

# MODALIDADES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E APRENDIZAGEM: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

## MODALITIES OF EDUCATIONAL ASSESSMENT AND LEARNING: NECESSARY DIALOGUES

Maria Áurea Montenegro Albuquerque Guerra **1**  
Lidia Eugenia Cavalcante **2**  
Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca **3**

**Resumo:** O presente trabalho analisa o papel das metodologias avaliativas no processo de ensino-aprendizagem, disponibilizadas na literatura, especialmente no campo da Educação, a fim de identificar os princípios e as práticas avaliativas mais utilizados pelos professores na verificação da aprendizagem. Trata-se de pesquisa descritiva e exploratória, de cunho qualitativo, realizada na Universidade Federal do Ceará (UFC). Os dados obtidos deram-se mediante grupo focal, realizado com professores de um curso de graduação. Os resultados indicam que há um entendimento qualitativo acerca da avaliação da aprendizagem, embora nem todos os docentes utilizem a variedade de metodologias dispostas na literatura ou apoiados por teorias. Em conclusão, observa-se que as pesquisas desenvolvidas no campo da avaliação, que levam em consideração o desenvolvimento e aplicabilidade de metodologias avaliativas mais qualitativas trazem elementos desafiadores para o momento atual. Ressalta-se que a avaliação é um campo de estudo em constante evolução, cuja importância tem evidenciado mudanças significativas, especialmente nos cursos de graduação na atualidade.

**Palavras-chave:** Avaliação educacional. Modalidades avaliativas. Ensino e aprendizagem.

**Abstract:** This paper analyzes the role of evaluative methodologies in the teaching-learning process, available in the literature, especially in the field of Education, in order to identify the evaluative principles and practices most used by teachers in verifying learning. This is a descriptive and exploratory research, of a qualitative nature, carried out at the Federal University of Ceará (UFC). The data obtained were given through a focus group, carried out with professors from an undergraduate course. The results indicate that there is a qualitative understanding about the assessment of learning, although not all teachers use the variety of methodologies available in the literature or supported by theories. In conclusion, it is observed that the researches developed in the field of evaluation, which take into account the development and applicability of more qualitative evaluative methodologies, bring challenging elements to the current moment. It is noteworthy that evaluation is a field of study in constant evolution, whose importance has shown significant changes, especially in undergraduate courses today.

**Keywords:** Educational evaluation. Evaluation Modalities. Teaching and learning.

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Curso de Biblioteconomia do Departamento de Ciências da Informação da Universidade Federal do Ceará.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6346079652322359>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2510-911X>.  
E-mail: aureamag@ufc.br

Pós-doutora em Ciência da Informação pela Université de Montréal – Canadá. Professora titular do Departamento de Ciências da Informação da Universidade Federal do Ceará.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8811165871130066>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3190-6900>.  
E-mail: cavalcantelidiaeugenia@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5925252647916359>.  
ORCID: 0000-0002-9166-8887.  
E-mail: isabelfil@uol.com.br

## **Introdução**

A avaliação é considerada uma prática social consolidada, que pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas, especialmente quando se deseja medir fatores de impacto ou mensurar a qualidade de ensino, as práticas, os produtos e os serviços. Trata-se de domínio científico que interessa aos mais variados setores da sociedade, como salienta Fernandes (2010).

Como prática social, a avaliação tem que se orientar por princípios que lhe confirmam rigor, utilidade, significado e relevância social. Isso significa, de acordo com Fernandes (2010), que formular juízos acerca do valor e do mérito de um determinado fenômeno deve resultar de um complexo, difícil, rigoroso e diversificado processo de coleta de informação, distanciando-se o quanto possível de opiniões, convicções ou percepções que em si mesmas são insuficientes. Como prática educacional, a variedade de diferentes abordagens e definições acerca do conceito de avaliação se constitui em caminho importante para compreender o desenvolvimento e a construção teórica no campo da avaliação educacional.

Em decorrência da complexidade do tema, assim como pela impossibilidade de abordar todos os aspectos e atores envolvidos na questão da avaliação, buscou-se chamar a atenção, neste estudo, para pontos recorrentes no cotidiano da sala de aula no ensino superior. Os questionamentos recaem principalmente no discernimento dos docentes acerca das abordagens metodológicas de verificação e sua contribuição para a aprendizagem. A discussão da temática se justifica na medida em que essa avaliação se constitui como ferramenta de melhoria na qualidade da aprendizagem, bem como, é responsável por impactos significativos e transformadores no campo educacional.

Este trabalho é um recorte de pesquisa de doutorado, realizada na área da Educação sobre a temática avaliação do ensino-aprendizagem, motivada pelo interesse em estudar a avaliação no ensino superior, especialmente pelo fato de que as pesquisadoras encontram-se inseridas nesse contexto, na condição de docentes, e por compreenderem a importância de se debater e analisar tema tão atual e necessário, que é a avaliação no âmbito da formação acadêmica.

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é identificar os princípios avaliativos mais utilizados pelos professores na verificação da aprendizagem. Como opção metodológica, trata-se de pesquisa exploratória, de cunho qualitativo, realizada por meio de um grupo focal com os professores de um curso de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Os resultados indicam que há um entendimento qualitativo acerca dessa verificação da aprendizagem, embora nem todos os docentes utilizem a variedade de metodologias dispostas na literatura.

## **Avaliação: percurso histórico-conceitual**

A avaliação educacional, tantas vezes confundida com aplicação de teste, exames ou provas, costuma ser um assunto controverso, ocasionado pela falta de entendimento por parte de integrantes que compõem o contexto educacional, acerca da complexidade do processo avaliativo. Além disso, Vianna (1992) entende que falta também uma teoria geral da apreciação, que corrobora com essa falta de compreensão sobre a importância de se avaliar práticas pedagógicas.

O ato de verificar e diagnosticar o que o outro realizou em uma determinada tarefa, como lembra Vianna (2000), foi sendo ampliada e incorporada a outras ciências, mas com intuito descritivo, analítico e crítico. No caso da Educação, prevalecia a pedagogia do exame, com atenção voltada principalmente à aplicação de provas. Essa prática visava verificar, inicialmente, o rendimento factual do estudante, ou seja, perscrutar se o desempenho e o resultado do discente lhe dava condições para promoção de um ano escolar para outro.

Para maior entendimento sobre como a avaliação se inseriu no contexto educacional, vale recorrer minimamente ao seu percurso histórico. A história da avaliação nasceu, formalmente, em meados de 1930, nos Estados Unidos, com Ralph Tyler que, pela primeira vez, sistematizou essa ideia. Entretanto, as raízes desse conceito remontam à Antiguidade quando,

ainda, não existiam sistemas teóricos estruturados para essa prática.

Os registros na História contam sobre os procedimentos utilizados pela China Imperial, nos anos 3.000 a.C., para selecionar seus altos funcionários. Na Grécia e em Roma existiam alguns exames utilizados por professores da época. Na Idade Média, observou-se avanço no sentido de esboçar um pensamento mais sistemático de avaliação, sob a forma de exames orais, utilizados nas universidades e adquirindo, no Renascimento, a ideia da observação, um procedimento importante na avaliação para fins de seleção. Esses são fatos históricos, pressupostos para uma teorização da avaliação, nascida por volta do final do século XIX e início do século XX, quando houve um aumento da demanda educacional e maior acesso às instituições de ensino, fatores provenientes da Revolução Industrial (SARAIVA, 2015).

O termo avaliar, de acordo com Luckesi (1995), tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer dar valor a algo. Nessa perspectiva, avaliar assume dimensão ampla e valorativa, diversa do ato de verificar algo, constatar e obter uma determinada informação, que, por si só, não gera mudança necessariamente. Depreende-se dessa afirmativa que esse ato implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação do objeto analisado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido. (LUCKESI, 1995).

O momento mais intenso da avaliação ocorreu a partir da década de 1960. É nesse período que a verificação começa a se definir como profissão estruturada. Para chegar a essa situação, ela atravessou diferentes momentos, conforme atesta Fernandes (2010).

A partir dos anos 1970, a avaliação educacional torna-se campo profissional definido, exigindo especialização aprofundada, com a exclusão de improvisações supostamente técnicas, mas pouco consolidadas conceitualmente, num campo em que atuavam diferentes profissionais, inclusive administradores. Simultaneamente, surgem importantes revistas especializadas, algumas de alta qualidade técnica, associando avaliação e políticas públicas, avaliação e planejamento, entre outras.

## Discussão epistemológica acerca da avaliação

Nesta seção, busca-se evidenciar algumas reflexões acerca da evolução epistemológica sobre o conceito de avaliação, tendo em vista tratar-se de campo interdisciplinar sempre em constante movimento na pesquisa científica em diferentes áreas, notadamente na educação. Dias Sobrinho (2003) associa os estudos sobre avaliação a uma construção histórica, social e, ainda, a um conjunto de práticas e formas que possui relações interativas com outras produções sociais e históricas.

Em sua evolução histórica e social, vários são os autores que se debruçaram sobre a temática com o intuito de compreender a complexidade que a envolve. Avaliar o processo de ensino e aprendizagem não é uma atividade neutra. Tal ação está imbuída de intencionalidades, direta ou indiretamente percebidas, e há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo, que acontece na prática pedagógica, na qual a ponderação se inscreve. Cunha (1980) alerta para esse entendimento ao destacar que a concepção de conhecimento preside a definição da prática pedagógica desenvolvida em âmbito acadêmico.

Um dos principais entendimentos observados no âmbito educacional é de que avaliar é qualificar a informação, com o objetivo de estabelecer estratégias, avanços e conquistas na aprendizagem e, portanto, ampliando o campo de atuação sem perder de vista os múltiplos e complexos interesses que permeiam esse campo. Essa preocupação se deu em virtude das diversas transformações socioculturais e econômicas que impactaram diretamente as abordagens avaliativas sistematizadas em gerações ou fases, de acordo com Soares (2010), descritas a seguir:

1 - *Mensuração* - teve início no século XX, nos Estados Unidos, estendendo-se até 1930; sua abordagem é centrada na mensuração. Essa geração é conhecida como “geração da

medição”, pois elenca técnicas para medir os resultados das aprendizagens dos estudantes, ou seja, a preocupação é com o rendimento escolar.

2 - *Descritiva* - período *tyleriano*, vai de 1930 a 1945. É centrada na abordagem descritiva, com foco na verificação, com o intuito de avaliar programas escolares e o funcionamento de seus currículos, em detrimento da geração passada, que só avaliava o rendimento dos educandos.

3 - *Julgamento* - é centrada no julgamento. Seus teóricos, a partir de 1967, traçaram uma nova tendência que envolvesse significativamente os indivíduos e as suas experiências.

4 - *Negociação* - principal papel da avaliação é responder o que o público está exigindo, levando em consideração as variadas perspectivas valorativas. Os estudiosos dessa fase trouxeram uma visão aprofundada da concepção de avaliação, afirmando que é um processo negociado, responsivo, que traz na ação o paradigma construtivista.

5 - *Centrada no empoderamento* - essa é a geração mais recente e pode-se dizer que está sendo divulgada e construída nos últimos anos. A referida abordagem direciona a avaliação para um processo de emancipação ou empoderamento do indivíduo e parte da ideia de que a educação e a avaliação devem contribuir para a construção da emancipação individual e para uma consciência coletiva como subsídios para a superação da dependência social e dominação política.

Compreender que o ensino e aprendizagem está alicerçado numa concepção de mundo e de ciência favorece a uma visão mais elucidativa, especialmente numa época em que a supremacia da ciência tem sido amplamente reconhecida, como atesta Cunha (1980). Nessa direção, pode-se partir do pressuposto de que a avaliação como prática pedagógica não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá em vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica.

No movimento constante de construção do conhecimento, as necessidades dos aprendentes devem ser consideradas de forma mais efetiva e não podem ser negligenciadas ou descartadas. As experiências trazidas pelos alunos assumem papel preponderante nas formas de apropriação da informação. Nesse sentido, as concepções epistemológicas também passam por reconstrução e atualizações para atenderem a uma nova demanda do processo educativo da prática docente.

Nessa perspectiva, a verificação do ensino e aprendizagem passa a cumprir diferentes propósitos ou funções em decorrência de seus objetivos na atualidade. Com esse propósito, destacam-se três modalidades de avaliação: *diagnóstica*, *formativa* e *somativa*.

A *avaliação diagnóstica*, também denominada prognóstica ou preditiva, visa: (a) delimitar a presença ou ausência de domínio de certos saberes pelo aluno no início do processo de aprendizagem, (b) fixar as causas determinantes das dificuldades de aprendizagem identificadas, (c) verificar a ausência ou presença de pré-requisitos considerados essenciais para a apropriação de novos saberes e, ainda, (d) promover o agrupamento dos alunos em consonância com interesses, aptidões ou conhecimentos que apresentem em comum.

A *avaliação formativa* percorre todo o percurso pedagógico do educando e necessita estar voltada para cada indivíduo, de modo único, pois é preciso compreender a singularidade

do ato de aprender. Acompanhar o processo de evolução de cada aprendiz possibilita ao docente elaborar estratégias que levem em consideração as competências e os ritmos de cada um, sem julgamentos.

A *avaliação somativa* encontra-se apoiada em uma lógica ou em uma concepção classificatória de análise, cuja função, ao final de uma unidade de estudos, por exemplo, é verificar se houve aquisição de conhecimento. Centrada nos processos e atividades, possui caráter verificador da aprendizagem e contribui para possíveis intervenções, voltadas particularmente para mensurar a qualidade do ensino e identificar se os objetivos propostos foram alcançados.

Para Luckesi (2002, p.81),

A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos.

Dadas as informações repertoriadas, pondera-se que a avaliação é uma matéria dependente das considerações de seus propósitos, das audiências, da dimensão da fundamentação teórica utilizada, das aspirações, da sua organização e prática, dos recursos, do controle das informações, das evidências relevantes, dos métodos de coleta de dados, da emissão aproximada das análises e interpretações e dos modos de comunicar seus resultados. (SOMERA, 2008).

Alguns autores, como Vigotsky (1998) e Hoffmann (2000), trouxeram a mediação para o contexto da educação, entendendo tratar-se de ação essencial na perspectiva do ensino e da aprendizagem. Essa mediação, segundo Vigotsky, é vista sob os aspectos: signo, palavra e símbolo. Os signos estão no âmbito das funções psíquicas superiores do desenvolvimento humano e, portanto, o uso deles potencializa a capacidade de atenção e de memória, por isso a memória mediada por eles é mais forte. (ZUIN; REYES, 2010). A partir de seus estudos sobre mediação e as partes que a compõem, Vygotsky (1998) desenvolveu a teoria sócio-histórica, na qual defende que o ser é constituído pelas relações sociais e não simplesmente pelos contextos da mente superior. Com efeito, a mediação tem influência efetiva para construção da teoria sócio-histórica, pois atua como elo entre o domínio social/histórico-cultural e as construções de conceitos, apropriações e aprendizagens do sujeito.

Segundo Hoffman (1995), a prática da avaliação mediadora está embasada em três princípios: o primeiro *princípio* é o de uma avaliação a serviço da ação. Toda investigação sobre a aprendizagem do aluno é feita com a preocupação de agir e de melhorar a sua situação. O *segundo* é o da avaliação como projeto de futuro, o professor interpreta o aprendizado do aluno para pensar em quais estratégias pedagógicas ele deverá desenvolver para atender esse aluno. O *terceiro* é o princípio ético. A avaliação, muito mais do que o conhecimento de um aluno, é o reconhecimento desse aluno.

Na perspectiva de uma verificação mediadora, é possível desenvolver proximidade e intimidade maior com o processo ensino-aprendizagem, transformando a ação avaliativa em momento de ação da aprendizagem e, ainda, em momento de ação-reflexão-ação que apoiará futuras intervenções.

Para Vianna (2000), a avaliação nunca é um todo acabado, mas uma das diferentes possibilidades de analisar e explicar fenômenos, estabelecer prováveis consequências, discutir elementos e tomar decisões. Os processos são temperados com valores humanos, perspectivas tecnocratas e burocráticas, os quais constroem ou refinam julgamento público e individual

sobre algo específico.

## **Ponderações acerca das metodologias avaliativas quantitativa e qualitativa na educação**

A avaliação educacional e suas concepções se constituem num vasto campo de investigação, mais especificamente no que concerne às suas abordagens quantitativa e qualitativa. Tal afirmativa serve de referencial para uma questão crucial que circunda a avaliação, feita pelo professor em sua atividade cotidiana. Qual a perspectiva avaliativa praticada pelo docente? Em que bases se ancoram suas práticas? Como se relacionam com as possibilidades de avaliação apresentadas na literatura? Nesse sentido, compreender as estratégias possíveis a serem aplicadas em um estudo nesse contexto pode trazer contribuições significativas às formas de garantir a qualidade da aprendizagem a partir do ensino.

A avaliação, associada ao processo educativo, sempre existiu sob diferentes formas. Entretanto, somente adquire natureza formal quando o americano Horace Mann, ainda no século XIX, inicia nos Estados Unidos a prática da coleta de dados para a fundamentação de decisões de políticas públicas que afetam a educação. A avaliação, aos poucos, começava a desenvolver procedimentos mais sistematizados e quantitativos, ainda utilizados nos dias de hoje, como a pesquisa do tipo *survey* e outros instrumentos objetivos padronizados. Além disso, determinadas práticas ainda persistem, baseadas na obtenção de escores dos alunos como principal elemento para a análise da eficiência de programas educacionais, traço característico das avaliações realizadas no sistema educacional brasileiro (SOMERA, 2008).

Diante do crescente desenvolvimento e uso das pesquisas educacionais e científicas, algumas vertentes foram sendo acrescentadas, como exemplo as abordagens quantitativas e qualitativas que, de acordo com a orientação metodológica do estudo, poderiam direcionar o método e a forma de obtenção dos dados pela escolha do pesquisador.

Acerca dos estudos de natureza quantitativa, o pesquisador preocupa-se principalmente com a obtenção de dados mensuráveis e quantificação dos resultados, de modo a garantir a precisão referente aos objetivos e hipóteses. Esse tipo de abordagem tem forte influência do modelo positivista, com ênfase no produto, e utiliza instrumentos específicos para a coleta de dados, sendo muito utilizado nas ciências exatas.

Dentre os variados instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa quantitativa estão o questionário, dados estatísticos, fichas de observação, testes variados, dentre outros, em escalas quantificáveis que propiciem grau de confiança, fidedignidade e validade dos resultados obtidos.

Na abordagem qualitativa, a avaliação é assumidamente subjetiva, ou seja, a objetividade é sempre relativa. Os avaliadores estão conscientes de que serão influenciados pelas circunstâncias que envolvem o ato de avaliar e o contexto empírico em seu ambiente onde está sendo estudado. As metodologias utilizadas são, sobretudo, de natureza qualitativa (estudos de caso, etnografias e observação participante) e o envolvimento ativo das pessoas no processo de verificação é, em via de regra, uma constante. Exemplos desse tipo de avaliação são as abordagens assumidamente comprometidas com determinadas agendas sociais e políticas, defensoras de modificações que garantam que todos os setores da sociedade tenham igual acesso e oportunidades, estudos comuns nas ciências humanas e sociais.

A interação entre as duas abordagens em pesquisas científicas é uma necessidade, pois a avaliação, face à sua natureza, exige um posicionamento crítico que só ocorre na medida em que o quantitativo e o qualitativo se inter-relacionam, mesmo que o pesquisador opte, como decisão metodológica, por uma abordagem específica na coleta de dados.

Infere-se, dessa forma, que as diferentes abordagens de avaliação se apoiam em pressupostos políticos filosóficos diversificados e recebem influência das concepções e valores de seus autores, interferem no desenvolvimento teórico e prático do ato avaliativo. Assim, temos abordagens inspiradas em pressupostos mais técnicos e racionais e perspectivas mais interpretativas, críticas ou socio-críticas. (SARAIVA, 2015).

A dedução desse contexto é que a avaliação poderá assumir conceitos mutantes, dependendo de sua aplicação prática, das intenções e finalidades, e de cada momento histórico, o

que implica mudança de paradigma no sistema educacional e o despontar de novas repercussões provenientes dos agentes que a vivenciam. Sair do paradigma da medida e avançar para o que os integrantes do processo estão necessitando é uma evolução não só de conceitos, mas principalmente da intencionalidade que a avaliação apresenta. (GÜNTHER, 2006).

Nos estudos sobre avaliação, é importante ressaltar que se trata de temática complexa e que, no que tange ao ensino e à aprendizagem, torna-se essencial vislumbrar que a avaliação educacional, em função do seu contexto social e o fato de que é essencial a atualização constante do sistema, há que se avaliar a pluralidade de atores (docentes, discentes e gestores), bem como as vertentes de caráter institucionais como cursos, projetos pedagógicos, currículos, sistemas de informação e, ainda, a realidade social e seus contextos.

### A pesquisa empírica

Após discorrer sobre os meandros das abordagens qualitativas e quantitativas, optou-se, neste estudo, por realizar pesquisa de natureza qualitativa, por compreendermos que os questionamentos de partida necessitam de um olhar que busque a compreensão dos fenômenos pela luz da subjetividade e a apreensão dos significados oriundos a eles.

A pesquisa empírica apresenta caráter exploratório e descritivo. Gil (2010) esclarece sobre os dois tipos de pesquisa selecionados: as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente utilizam os pesquisadores sociais, preocupados com a atuação prática e seus resultados para a sociedade. Além disso, costumam ser também as mais empregadas por pesquisadores no campo da educação, tendo em vista o caráter social de grande parte dos estudos realizados nessa área.

Como procedimento de pesquisa, utilizou-se a técnica do grupo focal. Gondim (2003) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. A noção de grupos focais está apoiada no desenvolvimento das entrevistas grupais. O entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo, pois sua relação é, a rigor, didática, ou seja, com cada membro. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é do indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. (GONDIM, 2003). O foco não se encontra na análise dos conteúdos manifestos nos grupos, mas sim no discurso que permite inferir o sentido oculto, as representações ideológicas, os valores e os afetos vinculados ao tema investigado. É preciso esclarecer, contudo, que a escolha de uma técnica é apenas uma opção metodológica que deve estar atrelada aos objetivos da pesquisa.

Com o intuito de identificar os princípios avaliativos mais utilizados pelos docentes de um curso de nível superior no contexto das ciências humanas e sociais para verificação da aprendizagem, elencou-se as seguintes questões, a serem discutidas no grupo focal: *O que significa avaliação? Como avaliam seus alunos? Que elementos/instrumentos práticos são utilizados? Quantas vezes fazem avaliação durante o semestre letivo? Você considera sua avaliação de cunho quantitativo, qualitativo ou quanti-qualitativo? Qual a sua metodologia de avaliação? Como a sua avaliação contribui para o aprendizado do aluno?*

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Ceará (UFC), com um grupo formado por cinco docentes de um curso de graduação do Centro de Humanidades (CH), convidados voluntariamente a participarem. A escolha da formação do grupo obedeceu os seguintes critérios:

- Professores entre 5 a 15 anos de atuação docente;
- Professores pertencentes à mesma unidade curricular;
- Professores com os mesmos interesses de pesquisa acadêmica.

Com encontro realizado numa sala de reunião do próprio CH, iniciou-se a preparação para a coleta dos dados. O primeiro momento foi de esclarecimento acerca da temática e dos objetivos da pesquisa, em seguida apresentamos as perguntas que iriam nortear as discussões

do grupo, conforme apresentadas anteriormente. Durante o evento, a participação dos docentes se deu de modo aleatório e sempre que se sentiam impelidos apresentaram seus pontos de vista, refletindo e debatendo de forma crítica. A coleta dos dados se deu mediante observação participante com anotações dos principais pontos discutidos.

A análise dos dados revelou que as teorias da avaliação são pouco conhecidas pelos docentes e os modelos de avaliação adotados estão ancorados em bases empíricas ou experiências concretas e palpáveis que subsidiam as práticas que cada docente constrói no seu cotidiano, dando sustentação às suas intervenções avaliativas. É interessante notar que dentre as observações apresentadas pelos professores destaca-se a importância da informação para subsidiar a avaliação e a prática pedagógica. Ou seja, mesmo que eles não se atenham a teorias da avaliação, manterem-se informados e atualizados sobre possibilidades avaliativas, exigências curriculares, competências de aprendizagem etc., são imprescindíveis para avaliar o aluno em seu desenvolvimento educativo.

Constatou-se, ainda, que existe intencionalidade concreta de avaliação sistêmica com vista a avaliar processos e resultados em relação ao rendimento escolar, entretanto, os elementos fundantes da abordagem sistêmica são pouco mencionados.

Os elementos/instrumentos utilizados na avaliação mais mencionados foram: provas com questões objetivas e subjetivas, seminários, fichamentos, resumos, portfólios, relatórios e, de modo mais subjetivo, a participação mediante observação. Essa variedade de instrumentos foi apresentada como estratégia de resposta ao conteúdo dado em sala de aula e não especificamente como elemento mediador da aprendizagem. As metodologias empregadas nas verificações obedecem aos modelos de semestres anteriores com poucas alterações significativas, utilizando-se de estratégias qualitativas, quantitativas ou quali-quantitativas. Até mesmo a quantidade de exames no semestre é regida por essa mesma lógica, embora tenha sido constatado que o grupo conhece variadas formas de conduzir esse processo.

Na concepção de avaliação de Luckesi (1995), é possível identificar as características de uma investigação que atue em benefício da qualidade do ensino, fazendo uma oposição às metodologias de avaliação classificatória por considerá-las excludentes.

A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como **ato diagnóstico**, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz à exclusão. (LUCKESI, 2000, p.172).

O que se infere é que as tentativas de inovações nas metodologias de avaliação ainda são tímidas, fato comprovado quando o professor, ao buscar e utilizar formas consideradas “diferentes” para avaliar, ainda recorre às provas como dispositivo de segurança. Verifica-se também que é consenso no grupo focal a importância da avaliação como meio de “colocar as coisas em ordem” numa perspectiva de punição e manutenção do controle docente, uma simbologia de poder e dominação muito comum na educação tradicional.

## Considerações Finais

Para compreender o processo de avaliação do ensino-aprendizagem no ensino superior, na atualidade, é necessário percorrer a longa história que se construiu com o passar do tempo. Várias foram as transformações evidenciadas tanto em relação às práticas, quanto no que concerne às teorias produzidas por estudiosos da área da avaliação.

Um dos pontos importantes a ser considerados quando se fala em avaliação da aprendizagem no ensino superior é o propósito maior da universidade, que é o seu papel para promoção de mudanças no desenvolvimento das sociedades, a partir da produção do conhecimento e da formação de profissionais competentes e comprometidos com os interesses sociais.

Nessa perspectiva, compreende-se que estudar, mesmo em perspectiva micro, o que ocorre no cotidiano da avaliação realizada pelos docentes em sala de aula, é essencial para entender as nuances científicas e pedagógicas dessas concepções da educação no ensino superior, que contribuem para a sua qualidade.

Assim, a pesquisa realizada e aqui apresentada, especialmente no âmbito das ciências humanas, revelou que as opções por metodologias de avaliação, aplicadas no ensino superior se pautam especialmente nas experiências dos docentes em suas trajetórias educacionais. A pesquisa também indicou que é necessária uma verificação apropriada projetada para uma prática inclusiva e, por isso mesmo, refratária aos modelos tradicionais.

As decisões sobre os processos avaliativos carregam em si questões importantes que devem ser consideradas no cotidiano do estudante, quer sejam ideológicas, sociais, culturais, éticas, econômicas etc. Cada sujeito envolvido no processo pedagógico é único e diferente em suas realidades, o que torna a avaliação plural e complexa.

Mesmo que essa avaliação do ensino-aprendizagem esteja pautada em modelos, teorias, instrumentos, testes mensuráveis, metodologias e processos avaliativos, o que vai realmente regular o ato de avaliar em sala de aula na universidade é o protagonismo do discente e a experiência docente, a partir da interação subjetiva de ambos.

Esses processos, se bem articulados e cuidadosamente planejados, retroalimentam a formação com releituras sociais na construção de posturas reflexivas e ativas. Nesse contexto, os professores também precisam valorizar o fenômeno “avaliação do ensino-aprendizagem” como mecanismo de articulação, reflexão e ação, assumindo postura consciente do ato de avaliar. Formatos híbridos de avaliação refinam a obtenção de resultados mais confiáveis porque a análise passa pelo mecanismo de ser feita e refeita por grupos diferentes, e estes podem validar dados, apresentar perspectivas múltiplas e enriquecedoras do processo.

## Referências

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: ensino superior da colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior regulação e emancipação. **Avaliação**: revista da avaliação da educação superior, Sorocaba, v. 8, n. 2, p. 31-47, 2003. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1221>. Acesso em: 19 jul. 2020.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (org.). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, 2003.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? **Psicologia**: teoria e pesquisa, v. 22, n.2, maio/ago., 2006.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2000.

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

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

SOMERA, E. A. S. Reflexões sobre vertentes da avaliação educacional **Avesso do Avesso**, Araçatuba, v.6, n.6, ago. 2008.

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

VIANNA, H. M. Avaliação educacional nos cadernos de pesquisa. **Cad. Pesq**, São Paulo, n. 80, 1992.

SARAIVA R. S. DE L. **Estudo perceptivo sobre avaliação do ensino-aprendizagem no curso de pedagogia na modalidade de educação a distância da Universidade Estadual do Ceará – UECE**. 2015. 247f Tese. (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SOARES, A. A. L. **Avaliação institucional: o caso da faculdade de tecnologia Darcy Ribeiro**. 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em Políticas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZUIN, P. B.; REYES, C. R. **O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire**. São Paulo: Ideias e Letras, 2010.

Recebido em 24 de setembro de 2020.

Aceito em 23 de agosto de 2021.