dessa forma, os dados e informações, até essa etapa da pesquisa, indicaram a necessidade de maior aprofundamento do uso do seminário no curso de Biblioteconomia da UEL, como prática pedagógica e avaliativa, redirecionando a teorização e demais etapas do estudo.

Teorização

Como determina a metodologia da problematização, na etapa da teorização buscam-se respostas mais elaboradas para o problema a partir da observação da própria realidade bem como da literatura. Também utiliza-se de todas as fontes possíveis que mobilizem uma análise e discussão do problema de maneira mais efetiva (CRUZ e CALDERON, 1988), e ainda, é nesta fase que se apresentam e se discutem os resultados parciais encontrados.

Com essa orientação metodológica elaborou-se o instrumento definitivo de coleta de dados para a continuidade da pesquisa, considerando-se os seguintes procedimentos: a) levantamento e análise da literatura sobre: avaliação, avaliação no ensino superior e avaliação no ensino de biblioteconomia; b) elaboração do questionário de coleta de dados, com questões abertas e fechadas, aplicado aos alunos das duas últimas séries do curso, tendo-se buscado identificar suas concepções de avaliação, suas percepções sobre os significados e conseqüências da avaliação em suas vidas acadêmicas, bem como suas inquietações e experiências com as práticas avaliativas de seus professores; c) verificação, através dos dados obtidos, sobre como os alunos entendem que são avaliados; d) comparação dos resultados das análises com a literatura.

O estudo baseou-se na revisão de literatura apresentada por GODOY (1995), que serviu de suporte teórico à elaboração do instrumento de coleta de dados. Essa revisão de literatura discute procedimentos de avaliação, utilizados por docentes do ensino superior, apropriados para desenvolver no aluno a capacidade de pensar e trabalhar de forma independente, e apresenta diversas situações de avaliação favoráveis e desfavoráveis ao desenvolvimento dessa capacidade. Para cada uma das situações identificadas (positivas ou negativas) atribuiu-se possíveis significados e conseqüências, conforme se verifica nos exemplos apresentados a seguir.

Avaliações que refletem a melhoria da qualidade da educação e do ensino superior expressam o significado que as suas próprias funções, suas técnicas e seus instrumentos estão relacionados, e constituem-se preocupação constante dos professores. Conseqüentemente, espera-se um aluno mais independente, mais preparado e um professor mais consciente do processo de ensinar, aprender e avaliar.

A autora enfatiza que, geralmente, a literatura questiona até que ponto ... o processo de avaliação favorece ou dificulta o alcance de uma das principais metas da



educação superior...(GODOY, 1995) que é a autonomia no desenvolvimento do aluno. Entende-se que a preocupação de desenvolver no aluno a percepção sobre a sua realidade é o que o torna um cidadão crítico e consciente e, igualmente, um professor mais bem preparado tecnicamente.

Integrar ensino, avaliação e aprendizagem é uma demonstração de esforço dos professores para alcançar a autonomia no desenvolvimento do aluno, o que vem se tornando cada vez mais importante com o crescimento da tecnologia e a rapidez das mudanças sociais. No futuro, a aprendizagem centrada na aquisição de informação será de pouco valor, devendo-se incentivar o desenvolvimento de habilidades intelectuais. Isso significa que a educação superior deve encorajar o aluno a adquirir informação de modo independente, para que possa acompanhar o desenvolvimento social e tecnológico da sociedade. Conseqüentemente ter-se-á alunos e professores capazes de se relacionarem bem com as mudanças tecnológicas e sociais.

A aprendizagem realmente significativa extrapola a área do conteúdo das disciplinas. Nela está presente a intenção de proporcionar aos alunos *compreensão dos conceitos fundamentais de um determinado conteúdo e utilização da suas várias habilidades intelectuais na manipulação desse conteúdo* (WARREN, citado por GODOY, 1995, p. 11). Essa aprendizagem significa a adoção de práticas de avaliação condizentes com seus objetivos, o que possibilita a formação de alunos independentes e capazes de manipular dados e informações, em melhores condições de trabalho com inovações. Por outro lado, exige dos docentes um melhor preparo técnico e didático sobre a avaliação e a aprendizagem.

Outra alternativa para melhoria do desempenho dos estudantes requer o *desenvolvimento de habilidades que levem o aluno a avaliar a qualidade do seu próprio trabalho, especialmente durante o processo de elaboração* (GODOY, 1995, p. 12). O aluno deve evoluir da situação em que o *feedback* é dado pelo professor para a situação de autocontrole sobre sua aprendizagem. O significado disso é o desenvolvimento de mecanismos que levem o aluno a ser independente na avaliação e a ter controle de sua real aprendizagem bem como condições para definir o melhor momento para sua auto-avaliação, a fim de se tornar mais consciente, crítico e independente.

WARREN, citado por GODOY (1995) destaca a percepção que os alunos têm a respeito da avaliação da aprendizagem. Segundo o autor, para os estudantes, a aprendizagem mais significativa é aquela que vai além da mera aquisição de informação. Eles consideram importante a aprendizagem que privilegia o raciocínio e a crítica, que os tornarão mais independentes para continuar buscando outras informações sobre o assunto.

Ainda o mesmo autor (WARREN citado por GODOY, 1995) trabalha a percepção do corpo docente e, conforme sua análise, tanto docentes como discentes se posicionam favoravelmente ao uso de procedimentos e instrumentos mais informais para acompanhamento do processo de aprendizagem, especialmente a avaliação formativa. O uso de procedimentos e instrumentos mais informais no acompanhamento do processo de aprendizagem é menos estressante para o discente, resultando na sua maior satisfação. Além disso, os problemas ocorridos durante o processo de ensino e aprendizagem são rapidamente sanados.

Experiências negativas na avaliação da aprendizagem, no ensino superior, são aquelas nas quais a principal preocupação está relacionada às tradicionais avaliações

finais apoiadas na produção de textos (COX citado por GODOY, 1995). São situações estressantes em razão da pressão do tempo e da memória.

GODOY (1995, p. 23), ao finalizar seu trabalho de revisão bibliográfica, considera:

quando a intenção do professor é promover uma aprendizagem significativa – levando o aluno à compreensão dos conceitos fundamentais do conteúdo e utilização de suas habilidades intelectuais na organização das informações recebidas – parece que os procedimentos de ensino e a avaliação tradicionais não são suficientes. Muitas práticas de avaliação usadas no ensino superior são incompatíveis com as metas de independência, reflexão e análise crítica explicitadas em muitos planos de ensino e projetos pedagógicos propostos pela comunidade acadêmica.

Tanto é assim que, na aplicação do questionário aos alunos do curso de Biblioteconomia da UEL, no qual se solicitou a descrição de situações positivas e negativas referentes à avaliação da aprendizagem, obtiveram-se respostas que mostraram o valor que o aluno atribui a estratégias inovadoras de avaliação da aprendizagem. Alguns depoimentos de alunos são transcritos a seguir, respeitando-se os seus respectivos universos lingüísticos, sem quaisquer alterações ou correções gramaticais e ortográficas:

239

- Para mim, a avaliação positiva foi Documentação, no 1º ano. O sistema de avaliação trouxe-me um grande aprendizado, pois o docente ministrava a matéria e nos colocava os trabalhos que deveriam ser feitos. O docente corrigia e nos devolvia. Pedia para que fizéssemos novamente o que erramos. Foi ótimo, pois aprendi a disciplina e não me esqueci como se fazemos os exercícios. Foi marcante essa etapa. Acho que deveria ser assim com todas as disciplinas, pois aprendemos mais e não preocupamos tanto com a nota. Sem dúvida alguma é muito válido.
- As avaliações feitas na disciplina 3BIB047 – Representação Temática, do primeiro ano, no meu ver, foi uma das melhores avaliações até agora aplicadas, pois misturava avaliações feitas através de provas e através também de trabalhos práticos, feitos normalmente no ambiente de sala de aula, em grupos ou sozinho, o que possibilitou também aos próprios alunos, uma avaliação dos conhecimentos apreendidos durante as aulas uma vez que tais trabalhos/avaliações, foram feitos logo após as aulas práticas, o que foi muito válido, pois os conteúdos ainda estavam frescos, nas cabeças dos alunos.

Observa-se, nesse sentido, que, se por um lado toda a aprendizagem significativa depende necessariamente de procedimentos de ensino e métodos de avaliação inovadores, por outro lado ... *a qualidade do ensino aumenta quando a própria avaliação converte-se em instrumento de ensino ...* (WARREN, citado por GODOY, 1995, p.17), independentemente da maneira como ela é feita ou seja, mesmo sendo avaliações formais e tradicionais.

O fato de o seminário, juntamente com outras formas de avaliação, como leituras e debates, serem as avaliações mais positivas na opinião dos alunos do curso, mostrou, por um lado, que esses alunos estão interessados em procedimentos de ensino e aprendizagem que estimulem a sua autonomia e capacidade crítica e, por outro, que houve total rejeição às formas avaliativas tradicionais. Ressalte-se a orientação de BARNES (1995 p.130) dada a alunos, na qual ele diz: *a finalidade real dos seminários [como atividade de ensino e aprendizagem] é discutir idéias e aprender* (inserção nossa), pois ao iniciar a discussão de um determinado assunto, os alunos

devem estar muito bem preparados para expor suas idéias sem medo. Além disso o *seminário é uma técnica de ensino que em seu desenrolar pode se utilizar da exposição oral, da discussão e do debate* (VEIGA, 1998, p.104).

Assim, entende-se que, quando metodologias de ensino e técnicas de avaliação (tradicionais ou inovadoras) não condizem com os objetivos propostos, o ensino não oferece ao aluno condições para seu desenvolvimento intelectual e crítico.

BOUD (citado por GODOY 1995) ressalta ainda uma situação conhecida e poucas vezes assumida pelos docentes: os alunos, na maioria das vezes, são avaliados naqueles conteúdos cuja única habilidade requerida é a memorização. O significado disso pode ser que a maioria do corpo docente não esteja ainda preparada teoricamente para criar questões que exijam do aluno um processamento cognitivo. A consequência desse fato também é conhecida: os alunos são avaliados apenas pelo que conseguem reter na memória e logo se esquecem dos conteúdos estudados.

Há que se ressaltar ainda que, em muitas ocasiões, a avaliação tem sido utilizada como instrumento de domínio e controle (COX citado por GODOY,1995), o que faz com que os alunos se tornem aprendizes passivos ou rebeldes. De fato, SADLER (citado por Godoy) afirma que dificilmente se aceita que a habilidade e a competência necessárias para avaliar o trabalho do aluno possam ser do próprio aluno. O professor considera que só ele esteja capacitado para qualquer julgamento nesse processo, uma vez que essa *tarefa envolve conhecimento especializado* (SADLER, citado por Godoy, 1995, p. 13). Nesse caso, a avaliação é unilateral, tornando-se instrumento de domínio e controle. As consequências são alunos acomodados e passivos, aprendizes dependentes ou, pelo contrário, rebeldes e hostis. Somente os maduros conseguem sobreviver sem grandes prejuízos, diante dessa situação.

Com relação às experiências negativas de avaliação dos alunos de biblioteconomia da UEL, duas situações foram duramente criticadas pelos discentes: o fato de alguns professores não adotarem avaliação contínua e também a adoção da prova, principalmente a dissertativa.

Dentre as respostas que mostram a crítica dos alunos com relação a não-adoção da avaliação contínua, podem-se destacar:

- A característica negativa da avaliação na Universidade é sobre professores que dão matéria o semestre inteiro e depois vêm com uma provinha com cinco perguntas para avaliar toda a matéria dada, um caos. Afinal, como conseguirá ele avaliar o conhecimento do aluno assim?.
- Toda avaliação, seja dissertativa ou objetiva, mexe com nossas estruturas, mesmo quando sabemos o assunto, só de falar que vai ter prova, dá um branco, fico nervosa, sem condições de realizar uma boa prova. E também esse acúmulo de provas e trabalhos, todo final de semestre, é para estressar qualquer um, tem semana que tem avaliações a semana inteira, sendo que certas avaliações exigem meia página de papel almaço cada resposta.

A prova, como técnica de avaliação, não é aceita pelos alunos, principalmente quando um dos requisitos para realizá-la é que ele decore o conteúdo previamente, como atesta a transcrição abaixo:

- Avaliação do tipo prova é terrivelmente negativa para mim quando a disciplina tem um conteúdo que obrigatoriamente deve ser decorado, ou quando o professor é muito sistemático e não aceita respostas com textos que não enumeram item por item como foi a maneira que ele usou para explicar tal assunto. Nesses casos eu entro em pânico e esse tipo de avaliação é muito desesperadora para mim.

Desse modo a possibilidade de sucesso de uma boa proposta de avaliação depende em grande parte de seu ajuste às reais possibilidades de percepção e de atuação dos professores envolvidos (LÜDKE, 1992, p. 17). Uma forma de envolver os docentes do curso para atuarem adequadamente no processo de avaliação é refletir sobre as práticas avaliativas, vivenciadas e relatadas pelos alunos.

Hipótese de Solução

A partir da definição e do estudo dos pontos-chave, categorizados em aspectos humanos e aspectos técnico-instrumentais, identificou-se no estudo-piloto que, independentemente das formas e tipos de avaliação dados (aspectos técnicos), a questão da ansiedade e tensão (dimensão humana) é a mais presente no curso, como fator negativo. E ainda, o seminário é a técnica avaliativa citada como mais positiva pelos discentes; nela os aspectos de ansiedade e tensão são significativamente minimizados.

Em decorrência desse entendimento, a saber, que o seminário é utilizado no âmbito do Departamento de Biblioteconomia da UEL como prática avaliativa por excelência, a hipótese de solução apontada para o problema foi explorar o entendimento que alunos e professores têm dessa atividade pedagógica, quer seja inerente ao processo de ensino e aprendizagem tão-somente, portanto com o objetivo de facilitar a aprendizagem, quer seja com o objetivo de avaliação.

Como ponto de partida para a discussão sobre o assunto e como forma de possibilitar o andamento da pesquisa identificou-se várias definições de seminário e após análise e estudo de todas elas pôde-se, resumidamente, concluir que o seminário, conforme revelado pela literatura, é uma atividade de ensino e aprendizagem que pode ser usada como meio para a prática avaliativa.

A partir dessa compreensão, elaborou-se uma definição de seminário como atividade de ensino e aprendizagem, ou seja, como prática pedagógica, para, junto aos alunos e professores, investigar o real entendimento sobre o uso do mesmo como prática pedagógica e avaliativa. Assim, a hipótese de solução enunciada, e que constitui-se, portanto, na segunda parte da pesquisa, foi: *após constatar o entendimento que alunos e professores do curso de Biblioteconomia da UEL têm do seminário, propor estratégias/atividades para atuação na vida prática, visando melhor esclarecimentos de professores e alunos*.

A definição utilizada, nesta etapa da pesquisa, apresenta o seminário como uma atividade de ensino e aprendizagem com as seguintes características:

- 1 É uma atividade em grupo, sempre;
- 2 Pressupõe pesquisa prévia sobre o assunto a ser apresentado;
- 3 Tem a finalidade de discutir/associar/expor idéias e aprender;
- 4 Deve ser coordenada pelo professor da disciplina que irá sugerir, definir o (s) tema (s); explicitar claramente os objetivos; recomendar bibliografia; acompanhar o desenvolvimento dos alunos; corrigir os trabalhos antes de serem apresentados; definir calendário de apresentação e tempo de exposição para cada aluno; esclarecer a dinâmica da discussão, visando à participação e ao enriquecimento de todos os alunos;
- 5 O texto de apoio deve ser apresentado por escrito a todos os participantes;



6 *Pode ou não servir como uma prática avaliativa (grifo nosso).*

Entendeu-se ainda, complementando a definição acima, que a utilização do seminário como meio para a avaliação pode ser feita a partir das exposições e debates apresentados pelos alunos; a partir dos textos de apoio entregues a todos os presentes; com uma prova ou um trabalho sobre o seminário; ou outras formas de avaliação, desde que os critérios sejam bastante claros e definidos, estabelecidos antes de os alunos iniciarem a atividade para que tenham conhecimento dos critérios de avaliação.

Percepção dos professores

A população de professores, nesta etapa da pesquisa, foi de 32, sendo 23 do Departamento de Ciências da Informação – CIN – e 9 de outros departamentos que ministram aulas no CIN/UEL. Desse total, três foram excluídos, pois são autores da pesquisa, finalizando 29 questionários, dos quais apenas 12 retornaram (41% do total).

Inicialmente, solicitou-se aos professores uma explicação sobre o que cada um entendia por seminário como atividade em sala de aula, portanto, como atividade didático-pedagógica. A questão alertava para que a explicação fosse suficientemente clara, de modo a fornecer também o significado dessa prática. Ao confrontar as respostas, verificou-se que apenas um docente, (8,33% dos respondentes) entendeu o seminário conforme a definição extraída da literatura, contemplando todos os seus aspectos, exceto a possibilidade de ser, também, uma atividade de avaliação; nove docentes (75%) entenderam parcialmente a definição operacional proposta.

Na resposta de dois professores (16,6%), não foi possível observar nenhuma coincidência com os itens da definição extraída da literatura, evidenciando desconhecimento do uso do seminário como atividade de ensino.

Destaca-se como de fundamental importância o fato de a totalidade dos respondentes não entenderem o seminário como uma atividade que pode servir como prática avaliativa, no momento de defini-lo. Esse fato indicou a contradição observada, no decorrer do estudo, quando informaram utilizarem essa atividade como avaliação, coincidindo com o depoimento dos alunos na etapa de Observação da realidade.

Na seqüência, questionados sobre o entendimento a respeito de como deveria ser a avaliação do seminário como atividade executada pelos alunos, apenas dois professores (16,67%) entenderam que ela pode ser realizada ou não, após o seminário mas deve, necessariamente, ser uma atividade à parte.

Por outro lado, dez professores (83,33%) afirmaram ser o seminário uma prática avaliativa por excelência e o utilizaram como tal. Mais uma vez verificou-se a contradição no momento da exposição do entendimento da prática e o reforço das respostas dos alunos. Tanto é assim, que os professores apresentaram como respostas:

- é necessário avaliar a apresentação do trabalho;
- deve ser avaliada a pesquisa feita;
- o texto produzido e entregue deve ser avaliado;
- deve ser avaliada a organização da informação;
- deve-se avaliar a criatividade dos alunos;
- deve ser feita uma avaliação individual;
- deve-se avaliar os alunos da equipe e os demais;
- a avaliação deve ter quesitos formulados pelos professores; nestas avaliações deve-se

- apontar pontos fortes e fracos dos alunos;
- avaliar participação, postura, desempenho e clareza;
- auto avaliação e outras forma de avaliação subjetiva.

Como verificou-se através das respostas, não se pode afirmar que existam critérios previamente definidos e comunicados aos alunos, sobre os aspectos em que eles estarão sendo avaliados.

Na seqüência do instrumento de coleta de dados, perguntou-se aos docentes se, ao utilizarem o seminário em suas disciplinas, eles forneciam explicação prévia aos alunos sobre como ele deveria ser realizado. Solicitou-se esclarecimento sobre a explicação dada pelos professores e como ela foi dada. Como resposta, apenas cinco professores (41,66%) disseram que forneciam explicações prévias aos alunos. Ainda assim, tais explicações eram também um tanto vagas, limitando-se a uma ou duas frases, como por exemplo:

- explicações prévias à apresentação dos temas a serem escolhidos;
- explicações quanto à formação dos grupos e a bibliografia inicial;
- explicação sobre como deverá ser o debate e como será feita a correção do trabalho antes de ser apresentado;
- explicação sobre a linguagem utilizada;
- explicação sobre como deverá ser feita a comunicação aos outros alunos;
- explicação sobre como deverá ser a apresentação do resumos para cada um dos alunos.

Dos respondentes que informaram não fornecer explicações prévias, 5 professores (41,66%) não o fizeram porque não se utilizaram dessa atividade. Os demais, 2 professores (16,67%) afirmaram utilizar-se do seminário, mas não fornecerem qualquer explicação prévia aos alunos. Nesse sentido ressalta-se que cabe ao professor, ao usar o seminário,

explicitar os objetivos claramente; sugerir temas; ajudar os alunos a selecionar subtemas; recomendar bibliografia; orientar os alunos na busca e localização de fontes de consulta; dar orientação escrita sobre pontos essenciais; preparar o calendário prevendo o tempo necessário à efetivação das etapas e apresentações e prever o arranjo físico da sala de aula (VEIGA, 1998, p.106).

Visando identificar os benefícios do uso do seminário aos alunos, solicitou-se aos docentes elencar as partes positivas da atividade. Nove docentes (75%) salientaram:

- melhoria na apresentação oral;
- os alunos aprendem a realizar pesquisa; trabalhar em equipe;
- a prática do seminário é benéfica pois ajuda os alunos a organizarem seus pensamentos;
- os alunos tornam-se mais participativos e refletem mais aprofundadamente sobre um tema;
- nos seminários observa-se: maior disciplina; desinibição; responsabilidade; atualização; interesse por outros assuntos; clareza de raciocínio; melhora no texto escrito; mais motivação; melhora a integração entre os alunos; os alunos conseguem estabelecer comparações e assim se tornam mais críticos; os alunos buscam exemplos; há um respeito à opinião dos outros; contribui para melhorar a postura; os alunos começam assumir suas posições pessoais perante os demais; há maior capacidade de síntese de um texto ou tema.

Para essa questão houve um professor (8%) que opinou que esta prática não



traz benefícios aos alunos e dois não responderam.

Especificamente sobre a importância do uso do seminário como prática *avaliativa* no âmbito do curso, sete professores (59%) afirmaram utilizá-lo, justificando que esse tipo de avaliação incentiva o trabalho em equipe; prepara o aluno para a vida profissional; para a pesquisa; para ser avaliado em sua exposição; e, ainda, contribui para torná-lo mais responsável. Neste ponto, as contradições ficam evidentes se se considerar que: a) ao definir o seminário, nenhum professor o definiu como prática avaliativa; b) ao serem interrogados se fornecem instruções prévias para apresentação do seminário, cinco professores responderam não fornecerem por não se utilizarem dele e, no entanto, nesta questão, sete informaram utilizarem o seminário como prática avaliativa no âmbito do curso, chegando a citar os benefícios.

Três docentes (25%) responderam que não é necessário avaliar; um professor (8%) opinou achar necessário fazê-lo, mas informou não possuir conhecimento profundo sobre o assunto evitando, dessa forma, utilizá-lo como avaliação; um respondente (8%) deixou em branco a questão.

Segundo a literatura sobre o assunto, o seminário deve ser avaliado somente se o professor vir necessidade, mas a avaliação não deve ser o foco principal no seu uso. Verificou-se ainda que o mais recomendado seria uma avaliação à parte sobre a aprendizagem resultante do seminário, evitando o reflexo da imagem da ação desenvolvida pelo professor, que no dizer de HOFFMANN (1998, p.117), *tende a ficar nebuloso, falso, quando os códigos a serem utilizados não permitem uma representação clara, nítida, significativa, do que se observou e do trabalho realizado junto aos alunos*. Ou seja, se o professor não tem clareza do que avaliar, a atividade passa a ter sentido apenas como prática pedagógica de ensino e aprendizagem.

Percepção dos alunos

A população de alunos foi constituída de 45 da 2ª série, sendo 18 do período matutino e 27 do período noturno. A escolha das segundas séries do curso deu-se em razão de serem alunos que não haviam, até o momento, se envolvido em qualquer etapa da pesquisa. O questionário foi aplicado aos discentes durante aulas cedidas pelos professores. O retorno dos questionários respondidos significou 76% dos enviados, ou seja 34 alunos devolveram o questionário respondido.

Em consonância com os objetivos propostos, buscou-se também, nesta etapa, verificar junto ao corpo discente os motivos que os levaram a eleger o seminário como a prática de avaliação mais prazerosa.

A primeira questão averiguou se, na opinião dos alunos, o uso do seminário, como atividade em sala de aula, portanto, prática pedagógica, foi positivo ou negativo. Como resposta, 32 (94%) dos alunos informaram ser positivo o seu uso; um afirmou ser negativo e outro disse que, dependendo das circunstâncias em que ele era realizado, poderia ser positivo ou negativo.

Em seguida, solicitou-se que os alunos informassem sobre os pontos positivos e os pontos negativos dessa atividade em sala, bem como quais as conseqüências do seu uso na vida acadêmica de cada um.

Os resultados demonstraram que, na opinião dos alunos, a necessidade de se realizar pesquisa prévia foi o aspecto mais positivo do seminário. Entendeu-se assim

que, de alguma maneira, com orientação prévia ou não, os alunos reconheceram a importância da pesquisa. Em segundo lugar, no que tange aos aspectos positivos do seminário apareceu a possibilidade de se falar em público. Embora essa atividade cause ansiedade e tensão entre os mais tímidos, uma vez superada, ela produz efeitos positivos.

Na seqüência, o preparo do assunto, e a organização do seminário em si, foram outros elementos também considerados como positivos. Todos esses fatores tiveram conseqüências significativas na vida acadêmica e futura do aluno. Outro fator importante apontado, ainda que com incidência menor, foi a formalidade acadêmica inerente ao seminário. Dentre essas conseqüências, destacaram-se a possibilidade de maior abrangência de conhecimento; a preparação para o Trabalho de conclusão do curso – TCC –; a motivação do aluno para a pesquisa e a possibilidade de aquisição de novos conhecimentos. Além disso, segundo os alunos, o seminário deu-lhes condições para o treinamento da explicitação verbal de idéias, que era uma preparação para a apresentação do TCC.

Por outro lado, os alunos apresentaram pontos negativos do seminário e suas conseqüências. Dentre eles destacaram-se, predominantemente, o trabalho em grupo; a falta de critérios ao atribuir nota para o grupo, o que fez com que alguns alunos se sentissem injustiçados; e a falta de metodologia, dentre outros. Os pontos negativos tiveram como conseqüências, na visão dos alunos, a falta de espírito de equipe e de colaboração, de orientação do professor, bem como a tensão e o nervosismo que apareceram durante a apresentação do seminário.

A seguir, perguntou-se aos alunos se, ao trabalharem com o seminário como atividade didático-pedagógica, o professor lhes fornecia uma explicação prévia de como deveria ser executado e qual a explicação dada e, ainda, se havia acompanhamento da atividade. Constatou-se que 59% dos alunos relataram que houve alguma explicação prévia e os pontos abordados pelos alunos, nessa explicação, foram: os objetivos do seminário; o tempo destinado para sua apresentação; os assuntos a serem pesquisados; a introdução; a apresentação; a clareza com que se deve abordar o tema; e a metodologia que deveria ser usada. Sobre o acompanhamento, pôde-se registrar de um aluno, o relato a seguir:

- Em alguns casos só é dado o tema e os professores tiram as vidas dos alunos.

A literatura ressalta a importância de se fornecer explicação prévia e dar acompanhamento aos alunos durante todo o seminário. Nesse caso, o professor estará agindo como facilitador, através de atitude autêntica de respeito e confiança, favorecendo o desenvolvimento das capacidades cognitivas e de autodeterminação do aluno. Para o verdadeiro aprendizado, não basta indicar aos alunos o conteúdo da pesquisa, mas proporcionar-lhes as condições para realizá-la.

A esse respeito, sete alunos (20%) responderam que não há uma explicação prévia e nenhum acompanhamento por parte dos professores, e três alunos (9%) informaram que isso ocorre, às vezes, dependendo do docente.

A questão seguinte solicitava a opinião dos alunos sobre a necessidade da pesquisa bibliográfica e/ou de campo, antecedendo a execução do seminário, visto que a literatura aponta como fator essencial nessa prática. Segundo os dados obtidos, 29 (85%) alunos opinaram que a pesquisa bibliográfica é sempre necessária como



estágio prévio do seminário e apresentaram justificativas como:

- Ampliação e agregação de conhecimento; é um meio de aprofundar o tema; entre outros

No entanto, dois alunos, (6%) opinaram que não é necessário uma pesquisa prévia, justificando:

- O docente informa o que deve ser usado no seminário; em alguns casos, apenas um livro é usado como suporte.

Na literatura sobre o assunto, é consenso a necessidade da pesquisa bibliográfica prévia, já que um dos objetivos do seminário é provocar a discussão sobre diferentes idéias e pontos de vista. Somente através de pesquisa o aluno chegará a conhecer novas descobertas, e a ter novas informações. A pesquisa, na atividade de seminário, é uma ocasião privilegiada, por revelar o pensamento e a ação de diversos autores, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade, que deverão servir para a composição de soluções propostas a problemas levantados no decorrer da orientação do seminário. *Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos* (LUDKE e ANDRÉ, 1988, p.2).

Visando-se conhecer a opinião dos alunos sobre a necessidade de o seminário ser feito em equipe ou não, a questão solicitava ainda que se justificasse a resposta. Os dados obtidos revelaram que 26 alunos (76%) responderam que a atividade deve ser realizada em equipe porque exige divisão de tarefas, troca de idéias, possibilita maior integração entre eles e demanda organização para ser executada. No entanto, entre esses alunos que responderam que a atividade deve ser em equipe, alguns questionaram a obrigatoriedade de ser em grupo, e não de livre escolha deles.

Segundo LIBÂNEO (1992, p.170) *a finalidade principal do trabalho em grupo é obter a cooperação dos alunos entre si na realização de uma tarefa. Para que cada membro do grupo possa contribuir na aprendizagem comum, é necessário que todos estejam familiarizados com o tema em estudo.* Assim, os alunos, além de relacionarem-se entre si, aprendem muito mais com a troca de experiências.

Na opinião de oito alunos (24%), não havia necessidade de o seminário ser realizado em equipe, pois dependia do conteúdo a ser abordado. Segundo eles, deveria ser levada em consideração a liberdade de escolha.

A seguir, questionou-se se o seminário deve ser sempre avaliado ou pode ser considerado apenas mais uma atividade de ensino e aprendizagem, dentre todas aquelas usadas pelos professores. Os dados mostraram que 23 alunos (68%) opinaram que deve ser sempre avaliado, ainda que alguns julgaram haver a necessidade de definir critérios anteriormente e a necessidade de avaliar individualmente, não obstante ser uma atividade em grupo. Sete alunos (21%) opinaram que o seminário deve ser apenas uma estratégia de ensino e aprendizagem; quatro alunos (11%) responderam que, dependendo da situação, e dos objetivos propostos pelo professor, ele pode ser avaliado ou não. Esta resposta encontra respaldo na literatura, por exemplo, em VEIGA (1999, p. 112) que afirma: *a apreciação do seminário pode ter efeito de atribuição de nota ou menção. Entende-se por apreciação a avaliação do seminário e o professor poderá atribuir uma nota ou não nesta avaliação, devendo ter claro o objetivo que se quer atingir.*

Ao serem inquiridos sobre como o seminário tem sido avaliado pelos professores do curso, 23 alunos (68%) afirmaram que, em geral, o que tem sido avaliado é o desempenho individual deles. Nove dos respondentes (26%) informaram não saber como tem sido avaliado, já que eles desconhecem os critérios da avaliação.

Solicitou-se, a seguir, que respondessem como o seminário deveria ser avaliado. Os dados obtidos demonstraram que a forma adotada pelos professores para avaliação do seminário foi considerada correta pelos alunos, dentre os quais apenas um deles respondeu que esta deveria ser uma atividade de ensino e aprendizagem e, portanto, não deveria ser avaliada.

Da mesma forma como se perguntou aos professores, solicitou-se aos alunos que fornecessem uma definição de seminário, ou o que cada um entendia por essa atividade. Os dados obtidos foram confrontados com a definição técnica elaborada através de consulta à literatura. Verificou-se que a maioria dos alunos, ou seja 26 (76,47%), têm um entendimento parcial do que seja um seminário, restringindo sua definição aos pontos positivos e negativos. Cabe ressaltar que, dos 26 alunos que entenderam parcialmente a definição de seminário, todos a consideraram como uma atividade avaliativa por excelência. Como exemplo extraiu-se a seguinte resposta:

- Entendo o seminário como uma avaliação onde se faz uma pesquisa sobre determinado assunto, em grupo e com apresentação oral e teórica aos membros da sala.

Dessa forma, os resultados confirmam que alunos e professores do curso de Biblioteconomia da UEL não fazem distinção clara entre procedimentos didáticos e procedimentos de avaliação, necessitando haver intervenções significativas de especialistas da área pedagógica. Nesse aspecto, ressalta-se, a favor dos professores do curso, o fato de que, como a maioria dos cursos profissionalizantes, o de biblioteconomia não contempla disciplinas da área de formação pedagógica.

Aplicação à realidade

Em razão dos resultados obtidos, as atividades que visam transformações na realidade foram estruturadas em termos de curto, médio e longo prazo.

Inicialmente, o grupo de pesquisa promoveu discussões com integrantes do Departamento sobre os resultados obtidos na pesquisa, no âmbito do curso.

Além do mais, a curto prazo, os resultados parciais foram divulgados no I Seminário de Informação e Sociedade, realizado pelo Departamento de Biblioteconomia da UEL, em novembro de 2000. Ampliando essa divulgação, o grupo do Projeto Integrado de Pesquisa, com todos os subprojetos de pesquisa e de Iniciação científica, promoveu o Seminário *Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior*, no qual os resultados finais foram apresentados em dezembro de 2000.

A médio prazo, o grupo de pesquisa tem agendado discussões sobre os resultados obtidos, com os integrantes do Departamento de Ciência da Informação, na medida do interesse de cada docente, e em reuniões do Colegiado de Curso.

A médio e longo prazo, pretende-se convidar professores/especialistas da área de Pedagogia/Avaliação para ministrarem cursos e palestras sobre práticas pedagógicas e avaliativas, para os docentes do curso de Biblioteconomia da UEL.



Seminars at Universidade Estadual de Londrina Library Science Program as a tool for teaching/learning and evaluation

This paper presents the results of research from the Department of Information Sciences at the State University of Londrina that aimed at identifying meanings and consequences of evaluation practices in the Librarian Sciences Program. The methodology used included the following stages: observation of the reality, identification of key issues, theorization, assumptions for solution and application to reality. A pilot test showed that students view seminars as the best form of evaluation. A survey of the meaning of this pedagogical practice to students and teachers showed limitations in their understanding of such practice, with no clear distinction of its use as a didactic procedure or as an evaluation tool.

Key-Words: Education of the information professional – Evaluation; Evaluation in library science programs – Seminars.

Referências bibliográficas

- BARNES, Rob. *Seja um ótimo aluno: guia prático para um estudo universitário eficiente*. Campinas : Papirus, 1995.
- BERBEL, Neusi A. N. Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. *Semina: Ci. Soc./Hum.*, Londrina, v.16, n.2, p. 9-19, out. 1995. Ed. Especial.
- CRUZ, Vilma A. G. da; CALDERON, Wilmara R. A integração dos objetivos-conteúdos-metodologia das disciplinas teóricas do Curso de Biblioteconomia da Universidade Estadual de Londrina. In: BERBEL, Neusi A. N. (Org.). *Metodologia da problematização: experiências com questões de ensino superior*. Londrina : Ed. UEL, 1998. p. 81-130.
- GODOY, Arilda S. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estado da arte. *Didática*, n.30, p. 9-25, 1995.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre : Mediação, 1998.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 4.ed. São Paulo : Cortez, 1996.
- LUDKE, Menga. Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar. *Tecnologia Educacional*, v.21, n. 108, p. 14-19, set./out. 1992.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU, 1988.
- VEIGA, Ilma P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: _____. (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* 8.ed. Campinas : Papirus, 1999.