



O DISCENTE DIANTE DA OPORTUNIDADE DE ESCOLHAS AVALIATIVAS: ESTUDO DE CASO EM CURSOS NOTURNOS DE LICENCIATURA

Wirla Risany Lima Carvalho

Tania Vicente Viana

Introdução

Manifestadamente, é comum à nossa prática de investigação educacional partir de uma teoria já explicitada para somente depois aplicarmos e estudarmos os fatos que esta comporta, bem como suas implicações futuras no cotidiano das instituições de ensino. Seguindo esse caminho, temos discorrido, constantemente, sobre as questões que envolvem a avaliação do ensino-aprendizagem, restringindo-nos, muitas vezes, em tomar por base apenas pontos do campo teórico, já massificados no contexto da avaliação educacional, sem um campo prático, de diagnóstico próprio e anterior, onde possamos de fato vivenciar essas afirmações.

Indubitavelmente, esse exercício habitual é uma forma lícita de ação investigativa, porém vemos o diagnóstico voltado a cada realidade como início de uma ação mais centrada no objeto de todo o processo de ensino-aprendizagem, como uma intenção de respeito maior ao aprendente. A exigência do diagnóstico direcionado é comprovada, quando inicialmente se sonda uma nova população que apresenta condições diferentes. Este momento diagnóstico se mostra favorável a pesquisas mais amplas, embora, muitas vezes, origine-se de pequenos espaços e amostras bem restritas. A partir de uma dimensão menor, podemos supor a viabilidade de uma investigação em campo mais vasto e de maior significância para a comprovação de um pensamento que se quer propor. Essa forma de investigar, distintiva do estudo de caso, dá-nos condições de refletir, em pequena



escala, sobre situações e implicações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem (ANDRÉ, 2005).

Nessa linha de compreensão, a ideia que move esse trabalho nasceu do ideal de bem avaliar, que supõe um cuidado acurado com nosso público alvo: o discente. Portanto, sondando o universo literário, encontramos que os alunos de cursos noturnos têm uma tendência a apresentar mais dificuldades com o ensino-aprendizagem (BERBEL et al., 2001; DEMO, 2008). Caminhando nesse sentido e abordando os fatores biopsicossociais que causam essas dificuldades, nossa reflexão irá se deter ao momento da avaliação em turmas de período noturno. Partimos do pressuposto de que os alunos dos cursos noturnos têm certas dificuldades de aprendizagem causadas por fatores biopsicossociais que os envolvem em suas rotinas diurnas, como: trabalharem durante o dia; serem pais, mantenedores e cuidadores do lar; apresentarem algumas limitações devido a processos biológicos que afetam parte do processo cognitivo, como esgotamento físico e mental devido ao ritmo intenso proporcionado pelo trabalho, visão mais cansada e prejudicada por ser o período noturno, principalmente depois de um dia de labor movimentado, dentre outros.

Observa-se, com isso, que há uma perda no rendimento acadêmico, inerente a esses fatores e, como consequência desse processo, são encontrados efeitos de desatenção, cansaço físico e emocional, perda de memória, lentidão no processamento de informações, dentre outras dificuldades detectadas no meio acadêmico noturno. Essa situação, em muitos casos, resulta, inclusive, em evasão discente (ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA; 2006; BERBEL et al., 2001; ZABALZA, 2004).

Essa particularidade percorre o momento propriamente dito da avaliação. Os educandos alegam ser uma situação muito cansativa e opressora, que, por vezes, gera muito mais improdutividade do que bons resultados. Observamos com isso



que, instrumentos de avaliação – principalmente do tipo “prova” – quando envolvidos em caráter de ritualização, encerram em si mesmos uma conotação de cobrança e desmotivação, agravando-se quando o alunado se vê envolvido com os efeitos acarretados pelos fatores biopsicossociais¹ (FOUCAULT, 2007).

A amostra foi composta pelas turmas da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem na Adolescência, dos cursos de licenciatura noturnos de Matemática, Química e Geografia dos semestres letivos de 2009.2 e 2010.1, perfazendo um total de 107 sujeitos.

Nossa intenção de estudo foi oferecer três tipos de instrumento para que os alunos se deparassem com uma escolha mais relacionada às suas reais condições para a avaliação, conidente com seus conhecimentos e seu estado biopsicossocial. Essa variedade foi idealizada para analisarmos as escolhas do aluno de curso noturno. Desse modo, analisaremos os motivos pelos quais determinado tipo de avaliação foi escolhido e as justificativas desse ato em meio ao processo de ensino-aprendizagem, bem como seus resultados.

O processo avaliativo, nesses moldes, desempenha as funções diagnóstica, formativa e somativa, de maneira a contribuir com uma aprendizagem mais significativa. Faz-se necessário, portanto, um estudo reflexivo acerca do tipo de avaliação que melhor se adéqua a esses educandos, envoltos em atividades diurnas extra-acadêmicas, para que não corram o risco de serem mal avaliados por um processo inadequado às suas condições biopsicossociais.

Caminhos e Opções de Avaliação

Analisando a intervenção do professor como modo de regulação, Perrenoud (1999, p. 100) afirma: “[...] o professor é um parceiro específico, cuja lógica é otimizar a aprendizagem do outro, em vez de suas próprias vantagens na situação de co-



municação”. O professor é peça-chave na mediação pedagógica e deve, portanto, somar esforços para que toda a sua didática e os instrumentos de avaliação aplicados em sala de aula visem, tão somente, a resultados positivos de aprendizagem significativa, em todos os sentidos, por seus aprendentes (DEMO, 2008; LUCKESI, 2005; PERRENOUD, 1999).

Foucault (2007) afirma que o professor não deve utilizar o momento de avaliação como relação de demonstração de poder entre dominador e dominado. O poder aqui trabalhado trata-se de um sujeito exercer uma ação ou produzir um efeito sobre outro, utilizando-se de instrumentos para isso. Dentro dos conceitos ainda remanescentes da visão de avaliação, ainda observamos, em nossa atualidade, demonstrações desse poder no universo educacional, onde o docente se utiliza da avaliação para a produção e ação de demandas de poder. Contudo, as visões mais modernas sobre o conceito de avaliação já estão mais claras no sentido de condenar essa prática (DEMO, 2008; LUCKESI, 2005; PERRENOUD, 1999).

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

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

Em busca desse caminho dinâmico, devem-se propor estratégias didáticas, bem como inovações, como, por exemplo, fornecer vários estilos de avaliação ao mesmo tempo e com o mesmo conteúdo a ser avaliado, para que cada aluno se identi-



fique com o estilo que mais gosta e o escolha conscientemente visando extrair, de si mesmo, as melhores formas de responder à avaliação. Ao considerarmos que o aluno escolha, dentre três alternativas oferecidas, a opção que mais lhe conforta cognitivamente, estamos minimizando ou até mesmo excluindo limitações do tipo e da forma que os apavoram, quando tornamos obrigatórios certos tipos de avaliação com que eles não se identificam.

A busca pela exclusão de fatores que os pressionem no momento de uma avaliação transmite segurança psicológica, para que possam de fato exercer toda a capacidade intelectual e assim demonstrar a sua real aprendizagem. Convém assinalar que a proposta elencada nesse estudo não pressupõe uma diferenciação do potencial ou da capacidade existente entre os alunos dos cursos noturnos e diurnos, o que caracterizaria discriminação ou preconceito. Nesse sentido, não advogamos variações no nível de dificuldade das avaliações, mas adaptações condizentes ao perfil do aluno do curso noturno, em virtude de suas demandas específicas de aprendizagem.

Para isso, o docente precisa dispor de maior tempo, criatividade e consciência a fim de adequar os níveis de conhecimento, de exigência e dos conteúdos a serem aprendidos pelos discentes nos diversos tipos de instrumentos sugeridos. O “conforto cognitivo”, no caso, é apenas o de responder a uma avaliação que mais se caracteriza com as suas condições biopsicossociais. Acreditamos que esse modo de proceder implica, possivelmente, melhores índices de rendimento, que seriam apenas a parte final e formal de uma exigência do processo avaliativo de nossa época.

A situação proposta por nosso trabalho remete ao caminho que busca uma autonomia do aprendente, para que este entenda o processo avaliativo a partir de suas vivências e escolhas. Visamos oferecer liberdade na escolha do estilo de avaliação, aquilo que se acha que é melhor num dado momento. Isso



oferece ao educando autonomia e reflexão sobre suas próprias potencialidades, como uma forma de respeito pelas condições biopsicossociais que os alunos apresentam ou como “um ato amoroso” (LUCKESI, 2005, p. 171).

Morales (2003, p. 39) assertivamente nos instrui:

Se o que buscamos é o êxito e não o fracasso, podemos colocar-nos a possibilidade de diferenciar tempos e formas da avaliação segundo distintas finalidades. Podemos começar a pensar na avaliação não simplesmente como um método de comprovação, mas como um método didático sumamente eficaz.

O desempenho apresentado pelo aluno do curso noturno no momento da avaliação está condicionado a fatores biopsicossociais com os quais o aprendente se vê envolvido, interferindo nas suas escolhas. Dessa forma, pode oscilar em seu rendimento de acordo com os dias em que esteja mais acometido por estes fatores:

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

Demo (2008, p. 109) nos esclarece ainda que:

A atividade de avaliar pode aparecer em inúmeras circunstâncias, tais como: i) contrastar quantida-



des e/ou qualidades, ii) qualificar desempenhos; iii) acompanhar metas; iv) comparar situações; v) comparar dinâmicas; vi) propor padrões; vii) distribuir expectativas; viii) permitir/barrar entrada/progressão; ix) evitar excessos/carências x) prevenir. Este rosário de itens, nem de longe, esgota o mundo da avaliação, mas pode mostrar que é atividade corriqueira em sociedade e na escola.

É fidedigna, portanto, a concepção da promoção de diversos modelos de avaliação para a melhoria da aprendizagem do discente. E que o professor, nesse sentido, será o móvel propulsor que utiliza recursos diversos que permitem alcançar os objetivos gerais para todos os alunos, apesar das diferenças individuais existentes (GARCIA, 1998).

Metodologia

Nosso intuito principal foi observar como os alunos dos cursos noturnos se sentiriam em relação a uma situação de escolha do próprio instrumento que iria avaliá-los e como essas escolhas repercutiriam no rendimento obtido. Dessa maneira, objetivou-se investigar os motivos pelos quais os tipos de avaliação foram escolhidos e analisar a qualidade do rendimento do aluno nessa perspectiva.

Para esse propósito, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso, com uma amostra composta por quatro turmas de cursos noturnos da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem na Adolescência, divididas em dois semestres subsequentes, 2009.2 e 2010.1, somando-se um total de 107 sujeitos. A escolha da amostra foi de natureza intencional, decorrente do fato de ministrarmos suas aulas e avaliações. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e submetidos à análise de conteúdo.



Como procedimento, foram ofertados três tipos de instrumentos para avaliação da aprendizagem e concedida a oportunidade de escolha de um deles pelo aluno, conforme a sua preferência: i) objetivo, ii) subjetivo e iii) misto. As entrevistas foram realizadas, na aula seguinte à avaliação das turmas. Seguiram, de forma flexível, o seguinte roteiro: 1) *Que sentimento você experimentou ao se deparar com a possibilidade de escolher o tipo de instrumento com que seria avaliado ao invés de se submeter à imposição de apenas um tipo de avaliação já escolhido pelo professor?* 2) *Que tipo de instrumento você escolheu e o que motivou a sua escolha?* 3) *Que motivos você poderia enumerar, que são vistos como uma dificuldade na avaliação da aprendizagem dos cursos noturnos?* 4) *Como a escolha do tipo de avaliação afetou o seu desempenho?*

Discussão dos Resultados

Lembrando que nosso objetivo maior não é a abordagem quantitativa, mas não se eximindo desta, explicitamos, na Tabela 1 (APÊNDICE A), as preferências e escolhas divididas por turmas, em termos percentuais simples. A verificação de dados foi realizada de forma simples, ou seja, foram contados os números totais de provas impressas por tipo, o número de provas escolhidas e respondidas pelos alunos de cada turma e atribuídos os percentuais em cada classificação comparados aos números totais de alunos por turma.

Verificou-se que, em todas as quatro turmas noturnas, houve uma predominância de preferência pelo tipo de prova objetiva. Nas observações dos parágrafos subsequentes, teremos um tópico específico para abordar essas preferências. Dando sequência às observações, vemos, em segundo lugar, com porcentagem um pouco menor, as provas mistas, e em terceiro, as subjetivas. Observamos que houve uma padronização de escolhas nas quatro turmas, embora os percentuais tenham sido



diferentes, apresentando-se, de modo geral, o mesmo tipo de escolha, bem como justificativas semelhantes.

As respostas foram categorizadas da seguinte forma: *i) sentimento discente; ii) tipos de instrumento escolhidos e motivos subjacentes; iii) motivos de dificuldades da avaliação no curso noturno na visão discente; iv) facilitação do momento avaliativo*. Buscamos sintetizar todas as colocações dos alunos e transcrevemos apenas algumas falas mais elucidativas para uma abordagem mais concreta do assunto.

Sentimento Discente

No que concerne aos sentimentos experimentados no momento da escolha do tipo de instrumento de avaliação, houve unanimidade na aceitação dessa oportunidade de modo positivo. Em suas falas, que serão expostas nos tópicos posteriores, os alunos denominaram este momento de “inusitado”, “democrático”, “flexível”, “inovador”, “produtivo” e “positivo”. De forma geral, entraram em um consenso e classificaram o momento avaliativo como positivo para todos os alunos.

Todavia, alguns discentes relataram que entenderam a riqueza da intenção, porém preocuparam-se com a demanda de tempo e com a ocupação do professor em elaborar três tipos de instrumento diferentes. Outros citaram como negativa a questão dos custos financeiros para redigir tantas provas. Enxergaram essa ação como desperdício de recursos materiais.

Tipos de Instrumento Escolhidos e Motivos Subjacentes

Perguntamos às parcelas das turmas que haviam escolhido o tipo instrumento objetivo, os motivos que os levaram a essa escolha, já que foi o mais utilizado, auferindo as maiores porcentagens em todas as quatro turmas observadas, conforme se pode observar na Tabela 1 (APÊNDICE A). Elencamos algumas



respostas que resumem o sentido geral do nosso ponto de análise. Esse grupo está sendo representado pela letra A.

Obtivemos como respostas:

Estamos muito cansados fisicamente e mentalmente, pois estamos vindo de nossos trabalhos, atividades extracurriculares ou até mesmo da rotina diurna dentro dos próprios cursos, que proporcionam disciplinas em vários turnos. Isso prejudica a reflexão e a memória de muitos conceitos, para ter que pensar para responder uma questão aberta extensa. Estando tudo lá, no ponto de ler, o conhecimento se processa mais rapidamente. Apesar de que temos o cansaço também trabalhando contra a leitura extensa nessa hora (A1).

É mais rápido e fácil marcar respostas objetivas. Quando não estamos dominando o conteúdo, pelo menos, temos algo a fazer, do que entregar uma prova em branco (A2).

Professora, desculpa a sinceridade, mas provas objetivas são um convite ao ‘chutômetro’. Favorecem aqueles alunos que não estudaram muito. As respostas são mais fáceis de dar (A3).

As provas objetivas são oportunidades de refrescar a memória sobre um conteúdo que faz tempo que foi ministrado e que não lembramos mais. Acho isso positivo. O conhecimento está lá, só vai ser acessado (A4).

Manifestando-se sobre as parcelas das turmas que haviam escolhido o tipo de instrumento subjetivo, aqui representados pela letra B, as seguintes colocações foram verificadas:

Eu sempre gostei de escrever. Acho que me saio melhor expondo meu conhecimento e minha linha de raciocínio. Não acho que prova objetiva meça o poder de articulação de uma pessoa. Isso pra mim é importante (B1).



Com a prova subjetiva, pelo menos o professor vê que há um esforço em fazer algo de bom com relação ao conteúdo, diferentemente da objetiva, que fica tudo muito vago e sem falar que pode ter acertado tudo, mas no chute (B2).

O risco de você não conseguir acertar 100% das questões e tirar um dez é maior, porém é mais autêntico a tentativa. Se for pesquisada, é melhor ainda. Esse risco diminui muito (B3).

Representando as parcelas das turmas que haviam escolhido o tipo de prova mista, ou seja, parte subjetiva e parte objetiva, aqui representados pela letra C, obtivemos as falas:

Não gosto de correr riscos. Fui na coluna do meio. Queria provar um pouco dos dois tipos juntos. Foi até legal! (C1)

Dá ideia de dinamismo e agrada a todos. Dá oportunidade de pensar muita coisa. Também tem o fato de que, nas questões objetivas, possam vir detalhes dos conteúdos importantes para as respostas subjetivas (C2).

Apesar de cansativo, dá aquela mexida com a gente. Uma hora estou só marcando questões, em outra expondo o que penso do conteúdo. Isso é interessante (C3).

Motivos de Dificuldades da Avaliação no Curso Noturno na Visão Discente

Interrogados pelos motivos que causam dificuldades aos alunos dos cursos noturnos, na visão deles, principalmente, com relação ao processo avaliativo, elencaram: *i) cansaço físico e mental, ii) má alimentação e fome (devido à correria de vir do trabalho e não dá tempo de se alimentar ou se alimenta, embora de forma deficiente), iii) preocupação com o horário do transporte e volta para casa, iv) distorção entre o nível*



elevado de ensino dos professores e uma didática deficiente, v) dificuldades de aprendizagem: memorização falha, falta de atenção e dispersão mental.

As respostas obtidas nesse tópico específico foram organizadas com a letra D:

Acontece que, algumas vezes, estamos cansados demais para fazer qualquer tipo de avaliação, pois estamos vindo do trabalho, com fome (porque não dá tempo comer nada antes da aula e nem no trajeto do trabalho para faculdade) e isso dificulta tudo. Quem consegue pensar direito com fome? É bom para quem vem de casa, banhado e já tendo comido algo. Quando dá tempo, a gente apela para biscoitos, esse tipo de besteira, para amenizar. Então, vamos levando (D1).

Outro motivo, professora, é que sempre, no final, a gente corre muito para responder rápido às avaliações, já que os ônibus do horário noturno são mais complicados. Nos apressamos mesmo, com receio de chegar muito tarde em casa. Pelo horário estipulado das aulas, até daria para fazer as provas com calma e mais segurança do conteúdo, mas é que a gente não quer se arriscar a chegar tarde mesmo, por causa da violência (D2).

Tem também a questão do nível de conhecimento dos professores dos nossos cursos. A maioria é doutor-pesquisador, isso é bom sim, pois dá respaldo aos nossos cursos, mas didaticamente deixam a desejar. O motivo é que são ocupados demais com suas pesquisas e quando chegam em sala de aula colocam o nível lá em cima, como se fôssemos já obrigados a dominar o nível de mestrado e doutorado deles. Colocam questões difíceis demais, que muitas vezes não trabalharam esse nível em nenhum exemplo em sala (D3).



Vejo também o cansaço no final do dia como grande vilão para a memória e para o rendimento acadêmico. Tiro por mim: minha memória anda péssima, fico às vezes disperso na sala de aula. Acho que é mal desse século: cansaço demais, falta de atenção em tudo. Vejo muitos colegas dizendo a mesma coisa (D4).

Facilitação do Momento Avaliativo

Abordando o momento avaliativo, perguntamos aos discentes como a escolha por um tipo de instrumento, de acordo com a preferência do aluno, influenciou o momento da avaliação. As respostas obtidas foram organizadas pela letra E nesse tópico específico:

Foi uma surpresa mesmo! Nunca tinha passado por isso. Geralmente, vemos professores com provas do tipo que ele gosta de redigir e pronto. Sem falar que muito difíceis também (E1).

Foi no mínimo, democrático. Deu oportunidade aos alunos de se sentirem à vontade para colocar suas potencialidades para fora. Quem gosta de escrever, com certeza, se destacou mais na subjetiva. Quem acha que não escreve bem, foi para outro foco. Achei positivo e, para os alunos, produtivo (E2).

Acho que deve ser fruto de uma classe de professores mais flexíveis que está nascendo no contexto atual. Porém, acho que o que prejudica toda a ideia é o custo de tudo isso. Custo para o professor em termos humanos e materiais. Há um gasto maior (E3).

Diante do exposto, vemos essa iniciativa como positiva, desde o momento em que houve uma participação consciente e envolvente dos alunos na construção de suas falas. Isso de-



monstra que a intenção de um entendimento e diálogo sobre as questões que envolvem a avaliação do processo de ensino-aprendizagem se colocam hoje de maneira mais aberta e democrática, visando à construção da autonomia do aluno. Ficou patente que, ao oferecermos novas oportunidades e instrumentos de avaliação, o alunado demonstrou-se mais tranquilo e menos pressionado, mesmo diante da situação de avaliação. A possibilidade de escolher o instrumento foi então consonante às condições biopsicossociais que tanto os influenciam, tornando-os mais tranquilos e propensos, portanto, a um melhor rendimento.

Conclusão

Podemos inferir que o processo avaliativo se beneficia de ações de mediação entre professores e alunos, quando estes últimos têm seus pontos de vistas respeitados. Pautar as intervenções avaliativas considerando as condições biopsicossociais dos alunos de cursos noturnos facilita, com efeito, o processo de ensino-aprendizagem.

Notoriamente, concluímos que os alunos que são acolhidos com mais seriedade nesse contexto demonstram resultados melhores em todos os aspectos, notadamente nos relatos e falas desprovidas de cunho reprovativo. Pelo contrário, sentimos uma aprovação maciça diante dos resultados desse estudo, advinda dos próprios aprendentes, clarificando e flexibilizando os caminhos da avaliação da aprendizagem.

O fato de terem criticado os prováveis custos da ação de promoção de mais um tipo de avaliação demonstra a capacidade e entendimento crítico dos alunos sobre as limitações a que, muitas vezes, os professores são submetidos, não por vontade própria, mas por questões muito maiores que perpassam não apenas a sua vontade de melhoria do contexto avaliativo. Podemos concluir, a partir dessa observação, que não se esgotam outras opções de promover o mesmo momento, buscando-se,



futuramente, alternativas com custos mais viáveis, como por exemplo, provas em formato virtual, sendo excluídas as possibilidades de consulta em meio eletrônico, através da utilização de computadores e entrega dos resultados da avaliação em forma de mídia ao docente.

Com relação aos alunos de cursos noturnos de licenciatura, inferimos que eles realmente sentem o impacto do cansaço físico e mental no momento de aplicação da avaliação (ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA; 2006; BERBEL et al., 2001; ZABALZA, 2004). É correto afirmar, também, que no universo limitado de nossa pesquisa, os alunos de cursos noturnos foram beneficiados com a opção de escolher o tipo de prova que mais se adequava às suas aptidões, demonstrando rendimentos melhores.

Concluímos esse trabalho com a satisfação de estarmos abrindo portas para pesquisas maiores sobre a avaliação da aprendizagem de alunos dos cursos noturnos de licenciatura. Assim, estamos certos de que há um universo profícuo de intervenções que possam ser realizadas a fim de se obter um processo avaliativo mais justo e mais adequado às demandas desse alunado.

Nota

¹ “O termo *avaliar* também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer ‘dar valor a ...’. Porém, o conceito de ‘avaliação’ é formulado a partir das determinações da conduta de ‘atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...’, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado” (LUCKESI, 2005, p. 92). “Provas e exames implicam julgamento, com conseqüente exclusão; avaliação pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação. As finalidades e funções da avaliação da aprendizagem são diversas das finalidades e funções das provas e exames” (Op. cit., p. 171).



Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, jul/set., 2006.
- BERBEL, N. A. N.; COSTA, W. S. da; GOMES, I. R. de L.; OLIVEIRA, C. C. de; VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: um retrato em cinco dimensões**. Londrina: UEL, 2001.
- DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008.
- FOUCAULT, M. **A microfísica do poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- GARCÍA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 39 ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MORALES, P. **Avaliação escolar: o que é, como se faz**. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



APÊNDICE A

Tabela 1 – Escolhas avaliativas dos discentes

Tipos de Prova	CURSOS NOTURNOS – CENTRO DE CIÊNCIAS/UFC							
	2009.2				2010.1			
	TURMA 1		TURMA 2		TURMA 1		TURMA 2	
	Química		Matemática		Geografia		Matemática	
	Nº alunos	%	Nº alunos	%	Nº alunos	%	Nº alunos	%
A1 – Mista	10	38	11	38	5	20	6	22
A2 – Objetiva	12	46	16	55	18	72	21	78
A3 – Subjetiva	4	15	2	7	2	8	0	0
TOTAL	26	100	29	100	25	100	27	100
Média de nota/turma	8,9		8,0		8,8		8,2	
Total de alunos das turmas pesquisadas	107							

UM RECORTE DA HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, DE 1970 A 2010

Denise Maria Moreira Chagas Corrêa

Carlos Adriano Santos Gomes

Tânia Saraiva de Melo Pinheiro

Introdução

Segundo Lima (2008), o Ensino Público Superior no Brasil não conseguiu dar conta da demanda crescente em 1961, razão pela qual, o governo estimulou uma nova expansão de Instituições de Ensino Superior – IES, agora privadas. Para Lima (2008), em 1968, o Brasil atingiu a marca histórica de matrículas no Ensino Superior em IES públicas e privadas, meio a meio, sendo as últimas impulsionadas pela concessão dos créditos educativos.

Considerando o contexto sócio-político pós-golpe militar de 1964, sobreveio, em 1968, a Reforma Universitária, com fins de garantir a sustentação política dos governos militares, revelando, a necessidade de controle deste segmento que crescera subitamente. Associado a isso, considerando ainda os investimentos nas IES para dar conta da crescente demanda, este trabalho tem como objeto de estudo a Avaliação do Ensino Superior brasileiro de 1970 a 2010, tendo como objetivo geral fazer um recorte da avaliação do ensino superior no Brasil, no referido período, para em seguida elaborar uma análise comparativa dos estágios dessa avaliação com a evolução da Avaliação Educacional.

Neste contexto, o presente estudo busca apresentar uma resposta ao seguinte problema: Em que estágio se encontra a avaliação do Ensino Superior no Brasil, tomando-se como referência a evolução da Avaliação Educacional?

Para alcançar os objetivos desta pesquisa utilizou-se a técnica de documentação indireta, por pesquisa bibliográfica,