

Avaliação no Ensino Superior: Um olhar à Prática Avaliativa do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri

Luzineide de Sousa dos Santos Vieira¹; Maria Loureto Lima (orientadora)²

Resumo: O presente trabalho objetiva verificar o quanto a prática avaliativa dos docentes do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri se aproxima ou se distancia da proposta de avaliação processual, contínua e mediadora. Para isso, faz uma análise sobre os tipos de instrumentos avaliativos utilizados, a frequência com que a atividade avaliativa se processa, as concepções dos docentes em relação à avaliação e a relação discurso *versus* prática avaliativa. Com esse intuito, foi realizada uma pesquisa de campo, utilizando como instrumentos de coleta de dados: um questionário de quesitos objetivos e questões discursivas, que foi respondido por professores do mencionado curso; entrevista semiestruturada com uma das coordenadoras do curso; e observação da fala espontânea dos professores. Os dados e informações coletados foram analisados quanti-qualitativamente, à luz do pertinente referencial teórico adotado. Espera-se que este trabalho investigativo contribua para a sistematização de conhecimentos referentes à prática avaliativa no ensino superior, ajudando a otimizá-la.

Palavras-chave: Avaliação. Processo avaliativo. Ensino Superior. Ensino-aprendizagem.

Evaluation in Higher Education: A view of the Evaluation Practice of the Cariri Regional University Pedagogy Course

Abstract: This study aims to verify how much the evaluation practice of teachers of the Pedagogy course of the Cariri Regional University approaches or moves away from the proposed procedural evaluation, continuous and mediator. For this, an analysis of the types of evaluation tools used, the frequency with which the evaluation activity takes place, the views of teachers regarding the evaluation and the relationship speech versus evaluative practice. To that end, a field survey was carried out, using as data collection tools: a questionnaire goals and essay questions questions that was answered by the teachers that course; semi-structured interview with one of the coordinators of the course; and observation of spontaneous speech of teachers. The data and information collected were analyzed quantitatively and qualitatively, in the light of relevant theoretical framework adopted. It is hoped that this research work contributes to the systematization of knowledge regarding the evaluation practice in higher education, helping to optimize it.

keywords: Evaluation. Evaluation process. Higher Education. Teaching and learning.

Introdução

O processo de avaliação configura-se como uma atividade, ao mesmo tempo, complexa, envolvente e instigante. Ao longo do tempo, tem-se constatado a coexistência de diferentes perspectivas

¹ Especialista em Docência do Ensino Superior (UNILEÃO), em Ensino de Língua Portuguesa e Arte-Educação (URCA) e em Saúde Mental (UNILEÃO), graduada em Letras (UVA) e em Psicologia (UNILEÃO), Professora efetiva (SEDUC-CE) e Psicóloga clínica. luzineided@yahoo.com.br;

² Mestra em Ciências da Educação, Professora Formadora da Universidade Patativa do Assaré (UPA) e Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN), Assessora Municipal na área de Gestão Pública (Gestão Escolar e Gestão Social), Professora da Faculdade Leão Sampaio.

e tipos de avaliação no meio acadêmico, que configuram a atividade avaliativa ora como um poderoso aliado do processo ensino-aprendizagem, ora como um instrumento de caráter meramente reprodutor, disciplinador e classificatório, ora, ainda, como uma atividade confusa, perdida entre esses dois polos.

O presente trabalho apresenta uma investigação empírica de caráter quanti-qualitativo sobre a prática avaliativa dos docentes do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri, objetivando verificar o quanto essa prática se aproxima ou se distancia da proposta de avaliação processual, contínua e mediadora.

A temática aqui proposta há muito tempo desperta o interesse de diversos pesquisadores e se constitui num importante alvo das discussões que permeiam as produções científicas, sobretudo nos tempos atuais. Compreender como a avaliação se processa, que parâmetros norteiam essa prática, com que frequência ela é realizada e em que medida pode servir como ferramenta ao processo ensino-aprendizagem configura-se como ponto fundamental para o delineamento da prática avaliativa, justificando, assim, a necessidade de ampliar as pesquisas nesse âmbito.

Possivelmente por assumir o lugar de produtora e legitimadora da pesquisa e do conhecimento, e por estar inserida num clima bastante conservador, a prática pedagógica na universidade muitas vezes é tratada como algo que se justifica por si mesmo, como uma prática não atingível pelas reflexões e atualizações pedagógicas da comunidade científica. Seria em decorrência da sensação de estar produzindo conhecimento para o outro e não para si mesma?

Uma reflexão importante é que a prática pedagógica, mais especificamente a prática avaliativa no ensino superior exerce grande influência sobre os acadêmicos. Nos cursos de Magistério e Licenciatura essa influência assume níveis de relevância ainda maiores, pois a forma de avaliar dos professores acaba se tornando modelo para os futuros professores e coordenadores pedagógicos, reiniciando o ciclo. Essas reflexões trouxeram à tona os problemas de pesquisa explicitados a seguir: a) Com que frequência os professores do nível superior avaliam os alunos?; b) Quais são os instrumentos de avaliação que eles utilizam?; c) A avaliação é entendida como parte do processo ensino-aprendizagem ou como um momento isolado/ separado desse processo? d) Quais são as concepções dos docentes em relação à avaliação enquanto conceito e processo?; e) As concepções teóricas dos professores condizem com a prática pedagógica deles?

Partindo desses questionamentos, pretende-se confirmar ou refutar as hipóteses de que a avaliação no ensino superior configura-se como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e que se constitui como uma aliada do professor, uma importante mediadora na construção do conhecimento. Essas questões configuram-se, pois, como norteadoras desta investigação, que está organizada em três partes. A primeira parte apresenta uma fundamentação teórica sobre as principais modalidades avaliativas e suas concepções. A segunda parte faz uma explanação sobre o método de pesquisa, apresentando o perfil do campo de pesquisa e descrevendo os procedimentos de coleta, análise

e interpretação dos dados. Na terceira parte, são apresentados os resultados e discussões da pesquisa, que estão dispostos de acordo com os três eixos da investigação: “Instrumentos de Avaliação”; “Frequência com que os Professores Avaliam os Alunos” e “Concepções dos Docentes sobre Avaliação: Relação do Discurso com a Prática Avaliativa”.

Os resultados mostram que um considerável número de professores recorre a instrumentos tradicionais de avaliação, porém apresenta baixa frequência de utilização dos mesmos. Constata-se uma preocupação dos discentes em diversificar os instrumentos de avaliação, sob a justificativa de que essa diversificação contribui para uma prática avaliativa mais adequada e assertiva, entretanto, não se põe em xeque se o conteúdo dessa avaliação e as questões intersubjetivas nela implicadas contribuem, de fato, para isso. Verificam-se concepções tradicionalistas em processo de superação, mas os resultados demonstram que menos da metade dos discentes participantes desta investigação apresenta discurso em consonância com a prática, no que concerne simultaneamente à avaliação contínua, processual e mediadora. Entretanto, de modo geral, constata-se que a prática avaliativa dos docentes em questão tende a ser processual, contínua e, em menor nível, mediadora.

Modalidades Avaliativas e suas Concepções

Na presente fundamentação teórica, serão destacadas três concepções de avaliação: a Avaliação Tradicionalista, a Avaliação por Objetivos e a Avaliação Mediadora. As duas primeiras ganham destaque por sua importância histórica na educação brasileira, pois se configuram como os principais referenciais teóricos norteadores dos cursos de formação de professores e da prática pedagógica, repercutindo até hoje na educação do Brasil. No nível superior, onde a resistência a práticas inovadoras persiste, essas concepções ainda ganham bastante espaço na práxis docente. A Avaliação Mediadora merece destaque por se tratar de uma perspectiva atual, que vem ganhando bastante força nas discussões da comunidade científica, e por seu caráter processual e contínuo, em maior sintonia com as exigências do contexto atual, que requer da preparação profissional mais do que acúmulo de informações, exige elaboração de hipóteses, construção de ideias, análise, síntese, estabelecimento de relações, resolução de problemas e proatividade.

Avaliação por Objetivos

A avaliação escolar nos mais variados níveis e modalidades de ensino sempre merece destaque nas discussões relacionadas à educação, seja por seu caráter decisório em relação ao futuro ou ao

próximo passo do aluno, seja por sua importância no processo de ensino- aprendizagem, seja pela complexidade de que se reveste. Ao longo da história, diversas concepções acerca do processo avaliativo coabitaram os espaços de produção científica voltados às questões educacionais. Conforme o contexto histórico, uma ou outra concepção tornou-se mais proeminente, chegando a se tornar hegemônica nas práticas pedagógicas. Diferentes concepções são formuladas em função do contexto histórico e do viés filosófico de cada teórico. Assim, surgiram vários conceitos de avaliação. Na concepção de Tyler (1975):

O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. Como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos, a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo (TYLER, 1975, p. 99)

Esse conceito configura o tipo de avaliação aqui denominado Avaliação por Objetivos. Na década de 60, esse tipo de avaliação norteou hegemonicamente à prática pedagógica no Brasil, e dada a influência que exerceu no contexto educacional, ainda hoje está bastante presente na prática pedagógica dos professores.

Segundo essa concepção, a avaliação configura-se como o termômetro que serve para verificar se os objetivos previamente determinados foram alcançados ou não. Nessa proposta de avaliação, buscam-se os dados sobre o rendimento final do aluno. Esse é o critério para verificar se ocorreu aprendizagem. Dessa forma, não se coloca em destaque o processo, a atividade pedagógica no momento em que está se processando e não se evidencia o “sob que condições” a aprendizagem ocorre. Limita-se a verificar se os objetivos predeterminados foram alcançados.

A respeito dessa perspectiva de avaliação, Hoffmann (2007) afirma que se trata de uma concepção reducionista da ideia de avaliação, e enfatiza:

Embora esse enfoque tenha recebido sérias críticas de muitos outros teóricos da avaliação, o que se percebe é que essas críticas e os modelos contemporâneos não foram decisivos para a derrubada dessa concepção, sedimentada fortemente na ação das escolas e universidades, em documentos de órgãos oficiais da educação, em publicação na área de avaliação (HOFFMANN, 2007, p. 33-34).

Essas considerações de Hoffmann mostram a força da hegemonia desse modelo de avaliação tanto nas escolas quanto nas universidades, e que tal concepção é legitimada pelos documentos oficiais da educação e pelas publicações na área de avaliação.

Avaliação Tradicionalista

Na corrente Tradicionalista, a avaliação é entendida a partir de um viés que coloca o professor como detentor do saber e centro de toda a atividade pedagógica. Assim, a avaliação é tida como um prolongamento dessa visão. Cabe ao aluno memorizar, reter as informações e reproduzir o que o “detentor do conhecimento” ensina. Ao professor cabe o papel de julgar se a resposta do aluno condiz com suas expectativas e se o discente, de fato, memorizou as informações concedidas. A partir dessa constatação, o professor mensura o saber e classifica o aluno. Nessa concepção, portanto, a avaliação é uma atividade meramente reprodutora, disciplinadora e classificatória, ou seja, tem como principal função classificar o aluno em apto ou inapto para avançar à etapa seguinte (SAVARAGO, 2012).

Nessa visão, registra-se uma dicotomia entre ensino-aprendizagem e ato de avaliar. Conforme Hoffman (2007), os educadores fazem uma distinção entre a ação de educar e a ação de avaliar, percebendo-as como práticas dissociadas, não relacionadas. Essa dissociação se dá mediante dois aspectos: a) cisão temporal: o tempo é claramente dividido em momento de ensinar e aprender, momento de provar que aprendeu (memorizou) o que foi transmitido e momento de mensurar o que o aluno aprendeu; b) função reducionista da avaliação: avaliar limita-se à mensuração do saber apreendido e classificação dos alunos. Nessa proposta a avaliação não é vista como uma ferramenta de construção do saber numa perspectiva dialógica de enriquecimento, acréscimo, reorientação e interação. Assim, o caráter formativo da avaliação é deixado de lado.

Os adeptos dessa forma de avaliação acreditam que verificar se ocorreu a memorização de informações configura-se como o procedimento seguro para medir o saber do estudante. Entretanto, percebe-se um equívoco nessa concepção, pois desconsidera critérios importantes tais como a verificação de competências e habilidades relacionadas ao estabelecimento de hipótese, à resolução de situações-problema, à problematização de temas significativos, à reflexão e síntese mediante o estabelecimento de analogias entre situações, textos ou ideias, à concretização da teoria em situações práticas, dentre outros. Assim, a perspectiva de desenvolvimento intelectual, de promoção de autonomia do pensamento, da reflexão, da análise e da produção de novos saberes fica fora do alcance da avaliação tradicionalista.

Avaliação Mediadora

As mais recentes discussões referentes ao processo de avaliação traz em seu bojo um novo olhar sobre esse processo. Uma de suas mais relevantes contribuições diz respeito à desconstrução da dicotomia “ensino-aprendizagem” versus “avaliação”, à medida que promove a integração dessas duas

atividades em um único processo. Trata-se de uma proposta de avaliação formativa, tendo como um dos principais expoentes a pesquisadora Jussara Maria Lerch Hoffmann, que afirma:

O que pretendo introduzir neste texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (HOFFMANN, 1991, p. 67, apud HOFFMANN, 1994, p. 51).

Pode-se compreender, a partir dessa afirmação, que a avaliação assume um caráter de mediação no processo pedagógico, em que o professor atua de forma a instigar, provocar uma ação de reciprocidade intelectual com o aluno, estabelecendo um processo de enriquecimento dos saberes, reordenação e coordenação das ideias de modo a construir um novo conhecimento. Nessa perspectiva, a avaliação configura-se como a própria ação pedagógica de ensino-aprendizagem numa perspectiva recíproca de colaboração, sobreposição e confronto de ideias em busca de uma síntese dos saberes. Nesse processo, cabem as indicações de leitura, discussões didáticas, análise, verificação, analogias, ação pedagógica com vista a conferir forma ao teoricamente discutido.

Nesse sentido, o processo avaliativo converge para a perspectiva difundida por Terezinha Rios (2005), que defende a ideia de “fazer aula”, “construir com”, “aprender a aprender”. Nesse contexto, como processo integrante da ação pedagógica, a avaliação assemelha-se a uma ação de regulação dialética de saberes, em que as ideias se somam, articulam-se, passando por um processo de contraposição, justaposição, análise e síntese, até a sistematização do conhecimento.

Esse modelo avaliativo pressupõe um “caminhar com”, “ir junto”. Os atores do processo, professor e aluno, interagem cooperativamente. O próprio desenvolvimento da aprendizagem vai dando indicativos dos avanços e da qualidade alcançada, que traduz o desenvolvimento máximo do estudante para aquela situação de aprendizagem, cujos limites estão sempre por se definir (HOFFMANN, 1994).

Observa-se, portanto, que essa proposta requer uma quebra de paradigma do modelo hegemônico de avaliação, sugere uma ação didático-pedagógica pautada na ideia de mediação, em que o professor sai do lugar de mensurador do saber transmitido para o lugar de mediador de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora. Nesse sentido, eis o que diz Hoffman (1994):

Tal paradigma pretende opor-se ao modelo do "transmitir-verificar-registrar" e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (HOFFMAN, 1994, p. 51).

Nesse sentido, pode-se dizer que essa proposta se adequa melhor à finalidade do ensino superior, que, conforme assinala a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9394/2006), inclui:

I - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; II - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; [...] III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; [...] VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (LDB, LEI 9394/2006, Art. 43).

Uma ação pedagógica com esses propósitos pressupõe uma prática avaliativa contínua e processual. Ora, se o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior deve voltar-se para a formação de pessoas aptas para a inserção em setores profissionais, para o desenvolvimento da pesquisa, do espírito científico e crítico, para a extensão e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, é necessário que se efetive uma avaliação de caráter formativo, focada no desenvolvimento não só de competências, mas também de habilidades, de modo que a teoria estudada ganhe forma nas situações concretas.

Método

Este trabalho é de cunho qualitativo e quantitativo, trata-se de uma pesquisa de campo realizada no curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri e faz uma reflexão sobre a prática avaliativa dos docentes do mencionado curso de graduação, objetivando verificar o quanto essa prática se aproxima ou se distancia da proposta de avaliação processual, contínua e mediadora.

A pesquisa utiliza três instrumentos de coleta de dados: questionário, entrevista semiestruturada e observação não-participante de diálogos espontâneos dos docentes.

Os dados numéricos obtidos mediante o questionário, depois de serem tabulados conforme as categorias, foram submetidos a cálculos matemáticos, utilizando-se, para isso, o método da média aritmética simples, que é dada pelo quociente da soma de seus valores pela quantidade das variáveis (parcelas) consideradas (DANTE, 2006), conforme explicitado ao longo do trabalho.

A entrevista semiestruturada, como fonte complementar, e as informações do questionário, como meio principal de obtenção dos dados/ informações da pesquisa, são as fontes primárias deste trabalho investigativo. Conforme Kerlinger (1979), fonte primária consiste no depositário original, isto é, a informação é obtida diretamente daquele que a produz originalmente. Já a fonte secundária é o repositório que registra o dado histórico, mas apenas como um mediador entre a fonte original e o pesquisador. Este trabalho utilizou apenas fontes primárias, além do referencial teórico.

As informações ou os dados obtidos foram analisados por meio da técnica análise do conteúdo. Segundo Bardin (1977) essa técnica consiste numa análise sistemática e objetiva das comunicações, visando obter indicadores que permitam inferir os conteúdos, quantitativos ou não, e obter conhecimentos relativos às condições (contextos, variáveis) de produção das mensagens. A pesquisa utiliza também a técnica da triangulação, que diz respeito à inter-relação das informações obtidas mediante as fontes primárias e as informações obtidas mediante os referenciais teóricos, obtendo-se uma síntese. Essa técnica também foi utilizada para fazer um paralelo entre os discursos dos docentes e os dados concretos referentes à prática avaliativa desses profissionais.

Participantes

O Curso de Pedagogia (2014.1) da Universidade Regional do Cariri apresenta um perfil privilegiado, com 85% do seu quadro docente composto de doutores, 12% de mestres e 3% de especialistas. O curso conta com 898 alunos, 28 professores efetivos e 08 substitutos. Entretanto, ainda faltam professores para completar o quadro, e essa carência depende de decisões político-administrativas.

Nas primeiras visitas realizadas, constatou-se um clima de estresse, com professores sobrecarregados se reclamando constantemente do cansaço, da sobrecarga de trabalho e da falta de concurso efetivo para completar o quadro docente. Muitos desses profissionais têm que dividir o tempo entre os estudos de mestrado ou doutorado, a realização de pesquisa, as atribuições do cargo que ocupam na universidade, outros empregos e a família.

Foram convidados, ao acaso, 20 professores (55,55% dos docentes do curso de Pedagogia) para participar da pesquisa. Mas apenas 12 professores aceitaram o convite, os demais docentes alegaram não dispor de tempo para tal. Dentre os 12 voluntários, apenas 07 devolveram o questionário devidamente respondido. Os outros cinco, ou não foram localizados ou, mesmo depois de reincidentes solicitações mediante telefonema e conversa pessoal no campus da universidade, alegaram esquecimento e falta de tempo para responder ao questionário. Enfim, a amostra limitou-se a um total de 07 participantes, o que corresponde a 19,44% do quadro de professores do curso de Pedagogia da supracitada universidade. Entretanto, considera-se que a amostra é representativa, visto que, dentre os sete voluntários que responderam ao questionário, 04 são doutores (57%); 02 são mestres (28,57%) e 01 é especialista (14,28%), todos com formação ligada à área pedagógica.

A escolha aos professores do curso de Pedagogia como sujeitos desta pesquisa justifica-se pelo fato de se tratar de um curso ligado ao mesmo tempo à docência e à dimensão de formação de professores e coordenação pedagógica. A importância dessa escolha deve-se ao fato de que a prática avaliativa dos

docentes do curso de Pedagogia e dos cursos de Licenciatura de modo geral, acaba se impondo como modelo a ser seguido, numa relação cíclica de influência que atinge não só os futuros professores, mas também os futuros alunos desses futuros profissionais, reiniciando o ciclo.

Instrumentos

Um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados é o questionário composto de questões objetivas e questões discursivas, elaborado com o intuito de recolher dados/ informações sobre a formação acadêmica dos docentes, os tipos de instrumentos de avaliação utilizados por eles, com que frequência os professores avaliam seus alunos, como se dá o processo avaliativo, as concepções dos docentes sobre avaliação, se essas concepções condizem com a prática avaliativa e em que grau a forma de avaliar desses professores se aproxima ou se distancia da proposta de avaliação mediadora.

O outro instrumento de coleta de dados utilizado é a entrevista semiestruturada com uma das coordenadoras que integra a gestão colegiada do núcleo de Pedagogia. Essa gestão é composta de 4 coordenadores-professores, que se alternam no trabalho de coordenação. Este instrumento foi utilizado com objetivo de recolher dados sobre o perfil do curso. Nele continha uma única pergunta: Qual o perfil do curso de Pedagogia desta universidade?

A observação não-participante aos diálogos espontâneos dos discentes ajudou a compreender melhor o contexto em que estão inseridos os participantes da pesquisa, de modo que as variáveis decorrentes desse contexto foram também objeto de análise.

Procedimento de Coleta de Dados

Inicialmente o projeto de pesquisa foi discutido com a orientadora da investigação; em seguida foi elaborado ofício de Nº 01/2014, o qual foi assinado pela pesquisadora e enviado via e-mail para a orientadora deste trabalho investigativo, que se encarregou de entregá-lo ao Comitê de Ética da Faculdade Leão Sampaio. Autorizada a realização da pesquisa, deu-se início ao trabalho investigativo. Como primeira etapa dessa investigação, foram realizados, pessoalmente, os primeiros contatos com a coordenação do núcleo de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri, que encaminhou a pesquisadora aos professores da unidade.

Os docentes foram abordados, individualmente, na sala dos professores e, após as explicações sobre os propósitos e procedimentos da pesquisa, a pesquisadora, assegurando aos docentes o sigilo de seus dados/ informações, apresentou-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que

foi assinado pelos que aceitaram ser voluntários na pesquisa. Cada professor que se dispôs a participar da pesquisa recebeu o questionário para responder, agendando um dia para a entrega do mesmo. Um dos docentes, por fazer parte da gestão colegiada como coordenadora do núcleo de Pedagogia, e por, naquele dia, estar assumindo a função de coordenadora, participou também da entrevista semiestruturada, concedendo dados sobre o perfil do referido curso.

Procedimentos de Análise das Informações

Os dados/ as informações coletadas foram, inicialmente, agrupados por categoria e, subsequentemente, analisados e interpretados quantitativamente. Para isso foram utilizados como métodos: a tabulação dos dados, mediante a qual foi possível agrupar, quantificar e comparar os dados; e o cálculo da média aritmética simples, no intuito de verificar a média representativa da frequência com que cada professor, individualmente, avalia seus alunos, a média geral de utilização de cada instrumento avaliativo apontado e a média geral da frequência com que os professores participantes desta pesquisa, em seu conjunto, avaliam os alunos.

Posteriormente tanto os dados numéricos obtidos na análise quantitativa, quanto os discursos expressos nas questões abertas do questionário foram submetidos à análise de conteúdo temática. Mediante essa análise, foi possível encontrar os eixos temáticos desta pesquisa. Segundo Turato (2003, p. 440), esse método viabiliza a investigação do sentido do discurso do participante da pesquisa, analisando “a frequência de recorrência de certos termos, aparato e andamento do discurso”. Assim, foi possível inferir os sentidos e significados implícitos no discurso de cada participante e, mediante analogia entre as informações, com uso da técnica de triangulação, verificar a coerência do discurso com a prática.

Finalmente, os dados numéricos e os discursos foram interpretados com base em referenciais teóricos de Jussara Hoffman, Terezinha Rios, José Carlos Libânio, Savarego, dentre outros.

No intuito de preservar a identidade dos participantes, os nomes deles foram mantidos em sigilo, sendo utilizado o termo “participante” seguido de um número (1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7) ao invés do nome do participante. Para facilitar e tornar mais prática a exposição, foram utilizados códigos correspondentes (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7), a fim de identificar o participante 1 (P1), participante 2 (P2) e assim por diante.

Discussão e Análise dos Resultados

Uma vez realizada a análise e interpretação dos dados, foram delimitados quatro eixos temáticos: Instrumentos de Avaliação; Frequência com que os Professores avaliam os Alunos; Concepções dos Docentes sobre Avaliação; Relação entre o Discurso e a Prática.

Instrumentos de Avaliação

Foi solicitado que os participantes apontassem, numa relação de instrumentos avaliativos exposta no questionário, aqueles que eles utilizam, ao longo do semestre, para avaliar os alunos. Ao final, foi solicitado que informassem outros instrumentos que utilizam se por ventura não constassem da lista apresentada no questionário. Todos os instrumentos indicados foram contabilizados.

Os instrumentos de avaliação utilizados por P1 são: trabalho dirigido (tipo questionário), pesquisa científica, debate regrado/ discussão didática, fórum, prova de questões discursivas, mesa redonda, autoavaliação e estudo de caso. Os instrumentos avaliativos utilizados por P2 são: autoavaliação, seminário, trabalho dirigido (tipo questionário), prova objetiva e prova discursiva. Já P3 faz uso dos seguintes instrumentos: trabalho dirigido (tipo questionário), pesquisa científica, autoavaliação, debate regrado/ discussão didática, prova objetiva e prova discursiva. Os instrumentos que P4 utiliza são: debate regrado/ discussão didática, prova de questões discursivas, grupo de estudo, seminário, pesquisa científica, mesa redonda, autoavaliação, prova de questões objetivas e estudo de caso. P5 informou que utiliza: debate regrado/discussão didática, mesa redonda, prova de questões discursivas, autoavaliação, fórum, pesquisa científica, estudo de caso e trabalho dirigido. P6 utiliza os seguintes instrumentos: autoavaliação, prova de questões objetivas, estudo de caso, fórum, arguição (prova oral), prova de questões discursivas, trabalho dirigido (tipo questionário), seminário, pesquisa científica, mesa redonda e debate regrado/ discussão didática. Quanto a P7, apontou os seguintes instrumentos: debate regrado/discussão didática, mesa redonda, autoavaliação, seminário, portfólio, diário de bordo, pesquisa científica, prova de questões objetivas, prova de questões discursivas e trabalho dirigido.

A partir da tabulação desses resultados, constatou-se que os instrumentos de avaliação mais utilizados são a prova de questões discursivas e a autoavaliação, que foram apontados por todos os entrevistados. Seis participantes disseram que utilizam o debate regrado/ discussão didática como instrumento de avaliação. O trabalho dirigido (tipo questionário), a mesa redonda e a prova de questões objetivas aparecem em terceiro lugar, com 05 indicações. O estudo de caso e o seminário foram apontados por 04 professores, enquanto o fórum recebeu 03 indicações. Em último lugar, aparecem a

atividade artística, o grupo de estudo, a arguição (prova oral), o portfólio e o diário de bordo com apenas 01 indicação.

Na análise dos dados, verificou-se que há uma preocupação por parte de 100% dos professores participantes da pesquisa em privilegiar a elaboração discursiva de respostas. Entretanto, como não tivemos acesso ao conteúdo das provas discursivas, não é possível afirmar se as questões dessas provas favorecem a elaboração de hipóteses, a reflexão, a análise, a síntese, a comparação de informações, a criação de soluções para situações-problema ou se estão voltadas à memorização de informações. Como os instrumentos utilizados nesta pesquisa não possibilitaram afirmações conclusivas nesse sentido, indica-se a realização de novas pesquisas para investigar essa questão. Pode-se afirmar, contudo, que a autoavaliação aparece como um elemento surpresa, pois o que se constata no dia a dia das escolas e faculdades é um certo receio em utilizar esse instrumento avaliativo, em função, possivelmente, da insegurança quanto à maturidade dos alunos para se autoavaliar e insegurança em relação ao grau de precisão desse tipo de avaliação. A escolha desse instrumento, a princípio, parece apontar para uma visão avaliativa voltada para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento reflexivo, crítico e democrático.

Como o debate regrado/ discussão didática aparece em segundo lugar, com 85,71%, e a mesa redonda, em terceiro, com 71,42% das indicações, nota-se também uma preocupação em viabilizar espaços de discussão, de debate, privilegiando, assim, as interações aluno-aluno, aluno-professor. Verifica-se também preocupação com o desenvolvimento de pesquisa científica. Esse instrumento avaliativo é utilizado por 85,71% da amostra pesquisada. Entretanto, tipos tradicionais de instrumentos avaliativos, como o trabalho dirigido (tipo questionário) e a prova de questões objetivas ainda são uma presença muito forte na prática pedagógica, sendo utilizados por 71,42% dos docentes que participaram da pesquisa. O uso desses instrumentos sugere, a princípio, uma prática conservadora de avaliação, pautada em um viés positivista, que busca mensurar o conhecimento de forma meramente objetiva e classificatória. Apesar da aparente adesão por parte dos professores à utilização desses instrumentos avaliativos, as inferências realizadas a partir desses dados não podem ser consideradas conclusivas, pois é necessário que seja verificada a variável “frequência”. Pergunta-se: Com que frequência esses instrumentos de avaliação são utilizados? Essa questão é tratada no tópico seguinte.

O grupo de estudo, o portfólio, a atividade artística, a arguição (prova/ exame oral), o portfólio e o diário de bordo aparecem com pouca expressividade, sendo utilizados por apenas 14,28% dos sujeitos da investigação.

De modo geral, percebe-se uma grande diversificação de instrumentos avaliativos, entretanto, é importante considerar a frequência com que esses instrumentos são utilizados a fim de que se possa fazer uma avaliação mais adequada e chegar a conclusões mais fidedignas, o que será feito nas análises que se seguem.

Frequência com que os professores avaliam os alunos

Após indicarem que instrumentos avaliativos utilizam, os professores informaram o nível de frequência com que utilizam esses instrumentos. Esse nível de frequência foi representado de acordo com os seguintes códigos:

- 0 – indica não utilização do instrumento avaliativo;
- 1 a 2,99 – indica nível de frequência **muito baixo** quanto à utilização do instrumento avaliativo;
- 3 a 4,99 – indica nível de frequência **baixo** quanto à utilização do instrumento avaliativo;
- 5 a 6,99 – indica nível de frequência **médio** quanto à utilização do instrumento avaliativo;
- 7 a 8,99 – indica nível de frequência **alto** quanto à utilização do instrumento avaliativo;
- 9 a 10 – indica nível de frequência **muito alto** quanto à utilização do instrumento avaliativo.

Inicialmente são expostos os dados de cada participante para, em seguida, proceder à avaliação geral dos resultados, encontrando, assim, a média do nível de frequência com que cada instrumento é utilizado, a média de frequência com que cada professor avalia e a média geral do nível de frequência com que os alunos desses professores são avaliados, considerando a totalidade dos recursos utilizados. A fim de tornar as listas mais concisas, foram omitidos os instrumentos não utilizados. Os resultados encontrados foram os seguintes:

INSTRUMENTO AVALIATIVO	NÍVEL DE FREQUÊNCIA COM QUE UTILIZA O INSTRUMENTO
Trabalho dirigido (tipo questionário)	10
Pesquisa científica	10
Debate/ discussão didática	10
Fórum	10
Prova discursiva	10
Mesa redonda	5
Autoavaliação	5
Estudo de caso	5
MÉDIA INDICATIVA DA FREQ. COM QUE P1 AVALIA OS ALUNOS →	$65 \div 8 = 8,12$

Figura 1: Quadro dos Instrumentos avaliativos utilizados por P1 e da Frequência com que avalia os alunos
Fonte: dados da autora.

Instrumentos avaliativos utilizados por P2 e Frequência com que avalia os alunos

INSTRUMENTO AVALIATIVO	NÍVEL DE FREQUÊNCIA COM QUE UTILIZA O INSTRUMENTO
Autoavaliação	10
Seminário	10
Trabalho dirigido (tipo questionário)	8
Prova objetiva	5
Prova discursiva	5
MÉDIA INDICATIVA DA FREQUÊNCIA COM QUE P2 AVALIA OS ALUNOS →	$38 \div 5 = 7.6$

Figura 2: Quadro dos Instrumentos avaliativos utilizados por P2 e da Frequência com que avalia os alunos
Fonte: dados da autora

Instrumentos avaliativos utilizados por P3 e Frequência com que avalia os alunos

INSTRUMENTO AVALIATIVO	NÍVEL DE FREQUÊNCIA COM QUE UTILIZA O INSTRUMENTO
Trabalho dirigido (tipo questionário)	3
Pesquisa científica	2
Autoavaliação	2
Debate regrado/ discussão didática	2
Prova de questões objetivas	1
Prova de questões discursivas	1
MÉDIA INDICATIVA DA FREQUÊNCIA COM QUE P3 AVALIA OS ALUNOS →	$11 \div 6 = 1.83$

Figura 3: Quadro dos Instrumentos avaliativos utilizados por P3 e da Frequência com que avalia os alunos. Fonte: dados da autora

Instrumentos avaliativos utilizados por P4 e Frequência com que avalia os alunos

INSTRUMENTO AVALIATIVO	NÍVEL DE FREQUÊNCIA COM QUE UTILIZA O INSTRUMENTO
Debate regrado/ discussão didática	10
Prova de questões discursivas	10
Atividade artística	10
Grupo de estudo	10
Seminário	5
Pesquisa científica	2
Mesa redonda	2
Autoavaliação	2
Prova de questões objetivas	2
Estudo de caso	2
MÉDIA INDICATIVA DA FREQUÊNCIA COM QUE P4 AVALIA OS ALUNOS →	$55 \div 10 = 5.5$

Figura 4: Quadro dos Instrumentos avaliativos utilizados por P4 e da Frequência com que avalia dos alunos
Fonte: dados da autora

Instrumentos avaliativos utilizados por P5 e Frequência com que avalia os alunos

INSTRUMENTO AVALIATIVO	NÍVEL DE FREQUÊNCIA COM QUE UTILIZA O INSTRUMENTO
Debate regrado/ discussão didática	8
Mesa redonda	8
Prova de questões discursivas	8
Autoavaliação	4
Fórum	4
Pesquisa científica	2
Estudo de caso	2
Trabalho dirigido (tipo questionário)	1
MÉDIA INDICATIVA DA FREQUÊNCIA COM QUE P5 AVALIA OS ALUNOS →	$37 \div 8 = 4.62$

Figura 5: Quadro dos Instrumentos avaliativos utilizados por P5 e da Frequência com que avalia os alunos
Fonte: dados da autora

Instrumentos avaliativos utilizados por P6 e Frequência com que avalia os alunos

INSTRUMENTO AVALIATIVO	NÍVEL DE FREQUÊNCIA COM QUE UTILIZA O INSTRUMENTO
Autoavaliação	10
Prova de questões objetivas	10
Estudo de caso	9
Fórum	8
Arguição (prova oral)	7
Prova de questões discursivas	6
Trabalho dirigido (tipo questionário)	5
Seminário	4
Pesquisa científica	3
Mesa redonda	2
Debate regrado/ discussão didática	1
MÉDIA INDICATIVA DA FREQUÊNCIA COM QUE P6 AVALIA OS ALUNOS →	$65 \div 11 = 5,9$

Figura 6: Quadro dos Instrumentos avaliativos utilizados por P6 e da Frequência com que avalia os alunos
Fonte: dados da autora.

Instrumentos avaliativos utilizados por P7 e Frequência com que avalia os alunos

INSTRUMENTO AVALIATIVO	NÍVEL DE FREQUÊNCIA COM QUE UTILIZA O INSTRUMENTO
Debate regrado/ discussão didática	10
Mesa redonda	10
Autoavaliação	10
Seminário	10
Portifólio	10
Diário de bordo	9
Pesquisa Científica	9
Prova de questões objetivas	8
Prova de questões discursivas	8
Trabalho dirigido (tipo questionário)	7
MÉDIA INDICATIVA DA FREQUÊNCIA COM QUE P7 AVALIA OS ALUNOS →	$91 \div 10 = 9,1$

Figura 7: Quadro dos Instrumentos avaliativos utilizados por P7 e da Frequência com que avalia os alunos
Fonte: dados da autora.

Somando-se o nível de frequência atribuído a cada instrumento avaliativo, e dividindo essa soma pela quantidade de instrumentos utilizados por cada professor, foi possível encontrar a média do nível de frequência com que cada docente avalia seus alunos, como indicado acima. Na análise exposta a seguir, faz-se uma analogia entre essas médias e o nível de formação acadêmica dos professores.

Analogia entre Frequência com que avalia os alunos e Formação acadêmica dos Docentes

PROFESSOR	FORMAÇÃO ACADÊMICA	MÉDIA DO NÍVEL DE FREQUÊNCIA COM QUE AVALIA OS ALUNOS
P1	Mestrado	8,12 – Nível de frequência alto
P2	Doutorado	7,60 – Nível de frequência alto
P3	Doutorado	1,83 – Nível de frequência muito baixo
P4	Doutorado	5,50 – Nível de frequência médio
P5	Mestrado	4,62 – Nível de frequência baixo
P6	Especialização	5,90 – Nível de frequência médio
P7	Doutorado	9,10 – Nível de frequência muito alto

Figura 8: Quadro da Frequência com que avaliam os alunos versus Formação acadêmica dos docentes
Fonte: dados da autora

Analisando as médias aritméticas por nível de pós-graduação, constata-se que os mestres são os docentes que avaliam com mais frequência os alunos (média 6,37), os doutores aparecem em segundo lugar, com frequência de avaliação apresentando média 6,0. A menor média ficou com o professor especialista, que atingiu média 5,90. Os resultados permitem constatar que a avaliação processual e contínua mostra-se mais evidente entre os professores mestres e doutores, cujas médias estão quase equiparadas.

Verificando a quantidade de professores que utiliza cada instrumento avaliativo e a média com que cada instrumento é utilizado, é possível fazer uma analogia entre os aspectos “quantos professores utilizam” e “com que frequência utilizam” cada instrumento avaliativo. Para calcular a frequência de utilização do instrumento avaliativo no curso de Pedagogia, considerando a amostra em investigação, foram somados, por instrumento utilizado, os valores representativos do nível de frequência atribuídos pelos docentes (escala de 0 a 10), e o resultado dessa soma foi dividido pelo número de professores, obtendo-se, desse modo, a média geral da frequência com que cada instrumento avaliativo é utilizado no campo de pesquisa investigado. Por exemplo, para o instrumento “prova discursiva”, foram atribuídos os seguintes valores representativos da frequência, em escala de 0 a 10: P1 atribuiu nível 10; P2 atribuiu nível 5; P3, nível 1; P4, nível 10; P5, nível 8; P6, nível 6 e P7, nível 8. Os valores representativos do nível de frequência com que cada instrumento é utilizado (10 + 5 + 1 + 10 + 8 + 6 + 8) foram somados, e o resultado da soma foi dividido pela quantidade de sujeitos participantes da pesquisa (7), obtendo-se a média 6,85, que representa a frequência com que o instrumento “prova de

questões discursivas” é utilizado. Para o instrumento “estudo de caso”, têm-se os seguintes valores: P1 atribuiu 5; P2 e P3 atribuíram 0 (omitido da lista de P2 e P3); P4 atribuiu 2; P5, 2; P6, 9; P7, 0 (omitido da lista de P7). Como resultado, tem-se: $(5 + 0 + 0 + 2 + 2 + 9 + 0) \div 7$ (número de participantes da pesquisa) = 2,57 (média representativa da frequência com que esse instrumento é utilizado pelo conjunto dos professores). Dessa forma, foi calculada a média de utilização de cada instrumento avaliativo.

Enfim, os resultados foram tabulados para facilitar a analogia, como se pode ver a seguir.

Relação entre Tipos de Instrumentos Avaliativos utilizados – Quantidade de Professores que os utilizam – Frequência com que o instrumento é utilizado

INSTRUMENTO AVALIATIVO	QUANTIDADE DE PROFESSORES QUE UTILIZAM O INSTRUMENTO	FREQUÊNCIA COM QUE O INSTRUMENTO É UTILIZADO
Prova discursiva	7	6,85
Autoavaliação	7	6,14
Pesquisa científica	6	4,00
Debate regrado/ discussão didática	6	5,85
Trabalho dirigido (tipo questionário)	5	4,85
Mesa redonda	5	3,85
Prova de questões objetivas	5	3,71
Estudo de caso	4	2,57
Seminário	4	4,14
Fórum	3	3,14
Atividade artística	1	1,42
Grupo de estudo	1	1,42
Arguição (prova oral)	1	1,00
Portifólio	1	1,42
Diário de bordo	1	1,28

Figura 9: Quadro da Relação entre os Tipos de Instrumentos Avaliativos utilizados - Quantidade de Professores que os utilizam – Frequência com que o instrumento é utilizado

Fonte: dados da autora

No intuito de facilitar a visualização e a comparação dos resultados, os dados do quadro acima foram dispostos no gráfico a seguir. Nele, é possível comparar várias informações: tipos de instrumentos avaliativos utilizados, quantidade de professores que utiliza os respectivos tipos de instrumentos e frequência com que cada instrumento é utilizado.

Quantidade de professores e o respectivo tipo de instrumento avaliativo utilizado *versus* Frequência com que cada instrumento é utilizado

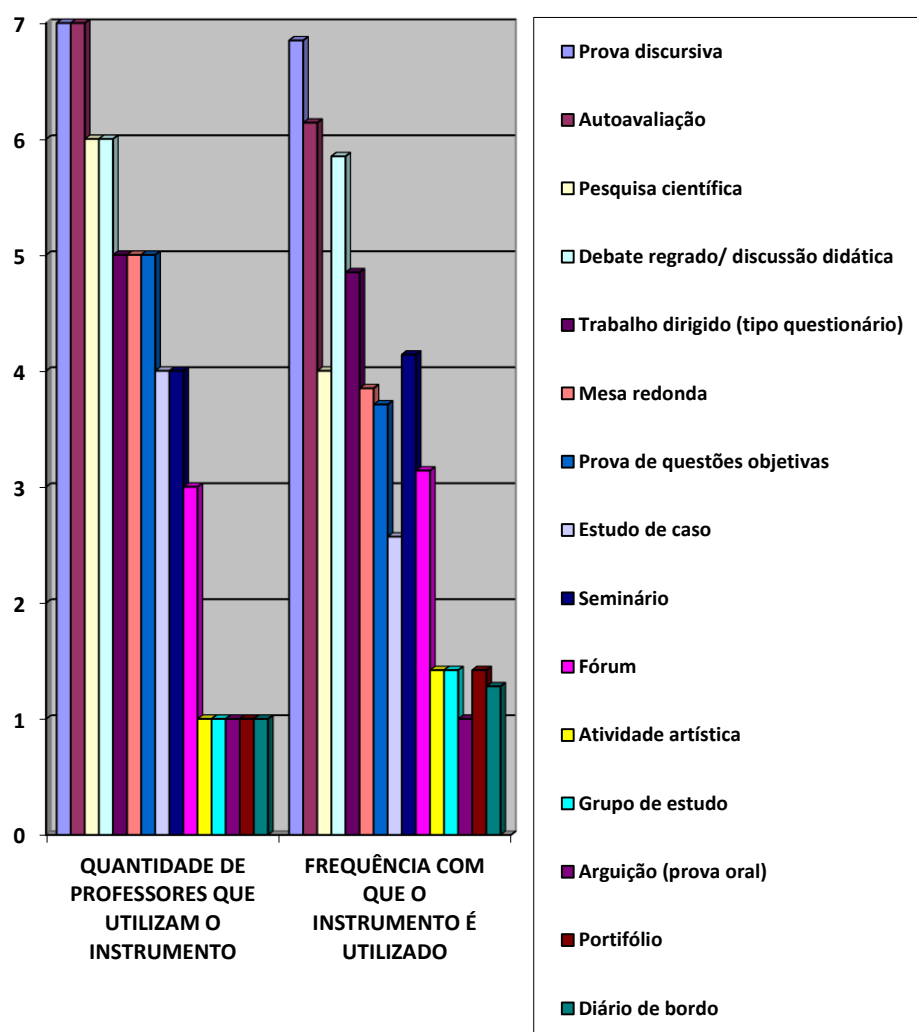


Figura 10: Gráfico da Quantidade de professores que utilizam os tipos de instrumento avaliativo versus Frequência com que cada instrumento é utilizado
 Fonte: Dados da autora.

Após a análise desses dados, foi possível confirmar a preocupação dos professores em privilegiar a elaboração discursiva de respostas através da prova de questões discursivas, que, além de ser o instrumento mais apontado pelos professores, apresenta a maior média de frequência (6,85). Pode-se confirmar também que a autoavaliação, de fato, é um dos instrumentos mais utilizados, aparecendo em segundo lugar, com média de frequência 6,14. Assim, os docentes demonstram que estão superando: o receio de utilizar esse instrumento avaliativo, a ideia de que os alunos não têm maturidade para se autoavaliar e a insegurança quanto ao grau de precisão desse tipo de avaliação.

Quanto à pesquisa científica, embora seja utilizada por 85,71% dos professores, apresenta baixa frequência de utilização (média de frequência = 4,00). Visto que esse tipo de atividade demanda um tempo considerável, tanto para a orientação por parte do professor, quanto para a investigação propriamente dita por parte do aluno, infere-se que seja essa a razão pela qual não é um instrumento utilizado com maior frequência, pois, conforme depoimentos espontâneos dos professores em questão, que lecionam no turno noturno, a maioria dos alunos enfrenta jornada dupla, trabalhando durante o dia e estudando à noite. Além disso, conforme verbalizaram os próprios docentes, eles (os professores) encontram-se sobrecarregados de atividades, conciliando dois ou três empregos, estudos em nível de mestrado ou doutorado, realização de pesquisa, atribuições do cargo que exercem na universidade e família. Possivelmente esse contexto está influenciando o professor a diminuir a utilização de instrumentos avaliativos que demandem maior tempo de elaboração e análise, como a pesquisa científica. Pode-se concluir que os professores reconhecem a necessidade de se utilizar esse instrumento de avaliação, mas o utilizam com pouca frequência, possivelmente em função da pouca disponibilidade de tempo para trabalhar com esse tipo de avaliação.

A mesa redonda, que apareceu em terceiro lugar entre os instrumentos apontados por um maior número de professores (71,42% das indicações), não é utilizada com muita frequência. Dessa forma, não se confirma a ideia de que sua utilização seja tão significativa para favorecer o debate e a interação entre alunos e professor no contexto avaliado, pois, apesar de ser um instrumento utilizado por mais de 70% dos professores, a média geral da frequência com que é utilizado é igual a 3,85. O trabalho dirigido (tipo questionário) e a prova de questões objetivas, apesar de serem utilizados por 71,42% dos docentes, apresentam baixa frequência de utilização (médias 4,85 e 3,71 respectivamente). O uso desses instrumentos sugere uma prática conservadora de avaliação, pautada em um viés positivista, que busca mensurar o conhecimento de forma meramente objetiva e classificatória. Entende-se, portanto, que os professores têm diminuído a frequência de utilização de instrumentos tradicionais como esses, mas um considerável número de professores ainda se utiliza desses instrumentos.

A pouca expressividade em relação à utilização do grupo de estudo, do portfólio, da atividade artística, da arguição (prova oral) e do diário de bordo como instrumentos de avaliação se confirma, pois a frequência de utilização de ambos é muito baixa.

Enfim, passa-se a analisar somente a variável “média com que o professor avalia os alunos”, seguindo-se com a obtenção da média geral indicativa da frequência com que os alunos do curso de Pedagogia da URCA são avaliados. Somando-se as médias indicativas da frequência com que cada docente avalia os alunos e dividindo essa soma pelo número de sujeitos da pesquisa, é possível obter a média geral da frequência com que os alunos são avaliados pelos professores.

Média geral da Frequência com que os alunos são avaliados pelos professores

DOCENTE	MÉDIA COM QUE AVALIA OS ALUNOS
P1	8,12 – Nível de frequência alto
P2	7,60 – Nível de frequência alto
P3	1,88 – Nível de frequência muito baixo
P4	5,50 – Nível de frequência médio
P5	4,62 – Nível de frequência baixo
P6	5,90 – Nível de frequência médio
P7	9,10 – Nível de frequência muito alto
MÉDIA GERAL INDICATIVA DA FREQUÊNCIA COM QUE OS ALUNOS SÃO AVALIADOS	$(8,12 + 7,60 + 1,88 + 5,50 + 4,62 + 5,90 + 9,10) \div 7 = 6,0$

Figura 11: Média geral indicativa da Frequência com que os alunos são avaliados pelos professores
Fonte: dados da autora

Diante desses resultados, pode-se afirmar que a frequência com que os professores do curso de Pedagogia da URCA avaliam os alunos encontra-se no limite mínimo (média 6,0) para que possa ser considerada uma avaliação processual e contínua. Isso sugere que boa parte do processo avaliativo ocorre em momentos pontuais. Contrapondo-se a esta prática, Libânio (1994, p. 200) afirma que “a avaliação escolar é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e não uma etapa isolada”. Considera-se, pois, que a avaliação se dá enquanto se processa também o ensino e a aprendizagem, como uma atividade integrada à ação didático-pedagógica. Trata-se de avaliar o próprio processo, que não se encerra naquele momento, ou seja, não se trata de recolher um produto final, mas de analisar todo o processo de construção, de crescimento, de desconstrução/ reconstrução e síntese de conhecimentos; elaboração, confirmação ou refutação de teses.

Concepções dos Docentes sobre Avaliação: Relação do Discurso com a Prática Avaliativa

Na análise qualitativa do discurso dos participantes, foram elencados os trechos mais significativos da fala de cada participante, procurando inferir o sentido das palavras, identificar a frequência de recorrência de certos termos e a buscando sistematizar os discursos, no intuito de codificar as concepções explícitas e latentes dos sujeitos, sobre o tema “Avaliação”, a fim de identificar a perspectiva filosófica que serve de base para tais concepções.

No discurso de P1, evidencia-se a ideia de *feedback* no processo avaliativo, quando o participante afirma que sempre retorna às avaliações escritas e orais “com sugestões, ideias, indicações de leitura, correções de ideias desarticuladas ou incompreendidas, indicando direcionamentos de superação dos obstáculos...” (SIC). Ao explicar como se dá o processo avaliativo, afirma: “Trabalhamos as aulas com perspectiva dialógica, privilegiando debates, seminários, apresentação e discussão de

pesquisas, e atividades de observação. Mesmo nas atividades de avaliação individual [...] os resultados são compartilhados e discutidos em grupo” (SIC). Em outros trechos do discurso, P1 associa à avaliação as ideias de aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, ampliação de aprendizagem, diversificação na forma de avaliar, desenvolvimento de aspectos conceituais e atitudinais, com atividades teóricas e práticas.

Percebe-se coerência entre as respostas expostas no questionário. P1 enfatiza a ideia de interação, enriquecimento de saberes e avaliação em processo, efetivando-se dentro da própria ação pedagógica. Assim, sua concepção é compatível com a ideia de avaliação mediadora, processual e contínua, o que se pode confirmar pela recorrência e pelo sentido dos termos em seu discurso, bem como pelos dados numéricos, pois a média indicativa da frequência com que avalia os alunos é superior a 8,0 (alta frequência).

Um dado importante é que, dentre os participantes da pesquisa, P1 foi o único que apontou para a necessidade de unir teoria e prática. Como afirma Souza (2005):

A aprendizagem transferível solicita a contextualização do conhecimento – o que lhe confere sentido e significado – pela proposição de experiências formadoras e/ou situações de aprendizagem significativas, calcadas na possibilidade de integração entre teoria e prática [...] (SOUZA, 2005, p.68).

Na universidade, os estudantes estão sendo preparados para atuar em situações reais, que requerem o desenvolvimento de habilidades mentais para dar forma às teorias e habilidades atitudinais para estabelecer relações, parcerias, tomar decisões, resolver situações-problema, dentre outras. Essa aprendizagem transferível pressupõe o encontro com o novo, com o inesperado das situações reais. Assim, propõe-se uma formação somativa, que se processa numa perspectiva de mediação, acompanhamento, acréscimo, ajustamento de conteúdos teóricos e atitudinais, sob a mediação do professor.

No discurso de P2, verifica-se a concepção de avaliação processual e contínua, entretanto, apresenta contradição ao afirmar que interage com os estudantes individualmente, fazendo um *feedback* da avaliação “sempre ao final do semestre” (SIC). Sinaliza para a prevalência de uma avaliação pontual, realizada à parte, fora do momento em que a ação pedagógica ocorre.

Discursando sobre avaliação enquanto conceito e processo, P3 afirma apenas que sua concepção “depende do tipo de avaliação” (SIC), que “a (avaliação) tradicionalista é uma aberração” (ibidem) e sinaliza que acredita numa avaliação “que acompanhe a evolução do pensar/ refletir/ agir” (ibidem). Enfatiza a ideia de que, em sua prática, utiliza a avaliação numa perspectiva de interação através de debates, para que o estudante “mostre” seu saber e reconstrua novos conceitos. Percebe-se, no discurso, uma concepção de avaliação processual, contínua, voltada para os conteúdos conceituais e atitudinais.

Entretanto, o discurso não condiz com a prática, pois a frequência com que avalia os alunos apresenta média muito baixa (1,83). Além disso, a “interação através de debate” apresenta baixo nível de frequência (2), indicando que a avaliação não se dá de forma processual e contínua. Consequentemente, diante do baixo nível de interação professor-aluno na atividade avaliativa, descarta-se a possibilidade de uma avaliação mediadora.

Em relação às situações apresentadas nesses dois últimos casos, Libânio (1994) destaca bem a necessidade de a avaliação ser processual e contínua:

A avaliação do rendimento escolar deve centrar-se no entendimento de que as capacidades se expressam no processo da atividade do aluno em situações didáticas. Por essa razão, é insuficiente restringir as verificações a provas no final de bimestres (LIBÂNIO, 1994, p.196).

Um aspecto que merece atenção nessas considerações de Libânio e que dialoga com a proposta de avaliação mediadora, diz respeito à frequência e à processualidade da atividade avaliativa. A realização de provas no final de bimestres limita a avaliação a um momento pontual, desvinculado da atividade do aluno, isolado da situação didática. Assim, considera-se pertinente que o professor avalie enquanto a situação didática se processa, de forma contínua e integrada ao processo ensino-aprendizagem.

Analisando o discurso de P4, verifica-se a recorrência da ideia de *feedback* no processo avaliativo, através de discussão, roda de conversa, revisão a partir do resultado da avaliação; e afirma que trabalha numa perspectiva de avaliação formativa, interagindo com os alunos enquanto avalia. Entende a avaliação como um processo contínuo e permanente de formação e de interação, enriquecimento, acréscimo, desconstrução/ reconstrução de saberes. Afirma também que o processo avaliativo possibilita a autoavaliação do estudante em seu processo de aprendizagem e a autoavaliação do professor em seu processo de mediação educacional. Constata-se, portanto, a ideia de avaliação contínua, processual e mediadora, mas, considerando a média indicativa da frequência com que avalia os alunos (5,50), é possível inferir que, na prática, essa ideia não se efetiva com tanta força.

Em relação ao discurso de P5, percebe-se a recorrência de termos indicativos da ideia de avaliação como uma atividade isolada do processo ensino-aprendizagem. A interação com o estudante ocorre somente “depois” que avalia, para fazer uma revisão, se “perceber que ficaram muitas dúvidas”. Verifica-se também a prática de “devolver os trabalhos corrigidos para que os alunos os refaçam”. Assim, não se percebe a concepção de avaliação enquanto ação integrada ao processo de ensino-aprendizagem. A ideia de interação professor-aluno no processo avaliativo no próprio momento em que a ação pedagógica acontece não foi evidenciada. P5 afirma que, ao avaliar, interage com os estudantes somente quando utiliza como instrumento a pesquisa científica. Considerando o valor numérico

representativo da frequência com que P5 utiliza esse instrumento (atribuiu valor 2, numa escala de 0 a 10), conclui-se que apresenta nível de interação professor-aluno muito baixo no processo avaliativo.

No discurso de P6, enfatiza-se as ideias de “feedback”, “acompanhamento constante”, avaliação como “algo que serve para impulsionar o educando... fazê-lo melhorar, crescer... não para diminuí-lo, reprová-lo”. Percebe-se nesse discurso uma posição de rejeição à avaliação meramente classificatória; expressa uma concepção de avaliação em favor do processo de aprendizagem, de ajuste de ideias, de enriquecimento, para que o “educando” possa “melhorar, crescer”. Esse discurso aponta, pois, para uma avaliação mediadora. Entretanto, ao expressar-se sobre sua prática avaliativa, P6 não esclarece como se processa a avaliação. Os dados numéricos apontam que P6 oscila sua forma de avaliar, utilizando desde instrumentos mais positivistas e tradicionais, como a prova/ exame de questões objetivas e a arguição (prova/ exame oral), a instrumentos de cunho mais democrático e crítico-reflexivo, voltados para a autonomia e o debate, tais como a autoavaliação, o fórum e o estudo de caso. Diante disso, afirma-se que os dados não são suficientes para que se possa traçar um perfil mais preciso de sua prática avaliativa. Contudo, é possível afirmar, com base nos dados numéricos que a possibilidade de que sua prática avaliativa seja processual, contínua e, conseqüentemente, mediadora, está no limite mínimo, pois a média da frequência com que avalia os alunos é 5,9 (mediana).

Ao longo do discurso de P7, verifica-se maior ênfase às ideias de acompanhamento processual e contínuo, concepção de avaliação como um processo de “construção-com”, em que o estudante é acompanhado e orientado, tendo a possibilidade de coordenar suas ideias, reorganizá-las, acrescentar, modificar, construir passo a passo o conhecimento. P7 compreende a avaliação “numa perspectiva de processo [...] nessa possibilidade proporciona ao aluno reflexão acerca do seu aprendizado e das condições do mesmo. Cabe ao professor desenvolver/ possibilitar condições para que a prática avaliativa aconteça durante todo o processo de ensino e não em um momento isolado” (SIC). Verifica-se uma concepção de avaliação como uma atividade integrada ao processo de ensino-aprendizagem, portanto, mediadora, processual e contínua. O discurso de P7 é corroborado pela média de frequência com que avalia os alunos, que é de 9,10 (nível de frequência muito alto).

Considerações Finais

A presente pesquisa constatou a utilização de instrumentos de avaliação diversificados. Vários professores pontuaram a importância de se diversificar os instrumentos de avaliação, sinalizando para a ideia de que a utilização dialética de diferentes formas de avaliar contribui para um processo avaliativo mais adequado e assertivo. Entretanto, as questões filosóficas/ ideológicas pertinentes ao conteúdo, à forma de avaliação e à interação professor-aluno nesse processo, isto é, as questões que estão implicadas

explícita ou implicitamente no tipo de questão elaborada, no tipo de instrumento avaliativo utilizado foram pouco abordadas nos discursos dos professores. Esse fato sugere, por um lado, certa ausência de reflexão sobre a própria prática avaliativa, por outro, certa dicotomia entre domínio teórico e prática pedagógica concernentes ao quesito avaliação.

A prova de questões discursivas figura como o instrumento avaliativo mais utilizado pelos docentes. Além de ser utilizado por 100% dos participantes da pesquisa, apresenta a maior média de frequência de utilização (6,85). Este fato evidencia uma tendência dos professores em promover o desenvolvimento do discurso escrito como resposta. Entretanto, como esta pesquisa não teve acesso às questões das provas discursivas elaboradas pelos professores, não é possível afirmar se este instrumento avaliativo favorece ao modelo de avaliação meramente reprodutora, ou se está voltado ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, à elaboração de hipóteses, análises e sínteses, à resolução de situações-problema e à contextualização do conhecimento teórico, no sentido de dar forma ao teoricamente estudado. Esse aspecto requer, portanto, a realização de pesquisas com foco específico nessa questão.

Constatou-se que a autoavaliação figura entre os instrumentos avaliativos com maior frequência de utilização (média 6,14). Diante disso, pode-se afirmar que os professores em questão estão superando a insegurança quanto à maturidade do aluno em se autoavaliar e quanto ao grau de precisão desse instrumento. Estão superando, portanto, o receio de avaliar os alunos através desse instrumento.

Os resultados apontam também que uma importante ferramenta de avaliação, a pesquisa científica, embora figure entre os objetivos da educação de nível superior, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, LEI nº 9.394/ 2006), apresenta baixa frequência de utilização, apesar de ser utilizada por 85,71% dos professores participantes desta pesquisa. Os professores reconhecem a necessidade de se utilizar esse instrumento de avaliação, mas ele é utilizado com pouca frequência. Os depoimentos espontâneos dos discentes sugerem que a pesquisa científica demanda um tempo considerável para a sua realização. A indisponibilidade de tempo, tanto por parte do professor, sobrecarregado, quanto por parte dos alunos, cuja maioria divide-se entre a longa jornada de trabalho, os estudos e a família, figura como a principal razão que explica a baixa frequência de utilização desse instrumento avaliativo. Essa situação demonstra que o contexto sócio-político-cultural dos agentes da ação educativa é um forte determinante desse processo, e instiga reflexões sobre o quanto essa realidade imposta ao professor e ao aluno da universidade limita a ação didático-pedagógica, subtraindo do nível superior uma das atividades que deveria ocupar lugar de destaque em seu currículo: a pesquisa científica.

Verifica-se, a partir dos resultados desta pesquisa, que instrumentos avaliativos tradicionais como o trabalho dirigido (tipo questionário), a prova de questões objetivas e a chamada arguição (prova oral) vem apresentando baixa frequência de utilização na prática avaliativa dos professores. Entretanto, uma considerável porcentagem de professores (71,42%) ainda se utiliza do trabalho tipo questionário e

da prova de questões objetivas. Quanto à tradicional arguição, é utilizada por 14,28% dos professores, a uma frequência de média 1,00 (numa escala de 0 a 10).

Diante desses resultados, verifica-se que a frequência média com que os docentes avaliam os alunos encontra-se no limite mínimo (média 6,0) para que a prática avaliativa do coletivo em análise possa ser considerada “contínua”. Este atributo, por sua vez, consiste em um dos critérios para que a avaliação seja considerada processual e mediadora. Constata-se, ainda, que a avaliação processual e contínua mostra-se mais evidente entre os professores mestres e doutores, cujas médias estão quase equiparadas. Ressalva-se, contudo, que é necessário considerar a limitação da amostra desta investigação, e que uma pesquisa que envolvesse todos os professores do mencionado curso de Pedagogia ou pelo menos maior parte deles poderia conceder melhor suporte para se fazer maior generalização.

Ao longo da pesquisa e da análise dos resultados, foi possível constatar três situações que configuram a relação “concepção teórica” versus “prática avaliativa”: a) discursos pautados na ideia de avaliação contínua, processual e mediadora em consonância com a prática avaliativa (aproximadamente 42,85% dos professores se enquadram nesse perfil); b) discursos destoantes da prática pedagógica, isto é, no discurso, defende-se a ideia de avaliação processual e contínua, mas esse discurso se contradiz na prática, que apresenta baixa frequência de ação avaliativa ou uma avaliação pontual, realizada à parte, fora do momento em que a ação pedagógica ocorre; ou, ainda, baixa interação professor aluno (cerca de 42,85% dos docentes apresentam esse perfil); c) discurso pautado na ideia de avaliação mediadora, mas com uma “frequência avaliativa” no limite mínimo de média (5,9) – aproximadamente 14,30% dos docentes se enquadram nesse perfil.

Destaque-se: a frequência com que avaliam os alunos figura-se como um dos critérios imprescindíveis para uma ação pedagógica realmente mediadora. O segundo critério, igualmente imprescindível, diz respeito à própria ação pedagógica, que deve consistir em uma mediação pela qual o professor instiga a reorganização do saber, a partir da provocação, da problematização na tentativa de se construir a reciprocidade intelectual. Por fim, o terceiro critério, também fundamental, que diz respeito à concepção de avaliação. Nessa perspectiva, a avaliação configura-se como a própria ação pedagógica de ensino-aprendizagem, é compreendida sob o viés da recíproca colaboração, soma, acréscimo de conhecimentos e confronto de ideias em busca de uma síntese dos saberes.

Esses resultados, portanto, apontam para uma prática avaliativa situada pouco além do meio termo, tendendo a uma avaliação processual, contínua e, em menor nível, mediadora.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

DANTE, Luiz Roberto. **Matemática: Contexto e aplicações**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação – mito e desafio**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
Avaliação Mediadora – Uma Prática em Construção da Pré-escola à Universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

_____. **Avaliação Mediadora: Uma relação Dialógica na Construção do Conhecimento**, In: Centro de Referência em Educação (on-line), Série Ideias, n. 22. São Paulo: FDE, 1994, pp. 51-59, disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf>, acesso: 12/04/2014.

KERLINGER, Fred Nicols. **Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: Um Tratamento Conceitual**. São Paulo: EPU/ EDUSP, 1979.

LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. 8ª Edição, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Ilha/Downloads/ldb_8.ed.pdf . Acesso em 02/05/2014.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação de Professor).

RIOS, Terezinha Azero. **Compreender e Ensinar: Por uma docência de melhor qualidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVARAGO, Erika Aparecida. A Avaliação como uma Poderosa Aliada do Processo Ensino-Aprendizagem para Séries Iniciais do Ensino Fundamental, In: **E-Faceq: Revista Eletrônica dos Discentes da Faculdade Eça de Queiroz**. ISSN 1111-1111, n. 1, junho de 2012.

SOUZA, Nadia Aparecida de. **Avaliação de Competências: O aperfeiçoamento Profissional na Área de Enfermagem**, In: Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 32, jul./dez. 2005, p. 57-80.

TURATO, E. R.. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

TYLER, Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1975.



Como citar este artigo (Formato ABNT):

VIEIRA, Luzineide de Sousa dos Santos; LIMA, Maria Loureto. Avaliação no Ensino Superior: Um olhar à Prática Avaliativa do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri. **Id on Line Rev.Mult. Psic.**, Outubro/2019, vol.13, n.47, p. 1097-1122-1096. ISSN: 1981-1179.

Recebido: 25/08/2019

Aceito: 28/10/2019.