



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

MARIA APARECIDA FERREIRA DOS SANTOS

**A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR:  
UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LETRAS DO  
CAMPUS III DA UEPB**

GUARABIRA – PB

2011

MARIA APARECIDA FERREIRA DOS SANTOS

**A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR:  
UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LETRAS DO  
CAMPUS III DA UEPB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Licenciada em Letras.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Esp. Rosilene Agapito da Silva Llarena.

GUARABIRA – PB

2011

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S194p Santos, Maria Aparecida Ferreira dos  
A prática de avaliação do ensino superior [manuscrito] : uma experiência no curso de Letras do campus III da UEPB / Maria Aparecida Ferreira dos Santos. - 2011.  
29 p.  
  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2011.  
"Orientação: Rosilene Agapito da Silva Llarena, Departamento de Letras".  
  
1. Avaliação. 2. Ensino Superior. 3. Curso de Letras. I.  
Título.

21. ed. CDD 378

MARIA APARECIDA FERREIRA DOS SANTOS

**A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR:  
UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LETRAS DO  
CAMPUS III DA UEPB**

Comissão Examinadora

Rosilene Agapito da Silva Llerena

Prof<sup>ª</sup>. Esp. Rosilene Agapito da Silva Llerena

Orientadora

Verônica Pessoa da Silva

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Verônica Pessoa da Silva

Examinadora

João Paulo Fernandes

Prof<sup>º</sup> Ms. João Paulo Fernandes

Examinador

Aprovada em 21 de Junho de 2011.

GUARABIRA-PB

2011

## **A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LETRAS DO CAMPUS III DA UEPB**

Maria Aparecida Ferreira dos Santos

### **RESUMO**

Este trabalho busca conhecer e compreender como o Curso de Graduação em Letras do Campus III da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), avalia seus alunos. Analisa como a avaliação está contextualizada na visão dos alunos de Letras. Tece considerações sobre o conceito de avaliação escolar, especialmente no que se refere ao ensino superior, sua importância, função e papel social. Com os objetivos conhecer e compreender como o Curso de Graduação em Letras do Campus III da UEPB vem avaliando seus alunos; analisar como o processo avaliativo em acontecendo entre professores e alunos do citado curso; e, contextualizar, na visão dos alunos, a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, o trabalho torna-se relevante por tentar entender papel do profissional da área de Letras e o papel social do estudante da graduação em Letras que se submete a sistemas avaliativos propostos pela UEPB, Campus III em Guarabira, além de refletir o sistema avaliativo que se dá na instituição. Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se baseia na pesquisa qualitativa onde foram utilizados a da metodologia exploratória, no sentido de ter um primeiro contato com o tema e tatearmos os caminhos da avaliação e a pesquisa bibliográfica para fundamentar nossas considerações e pensamentos que estão sempre abertos à modificações.

**Palavras-chave:** Avaliação. Ensino Superior. Curso de Letras.

### **1 INTRODUÇÃO**

A avaliação norteia todo o histórico da existência da humanidade. Encontramos vestígios avaliativos quando, por exemplo, passeamos pela história e percebemos nas sagradas escrituras, nas mais conhecidas mitologias, em diferentes documentos históricos, citações sobre o que é certo ou errado, o belo ou feio, o moral ou amoral. Tudo permeado pela subjetividade, normas, condutas e códigos criados pelo homem.

Em educação a história da avaliação se repete constituindo um instrumento de aprovação/reprovação como uma prática referente ao processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente uma maneira subjetiva de ascensão social. Esses marcos são encontrados na Idade Antiga, Idade média, Renascimento, Tempos Modernos e Idade Contemporânea. Na história antiga, por exemplo, em

algumas tribos primitivas, “adolescentes eram submetidos a provas relacionadas com seus usos e costumes. Só depois de serem aprovados nessas provas eram considerados adultos” (LIMA, 2010, p. 3).

Segundo Lima (2010), alguns sociólogos afirmam que a estabilidade da civilização chinesa foi devida a alguns fatores, figurando entre eles o seu sistema de exames, cuja finalidade era a de selecionar candidatos ao serviço público. Ainda em 360 a.C. esse sistema exercia uma profunda influência na educação, na preservação da tradição e dos costumes, e, sobretudo, na política, oferecendo a todos os cidadãos possibilidades de acesso aos cargos de prestígio e poder. No livro dos Juizes, 12:5,7 encontra-se a primeira notícia sobre exames orais, e, também, sobre testes de pronúncia de uma palavra chave.

Entre os gregos, em Esparta, os jovens eram submetidos a duras provas, através de jogos e competições atléticas, durante os quais deveriam provar sua grande resistência à fadiga, à fome e à sede, ao calor e ao frio e à dor. Em Atenas, encontra-se Sócrates, que submetia seus alunos a um exaustivo e preciso inquérito oral que ainda é utilizado, atualmente, por muitos educadores em suas atividades de classe, durante as arguições ou questionários orais. Ele apontava a auto avaliação como um pressuposto básico para o encontro com a verdade. “Seu método pedagógico, também, chamado maiêutica colocou em evidência o processo da conceituação, considerado básico sobre o ponto de vista científico.” (LIMA, 2010, p. 5). Os romanos limitaram-se a vulgarizar o sistema grego de ensino, adaptando-o de acordo com espírito latino.

De acordo com Lima (2010), a Idade Média caracteriza-se por uma intensa espiritualidade, durante os períodos apostólicos, patrístico e monástico.

Verifica-se um grande interesse pelo conhecimento de realidades mediatas, não perceptíveis pelos sentidos, de ordem supra-sensíveis; ou por um conjunto de verdades a que os homens chegaram não com o auxílio de inteligência, mas mediante a aceitação da fé, dos dados da revelação divina. Predominaram, portanto, o método racional (tradicional) e o argumento de autoridade: o primeiro aplicado a realidades e fatos não suscetíveis de comprovação experimental, e o segundo consistindo em admitir uma verdade ou doutrina, baseada apenas no valor intelectual ou moral daquele que a propõe ou professa. Aceitava-se quase passivamente a opinião dos mestres ou autoridades no assunto. Repetir, portanto, integralmente o que se ouvia ou lia, era a prova mais convincente do saber. A atenção e a memória eram os agrupamentos operatórios de pensamento mais valorizados nas escolas desta época. (LIMA, 2010, p.6).

Nesta época, nas universidades, os estudos, destinavam-se principalmente, a formação de professores. Os graus universitários compreendiam o bacharelado, a licença e o doutorado. O citado autor coloca que os que venciam o bacharelado, deveriam prestar exames para ensinar. O exame consistia na interpretação e explicação de trechos selecionados por grandes mestres. Quanto ao Doutorado, só aos mestres que liam publicamente o livro das sentenças de Pedro Lombardo, era conferido este título, e mais tarde, somente aqueles que defendiam teses. Os doutores medievais ao refletirem sobre o irracional prepararam os caminhos da razão e abriram novas perspectivas para a avaliação.

São Tomás de Aquino é o grande nome, deste período que oferecia, no tratado dos anjos, análise da operação intelectual, cuja sutileza e profundidade imprime uma orientação nova no pensamento cristão. Mas o caráter básico desta direção continua ainda sendo o teocentrismo, centro de gravitação de toda a Idade Média.

No Renascimento se manifestava o movimento do humanismo em duas correntes: o humanismo cristão e o humanismo pagão. Segundo Lima (2010),

Enquanto que, a corrente do humanismo cristão trazia valiosas contribuições para a avaliação através de uma orientação psicológica que visava atender as diferenças individuais dos alunos, a fim de que fossem preparados para a vida de acordo com as suas necessidades, interesses e aptidões. A corrente do humanismo pagão exaltava a individualidade humana, considerada como um fim em si mesma; a super valorização do eu individual sem quaisquer vínculos com valores transcendentais. Este humanismo viria mais tarde imprimir no pensamento moderno seu caráter predominantemente naturalista. (LIMA, 2010, p.8).

Para o autor, de qualquer forma a originalidade da renascença reside nesta posição nova que o homem assumiu daí por diante em face da natureza, não se interessando por chegar ao seu conhecimento através de operações puramente dialéticas, mas, procurando interrogá-lo em função dos seus fenômenos, desvendando-lhe os segredos, descobrindo-lhes as causas. Dessa maneira era fundada a ciência moderna. Entre os educadores desta época, destaca-se Vitorino de Feltre, considerando o mais notável educador italiano.

Nos Tempos Modernos, durante a tomada de Constantinopla pelos turcos, os sábios bizantinos se refugiaram na Itália. E levaram consigo a obra mais importante

dos escritores da antiguidade, despertando, desta maneira, um grande interesse pelo estudo das línguas antigas. Foi nesta época que se formaram as nacionalidades e que surgiram as obras primas das línguas modernas. Mas, foi a invenção da imprensa que mais contribuiu para o desenvolvimento de todas as formas de atividade intelectual. Multiplicaram-se os livros que se tornaram acessíveis a todos. Fundaram-se escolas e criaram-se bibliotecas. Alguns aspectos da pedagogia desta época nos possibilitam tirar algumas inferências sobre a maneira como os educadores avaliavam o aproveitamento do aluno.

Lima (2010) coloca que, de acordo com René Descartes, as quatro regras próprias para encaminhar o espírito na busca da verdade era:

- “1- nada se admite como verdadeiro se não se conhece evidentemente como tal. É a regra da evidencia.
- 2- dividir cada uma das dificuldades em tantas parcelas quantas se puder e for exigido para sua melhor resolução. É o princípio da análise.
- 3- levar os pensamentos em ordem começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de serem conhecidos para subir, pouco a pouco, como por degraus, aos conhecimentos, mais complexos. É a regra assíntese.
- 4- Fazer em todas as partes enumerações tão completas e inspeções tão gerais que esteja certo de nada omitir. É a regra da verificação.” (LIMA, 2010, p. 8).

Essas regras, ainda hoje, são de uso constante na prática da avaliação. As escolas religiosas, tanto as protestantes, como as católicas insistiam nas arguições, nos exames orais.

Em 1702, em Cambridge, na Inglaterra, foi utilizado, pela primeira vez, o exame escrito. Com a Idade Contemporânea (fim do século XVII, séc. XIX e XX):

surge a necessidade de construir um sistema educativo inteiramente novo no qual a educação da criança passa ao domínio exclusivo e absorvente do Estado. Há forte reação contra o ensino humanista tradicional, dando relevo predominante nos planos educativos às ciências naturais, às línguas modernas e aos trabalhos manuais. Surge laicismo e uma forte influência das ideias materialistas e anticlericais do racionalismo, do Enciclopedismo e do Naturalismo. Nos fins do século XVII houve uma forte reação contra o ensino vigente. Nos séculos XIX e XX predominaram as seguintes correntes pedagógicas: o individualismo, o socialismo, o nacionalismo e pragmatismo. (LIMA, 2010, p. 10).



No início do século XX, predominaram as tendências pedagógicas que colocaram em primeiro plano o problema técnico da educação. Atualmente, a tecnologia educacional se firma como uma maneira nova de pensar a educação e de fazer frente aos problemas educacionais. Também, um movimento em prol da reabilitação dos valores espirituais acentua, além da necessidade de formação intelectual e científica, a formação ético-religiosa.

No Brasil a história da avaliação se mistura com a nossa própria colonização. Segundo Lima (2010), a avaliação como sinônimo de provas e exames é uma herança que data de 1599, trazida pelos Jesuítas, cuja tarefa educativa “era basicamente aculturar e converter ignorantes e ingênuos” (LIMA, 2010 p.9), como os nativos, e criar uma atmosfera civilizada e religiosa para os degredados e aventureiros que para cá viessem. “(LIMA, 2010, p. 9)”.

Entre 1554 e 1570 foram fundados cinco escolas de instrução elementar com duração de seis anos que ensinava Retórica, Humanidades, Gramática Portuguesa, Latim e Grego. Depois de 1759, com a expulsão dos Jesuítas, outras ordens religiosas dedicaram-se à instrução, como a dos Carmelitas, Beneditinos e Franciscanos. Em 1792 o Marquês de Pombal implantou o ensino público oficial através das chamadas Aulas-Régias.

No início do século XIX, conforme Lima (2010), com a presença da corte no Brasil, foram criados cursos de nível superior: a Academia Real da Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), Academia Médico-cirúrgica da Bahia (1808) e Academia Médico-cirúrgica do Rio de Janeiro (1809). Em seguida surgiram cursos de nível técnico em Economia, Botânica, Geologia e Mineralogia e, em 1834, o Ato Adicional atribuiu às províncias a criação e manutenção do ensino primário.

Na segunda metade do século apareceram colégios particulares, na maioria, católicos. De acordo com Lima (2010) e obedecendo a ordem cronológica de introduções de novos cursos e/ou estabelecimentos de ensino e de reformas educacionais ou curriculares, podemos apresentar o seguinte quadro da educação no Brasil:

- Em 1879, a reforma de Leôncio de Carvalho instituiu a liberdade de ensino, possibilitando o surgimento de colégios protestantes e positivistas.
- Em 1891, Benjamim Constant, baseado nos ensinamentos de Augusto Comte, elaborou uma reforma de ensino de nítida orientação positivista,

defensora de uma ditadura republicana dos cientistas e de uma educação como prática anuladora das tensões sociais.

- Entre 1920 e 1930 ocorreram várias reformas estaduais com novas propostas pedagógicas (Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro, Anísio Teixeira na Bahia e Francisco Campos em Minas Gerais).
- Em 1922, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de Fernando de Azevedo e outros 26 educadores, condenaram o elitismo na educação brasileira, preconizando uma escola pública gratuita, leiga e obrigatória.
- Em 1930, Francisco de Campos criou o estatuto das Universidades e organizou o ensino secundário. Foi então fundada, em 1934, a Universidade de São Paulo e, 1937, a então Universidade Nacional do Rio de Janeiro, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Durante o Estado Novo foram promulgadas as leis orgânicas do ensino, dividindo o curso secundário em ginasial e colegial (clássico ou científico), criando o ensino profissional ministrado através das empresas e indústrias tais como o Serviço Nacional da Indústria (Senai) e o Serviço Nacional do Comércio (Senac).
- No ano de 1959, defensores da escola pública lançaram o Manifesto dos Educadores, assinado por 185 educadores e intelectuais, entre eles, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso.
- Em 1960 surgiram as primeiras iniciativas de educação popular, voltada, também, para o atendimento à população adulta como o Movimento de Educação Popular liderado por Paulo Freire, cuja proposta foi adotada por inúmeros países da América Latina e da África e, o Movimento de Educação de Base, iniciativa da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).
- No período entre 1970 e 1985, durante os governos militares, foi desenvolvido o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), cuja proposta era o atendimento em âmbito nacional da população analfabeta, através de programas de alfabetização e de educação continuada para adultos e adolescentes.

- A aprovação da primeira lei de Diretrizes e Bases, em 1961, garantiu o direito à educação em todos os níveis, criou o Conselho Federal de Educação (1962), fixou os currículos mínimos e garantiu a autonomia às universidades.
- Hoje a educação sistemática do Brasil está dividida em vários níveis: pré-escolar, fundamental I, fundamental II, ensino médio, ensino superior e pós-graduação.

Para melhor atendimento à população estudantil mais carente o Ministério da Educação e Cultura (MEC) desenvolve a partir de 1995 programas voltados especificamente para essa área, onde são observados maiores índices de repetência. O acompanhamento dos cursos é efetuado pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico para verificar o aproveitamento dos alunos dos primeiro e segundo graus e pelo Sistema Nacional de Avaliação de Cursos, para os do terceiro grau.

Para Lima (2010), os principais estudos comparativos sobre os resultados da aprendizagem:

se tornaram possíveis graças à Associação Internacional para a Avaliação Educativa. Entre 1960 e 1995 foram realizados 14 estudos internacionais concentrados nos níveis de alfabetização, nas matemáticas e nas ciências. Todos são caracterizados pelo uso de instrumentos idênticos de avaliação para registrar a aprendizagem obtida nestas áreas específicas. Posteriormente são aplicados a grupos da mesma idade ou do mesmo nível escolar nos países estudados. (LIMA, 2010, p.12).

Estabelecido este breve histórico, salientamos nossos objetivos em conhecer e compreender como o Curso de Graduação em Letras do Campus III da UEPB vem avaliando seus alunos; analisar como o processo avaliativo vem acontecendo entre professores e alunos do citado curso; e, contextualizar, na visão dos alunos, a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

Estes objetivos se justificam na importância deste trabalho primeiro pelo desejo de estudar a avaliação escolar de maneira prática e entendível à nossa realidade, enquanto professora do ensino fundamental I, depois, por tentar entender o nosso papel enquanto profissional da área de Letras e atuante diretamente na educação brasileira, na educação de nossa cidade de origem. Por fim, tentar entender nosso

papel social enquanto estudante que se submete a sistemas avaliativos propostos pela UEPB, Campus III em Guarabira.

O trabalho torna-se também relevante por refletir o sistema avaliativo da instituição no curso de Letras e a concepção dos estudantes como sujeitos atuantes do processo. Acreditamos que essas reflexões podem contribuir para a instituição e o papel dos educadores que nela atuam. Sendo assim, baseados na pesquisa qualitativa, utilizamos da metodologia exploratória, no sentido de ter um primeiro contato com o tema e tatearmos os caminhos da avaliação. Utilizamos da pesquisa bibliográfica para fundamentar nossas considerações e pensamentos que estão sempre abertos à modificações.

## **2 AVALIAÇÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES**

O termo avaliação da aprendizagem é recente, apareceu em 1930, e é atribuído a Ralph Tyler, educador norte americano que se dedicou à questão de um ensino que fosse eficiente. Os pesquisadores norte-americanos da área de avaliação de aprendizagem definem o período de 1930 a 1945, como o período “tyleriano” da avaliação da aprendizagem. O termo foi introduzido, mas a prática continuou sendo baseada em provas e exames, apesar de vários educadores acreditarem que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer ensino.

A prática de avaliação da aprendizagem que vem sendo desenvolvida nas nossas instituições de ensino nos remete a uma posição de poucos avanços. Não tem sido utilizada como elemento que auxilie no processo ensino e aprendizagem, perdendo-se em mensurar e quantificar o saber, deixando de identificar e estimular os potenciais individuais e coletivos.

Buscando a compreensão do processo avaliativo no ensino, fomos procurar conceitos que pudessem nortear o nosso entendimento. Deparamo-nos com uma diversidade de opiniões, uma vez que o significado de avaliação está relacionado com o modelo político pedagógico vigente. Entre eles o conceito de verificação, que no cotidiano das práticas educativas, tem sido utilizada como sinônimo de avaliação.

Para SORDI (1995), a prática de avaliação é um:

ato dinâmico onde o professor e o aluno assume o seu papel, de modo co-participativo, através da implementação do diálogo e da interação respeitosa, comprometendo-se com a construção do conhecimento e a formação de um profissional competente. É um ato essencialmente político, expressando concepções de Homem-Mundo-Educação. (SORDI, 1995, p. 15).

No Dicionário Básico da Língua Portuguesa, Ferreira (1995, p.205) refere-se a avaliação como um “Ato ou efeito de avaliar (-se). Apreciação, análise. Valor determinado pelos avaliadores”. Avaliar é “determinar a valia ou valor de. Apreciar ou estimar o merecimento de. Calcular, estimar, computar. Fazer a apreciação; ajuizar: avaliar as causas, de merecimentos”.

Por outro lado, LUCKESI (1995, p.69) entende “avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. Estes são os elementos que compõem a compreensão constitutiva da avaliação. Entende-se juízo como afirmações ou negações sobre alguma coisa, e juízo de qualidade expressa a qualidade do objeto que está sendo ajuizado, porém, deve incidir sobre uma realidade atribuída ao objeto. O juízo de qualidade é produzido por um processo comparativo entre o objeto que está sendo ajuizado e o padrão ideal de julgamento. Para o citado autor está fundamentado sobre os dados relevantes da realidade, a partir de caracteres do objeto (propriedades físicas); que no caso da aprendizagem são as condutas aprendidas e manifestadas pelos alunos.

Se estas propriedades físicas não estiverem no processo de avaliação, pode-se cair no arbitrarismo, ou seja, o professor qualifica ou desqualifica gratuitamente o aluno. A tomada de decisão é uma tomada de posição, isto é, um estar a favor ou contra aquilo que foi julgado, sendo que isto implica em três possibilidades: continuar na situação, introduzir modificações ou suprimir a situação ou objeto. Na avaliação da aprendizagem, refere-se à decisão do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória. Ao se desrespeitar esta etapa, o ato de avaliar não completará seu ciclo constitutivo.

Hoffmann (1996) entende avaliação como uma ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando para um saber enriquecido.

Já o termo verificação que tem sido amplamente utilizado, é referido por Luckesi (1995, p.21), como aquele que emerge das determinações da conduta de, buscar “ver se algo é assim mesmo”, investigar a verdade de alguma coisa. O

processo de verificar compreende a observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o ato com o qual se está trabalhando, encerrando-se com a configuração do objeto ou ato de investigação. A diferença fundamental entre verificação e avaliação, é que a primeira é um ato estático e a segunda é um processo dinâmico e reencaminha a ação.

Ao refletirmos sobre a condução do processo de avaliação surgem alguns questionamentos: por que o aluno não aprende? A avaliação promove ou exclui o aluno? Os professores sabem avaliar? Qual o objetivo do processo de avaliação? As respostas para estas questões ainda se constituem em grandes desafios. Percebemos que a avaliação não tem sido utilizada como instrumento para aprendizagem, mas, sim como fim em si mesmo. Na prática escolar tem sido um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade.

Nesta concepção, encontramos em Luckesi (2005), alguns pontos que nos auxiliam a compreender estas questões. O ato de avaliar tem sido utilizado como forma de classificação e não como meio de diagnóstico, sendo que isto é péssimo para a prática pedagógica. A avaliação deveria ser um momento de “fôlego”, uma pausa para pensar a prática e retornar a ela, como um meio de julgar a prática. Sendo utilizada como uma função diagnóstica, seria um momento dialético do processo para avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia e competência. Como função classificatória, constitui-se num instrumento estático e freador do processo de crescimento, subtraindo do processo de avaliação aquilo que lhe é constitutivo, isto é, a tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação.

Desta forma, a avaliação desempenha um papel disciplinador. Segundo Luckesi (2005) os “dados relevantes” que devem ser considerados para o julgamento de valor, tornam-se “irrelevantes”, sendo que o padrão de exigência fica ao livre arbítrio do professor. O professor ao planejar suas atividades não estabelece o mínimo necessário a ser aprendido efetivamente pelo aluno, utilizando-se da “média” de notas, o que não expressa a competência do aluno, não permitindo a sua reorientação.

Concordamos com LUCKESI (1995), quando diz que o erro pode ser utilizado como fonte de virtude, sendo que o professor deve estar “aberto” para observar o acontecimento como acontecimento e não como erro. O insucesso deve servir de trampolim para o sucesso, nesse contexto, não significa erro. A compreensão do

erro é o passo fundamental para a sua superação, servindo para reorientar seu entendimento e a prática. O erro não deve ser fonte de castigo, mas sim um suporte para sua compreensão, retirando dele os mais significativos benefícios.

No entanto, o que predomina ainda hoje, segundo o mesmo autor, é a avaliação como instrumento do “medo” (controle social), gerando inseguranças e uma exacerbada submissão forçando o aluno a viver sob sua égide. Neste contexto, a avaliação encontra-se apoiada na “pedagogia do exame”, voltada para a atenção na promoção e nas provas.

Ao nosso ver, as consequências destas ações podem provocar nos avaliados, problemas pedagógicos, psicológicos e sociológicos, podendo desencadear várias doenças, sem contarmos com o constante estresse que acometem os alunos e a família. A aprendizagem neste contexto deixa de ser algo prazeroso e solidário, passando a ser um processo solitário e desmotivador, contribuindo para a seletividade social, principalmente para atender as exigências do sistema econômico vigente.

De acordo com Hoffmann (1996):

quando a finalidade é seletiva, o instrumento de avaliação é constativo, prova irrevogável. Mas as tarefas, na escola, deveriam ter o caráter problematizador e dialógico, momentos de trocas de ideias entre educadores e educandos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado. (HOFFMANN, 1996, p. 66).

Como podemos perceber, o conceito de avaliação é bastante amplo e vai depender da postura filosófica adotada pelo estudioso sobre o assunto. Vejamos alguns destes conceitos:

Segundo Ralph Tyler (1976, p. 11) “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”. E acrescenta: Como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos – em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante –, “a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo.” (TYLER, 1976, p.12) Pelo o que vemos, Tyler destaca o aspecto funcional da avaliação, uma vez que a mesma deve ser usada em função dos objetivos previstos, possibilitando assim, a

coleta de dados que evidenciem que realmente está acontecendo mudanças comportamentais no aluno devido sua evolução na aprendizagem. Portanto, o professor deve utilizar-se de todos os recursos de avaliação disponíveis para melhor conseguir esses dados.

Já Michael Scriven (1967, p. 12) diz que, a avaliação é

uma atividade metodológica que consiste na coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas de critérios que leve a classificações comparativas ou numéricas, e na justificação: a) dos instrumentos e coleta de dados; b) das ponderações; c) da seleção de critérios.”(SCRIVEN, 1967, p.12).

Quando analisamos o conceito de Scriven sobre a avaliação fica claro que não se deve apenas avaliar o grau de consecução dos objetivos estabelecidos, mas também, os próprios objetivos e as consequências não previstas. Dessa forma, ele dá ênfase a diferença existente entre avaliação e mensuração quando atribui a avaliação um julgamento de valor ou de mérito.

De acordo com Daniel Stufflebeam (1987, p. 12) “a avaliação é o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas”. Em seu modelo, Stufflebeam destaca o aspecto da relação que há entre o processo de avaliação e a tomada de decisão. Ou seja, quando se utiliza de um processo avaliativo que leva em consideração todas as etapas do processo, (delinear, obter e fornecer informações) o professor terá a sua disposição dados importantes sobre o andamento do processo ensino-aprendizagem. Cada um desses dados deve ser analisado quanto a sua utilidade para a vida e a formação do aluno, e só depois dessa análise cuidadosa, o professor decidirá se deve ou não mudar de foco para melhor orientar e contribuir para que o aluno realmente avance na aprendizagem.

Para Barreyro e Rothen (2008), Bloom, Hastings e Madaus apresentam algumas dimensões condizentes do conceito de avaliação, que são consideradas didáticas e elucidativas no sentido de esclarecer a natureza do processo de avaliação e seu papel na educação. Vejamos o que eles dizem:

- A avaliação é um método de coleta e de processamento dos dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino;



- A avaliação inclui uma grande variedade de dados, superior ao rotineiro exame escrito final;
- A avaliação auxilia no esclarecimento das metas e dos objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação da medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando da maneira desejada;
- A avaliação é um sistema de controle de qualidade pelo o qual se pode determinar, a cada passo do processo ensino-aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não; e caso não esteja, indica que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais;
- Finalmente, a avaliação é um instrumento na prática educacional que permite verificar se os procedimentos alternativos são igualmente eficazes na consecução de uma série de objetivos educacionais. (BARREYRO e ROTHEN, 2008, p. 133).

Para os autores as concepções de avaliação que apresentamos até agora nos leva a refletir e compreender que existem pontos em comum entre as mesmas, ou seja, cada um dos estudiosos apresentados se baseou em princípios básicos que norteiam a avaliação:

- a) A avaliação é funcional, porque se realiza em função dos objetivos. Avaliar o processo ensino-aprendizagem consiste em verificar em que medida os alunos estão atingindo os objetivos previstos. Por isso, os objetivos constituem o elemento norteador da avaliação;
- b) A avaliação é orientadora, pois “não visa eliminar alunos, mas, orientar seu processo de aprendizagem para que possam atingir os objetivos previstos”. Nesse sentido a avaliação permite ao aluno conhecer seus erros e acertos, auxiliando-o a fixar as respostas corretas e a corrigir as falhas;
- c) A avaliação é integral, pois analisa e julga todas as dimensões do comportamento, considerando o aluno como um todo. Desse modo, ela incide não apenas sobre os elementos cognitivos, mas também sobre o aspecto afetivo e o domínio psicomotor.

Esses são os princípios básicos que devem nortear toda e qualquer avaliação do processo ensino aprendizagem. Porém, não podemos esquecer que nem sempre tais princípios são levados em consideração. Dependendo da forma como o professor encara e realiza a avaliação com seus alunos podemos perceber que tipo de atitudes e relação ele tem com os mesmos.

Não podemos deixar de mencionar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), projetada em 1988 e aprovada em 1997, em que o processo avaliativo é contemplado no Art. 24 inciso V, que diz a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: .

- a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevaça dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) Possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) Obrigatoriedade de estudo de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seu regimento.

O docente deve valorizar o processo de formação mais adequadamente, não acrescentando na prova final somente a nota daquela avaliação, embora seja regimental.

### **3 AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UMA PRÁTICA DIFERENCIADA**

A avaliação da aprendizagem sem dúvida nenhuma é produto de muitos estudos e discussões, porém, ainda é encarada como um grande problema para muitos profissionais da educação. Esses estudos e discussões que abordam a avaliação da aprendizagem, normalmente apresentam teorias sobre as dificuldades e as soluções na hora de avaliar, mas, na prática as coisas costumam acontecer de maneira diferente. Muitos autores costumam apresentar teorias belíssimas, métodos avaliativos excelentes, porém, a aplicação de tais métodos não é tão simples quanto parece.

Sabemos que esse não é o foco de nossa investigação, mas, não podemos deixar de enfatizar que muitos professores por não saberem lidar com as diversas metodologias que permeiam o processo avaliativo, acabam por submeterem seus

alunos a simples realização de provas escritas para a atribuição de notas e a classificação dos mesmos, e, conseqüentemente, a maioria dos alunos raramente está satisfeito com os métodos avaliativos utilizados por seus professores.

A educação superior é responsável pela transmissão de valores e de um patrimônio cultural que assegure a integração do indivíduo na sociedade e no mundo do trabalho de forma qualificada. Dessa forma, a educação superior, assim como os demais seguimentos da educação deve constantemente avaliar suas formas de verificar a aprendizagem de seus alunos, a fim de perceber até que pontos tais práticas por eles desenvolvidas estão, ou não, contribuindo para a qualidade do ensino. E conseqüentemente, estabelecer, de antemão, os referenciais e princípios, isto é, a filosofia e a missão educativa que sustenta, anima e ilumina a práxis acadêmica- pedagógica desenvolvida na universidade.

Para Luckesi (1998), a universidade é vista como “consciência crítica da sociedade, ou seja, um corpo responsável por indagar, questionar, investigar, debater, discernir, propor caminhos de soluções, avaliar na medida em que exercita as funções de criação, conservação e transmissão da cultura”. (LUCKESI, 1998, pp.42-43). Nessa perspectiva os educadores precisam encarar o ato de avaliar como um olhar reflexivo, crítico e emancipatório sobre a universidade que temos e a universidade que queremos.

Cientes de que o papel da escola não é apenas dar ao aluno uma formação em conhecimento e habilidades, mas, em valores, atitudes, postura crítica no meio social. Diante disso muitos professores questionam como alcançar este objetivo e principalmente, como avaliar e que instrumento utilizar na hora de verificar a aprendizagem dos alunos.

Segundo Masetto (2003), a avaliação é parte fundamental no processo educativo no ensino superior, pois possibilita ao professor universitário conhecer seu aluno, conferir o desenvolvimento, o aprendizado de cada um, de acordo com os objetivos propostos. O ato de avaliar deve está presente em todos os momentos e não deve se voltar apenas para a aplicação de testes e provas nem se resume ação de atribuir notas, classificar ou excluir.

Para Sordi (1995) é dever do professor de ensino superior, ajudar seus alunos a analisarem a adequação do procedimento selecionado, encaminhando-os na busca de condutas mais ricas, complexas e diversificadas. Com isso entendemos que essa pode ser uma alternativa de combate na medida das possibilidades da

ação docente. Avaliar de forma consequente para que nossos alunos não sejam excluídos da escola. Dessa forma podemos ver que a avaliação e aprendizagem envolvem muito mais que discutir forma de avaliação ou metodologia.

Para a autora, para que a aprendizagem ocorra ela tem que ser significativa, relacionando-se as vivências e experiências dos alunos e suas perspectivas, permitindo a criação de um problema de algum modo desafiante, que incentive o aprender mais estabelecido de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando modificações de comportamento e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações.

Bordoni (2000, p. 54) esclarece que “a avaliação no contexto de uma aprendizagem significativa na universidade, ocorre no próprio processo de trabalho dos alunos, no dia-a-dia da sala de aula, no momento das discussões coletivas, da realização de tarefas em grupos ou individuais”. Para a autora o professor deverá usar vários critérios para diagnosticar a avaliação, sejam dissertativas ou objetivas, terá obrigatoriamente que ter elemento para diagnosticar o rendimento escolar, verificando quais alunos necessita de ajuda ou atendimento pedagógico específico. Nunca se deve comparar o aluno com outro, e sim, com seu próprio progresso. O fracasso do aluno na verdade será o fracasso do mestre que não foi competente em sua missão. Os critérios deverão ser fundamentados na fidedignidade, na validade e eficiência da avaliação.

Bordoni (2000) propõe para a realização da avaliação, na perspectiva de construção, duas premissas: valorização de suas manifestações e interesse e confiança na possibilidade do aluno construir as suas próprias verdades. Ou seja, o professor não entrega o novo conhecimento pronto, é apenas um orientador, um facilitador desse conhecimento que vai sendo construído pelo aluno.

“Complementando, ainda, que o diálogo é visto como uma concepção dialética de educação, pois supera-se tanto o sujeito passivo da educação tradicional, quanto o sujeito ativo da educação nova em busca de um sujeito interativo.” (VASCOCELLOS, 1995, p.33). Isto é, um processo movido por oposições constantes e que avançam por rupturas.

E finalmente Luckesi, (2005 p. 81) afirma que a avaliação no ensino superior, deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio e aprendizagem 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 de conhecimentos necessários.

A título de informação, pois esse não é nosso foco de pesquisa, segundo Anastasiou e Alves (2003), na segunda metade da década de 1990, começou um processo que iria instituir a avaliação como política regulatória na educação superior brasileira. Em 1996, foi implantada, segundo os mesmos autores, uma sistemática de avaliação baseada na realização de uma prova pelos formandos da graduação e que visava, principalmente, à constituição de um “quase-mercado” da Educação Superior. Alguns anos depois, em 2004, foi estabelecido um sistema nacional de avaliação, depois de árdua disputa sobre o modelo a ser adotado.

Conforme Sordi (1995), apesar das influências dos modelos internacionais, a concepção de educação superior e de avaliação presente nas políticas implantadas foi gestada por acadêmicos envolvidos com comissões governamentais inseridas no Ministério da Educação durante as décadas de 1980 e 1990. Desse processo destacam-se quatro propostas de educação superior e de avaliação, que foram expressas nos seguintes documentos: “Programa de Avaliação da Reforma Universitária” (1983), o relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira” (1985), o “Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior” (1986) e o documento da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior “Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras” (1993).

Essas propostas apresentaram entre si continuidades, similitudes, diferenças e confronto de posições. Porém, o que se deve ter em mente, no que se trata de avaliação no ensino superior, é que médicos, engenheiros, arquitetos, advogados, administradores, odontólogos, veterinários, agrônomos, etc. estão sendo formados profissionais e atuando na sociedade, mas são avaliados na universidade de maneira não tão cuidadosa.

Além disso, segundo Masetto (2003), profissionais que assumem a profissão de professores universitários nesse contexto atual, das mais diversas áreas do conhecimento, estão, em função de uma ausência de formação específica, pouco preparados para lidar com as questões pedagógico-didáticas e conseqüentemente de avaliação. Em decorrência disso, grande parte desses profissionais avalia da forma como foram avaliados em sua trajetória escolar, ou vão criando, a partir da experiência e do bom senso, maneiras de se avaliar o desempenho dos alunos.

Para Barreyro e Rother (2003), a maioria dos professores pratica uma avaliação tradicional, basicamente utilizando provas escritas para verificar a retenção dos conhecimentos repassados, não servindo para orientar ou reorientar o aluno, para situá-lo frente às exigências da disciplina e do curso e do papel que os conteúdos de cada disciplina tem na sua formação profissional.

Na verdade, o professor cumpre as exigências legais da instituição – dar aulas, avaliar e atribuir notas. O aluno, na maioria das vezes, mais preocupado em passar na disciplina, em conseguir notas, do que com a qualidade da sua formação profissional, submete-se passivamente a esse ritual. Ao invés de diagnosticar a ocorrência ou não de aprendizagem e suas razões, visando o replanejamento do trabalho pedagógico, para Sordi (1995), a avaliação assume aspectos contraditórios e incoerentes com o seu papel, ao exercer funções que ao contrário de manterem o aluno na universidade e contribuírem com o seu percurso, fazem-no distanciar-se dela.

Para compreender o papel exercido pela avaliação no processo de ensino, é importante perceber os princípios que embasam os julgamentos feitos pelos professores ao avaliarem, ou seja, os pressupostos valorativos presentes na avaliação escolar que explicitam o ato de julgar o desempenho dos alunos.

A proposta desta pesquisa é justamente o contrário: compreender o que pensam os alunos do curso de Graduação em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, localizado na cidade de Guarabira – PB, em relação ao processo de avaliação da aprendizagem que vivenciam. Sendo assim, explicitemos melhor no item a seguir.

#### **4 FORMAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR SEGUNDO OS ALUNOS DE LETRAS DA UEPB CAMPUS III**

Há diversas modalidades de avaliação que podem ser empregadas na educação, dependendo do que se pretende verificar. No Ensino Superior, as formas de avaliação que, atualmente, parecem ser mais frequentes são a prova escrita, os trabalhos em grupo, seminários, relatórios, projetos e artigos científicos. Enfim, cabe ao professor ter o cuidado de observar se o tipo de avaliação proposta está realmente contribuindo para o aprendizado de seus alunos, tornando válido o esforço dedicado a sua realização.

Para sabermos como os alunos do curso de Letras da UEPB, Campus III são avaliados, aplicamos um questionário ao universo de 60 alunos entre os do primeiro, do quinto e final de semestre, aleatoriamente. O questionário continha 4 perguntas, dentre as quais a primeira responde à questão da modalidade de avaliação. Perguntamos aos alunos: Quais os tipos de avaliação os professores utilizam nas disciplinas que estão cursando atualmente? A resposta a essa pergunta é resumida no quadro a seguir:

TIPOS DE AVALIAÇÃO	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Prova objetiva	05
Prova Teórico-dissertativa	10
Relatórios	03
Projetos	04
Aula de Campo	01
Participação, assiduidade e compromisso	02
Seminários	12
Trabalhos individuais e em grupo	08
Portfólios, Diário de Campo ou Diário de Bordo	05
Artigos Científicos	07
Resumos e resenhas	04
TOTAL	60 Alunos

**Figura 1 – Tabela de tipos de avaliação em resposta à primeira pergunta do questionário.**  
**Fonte: Desenvolvido pela autora.**

A segunda pergunta aplicada aos alunos, em questionário é a seguinte: que critérios os professores utilizam para avaliar sua aprendizagem? Podemos perceber a resposta no gráfico a seguir:

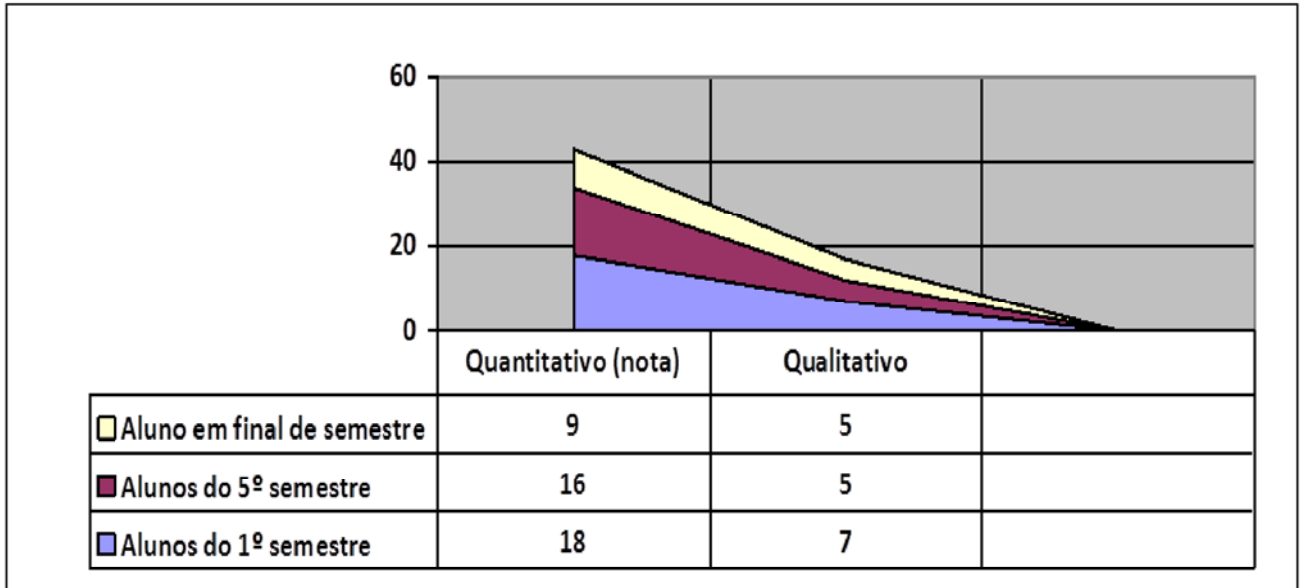


Figura 2 – Gráfico de critérios de avaliação colocados pelos alunos do curso de Letras do Campus III da UEPB.

Fonte: Desenvolvido pela autora.

A terceira pergunta do questionário aplicado é: considera justos os critérios de avaliação aplicados? Justifique. Vide tabela a seguir:

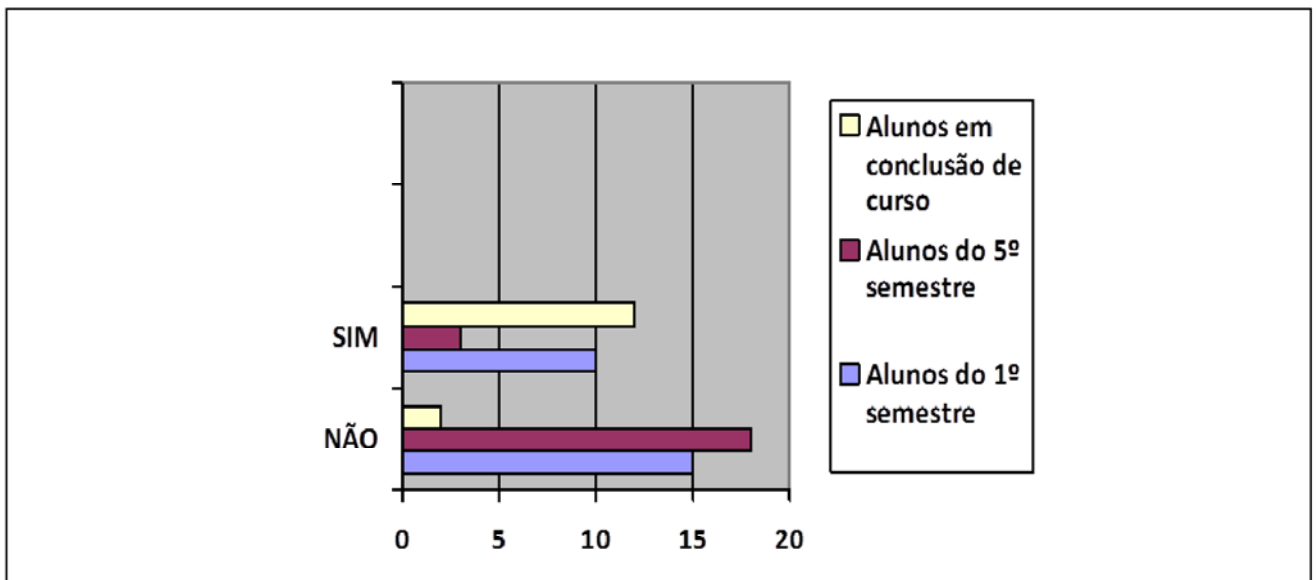


Figura 3 – Critérios justos de avaliação aplicados aos alunos de Letras da UEPB – Campus III na visão do aluno.

Fonte: Desenvolvido pela autora.



A justificativa à esta pergunta oscila entre a versão de que os critérios utilizados, principalmente no que se refere à questão quantitativa, não mede o conhecimento do aluno e não influencia ou colabora com o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos ficam preocupados com a nota que poderão obter e como os colegas poderão classificá-los em relação à nota que recebem. Justificam que sabem muito mais do que o peso ou nota pode sugerir, ou que a nota, por vez, pode ser maior do que o conhecimento de certo aluno, o que significa que, muitas vezes, o professor não utiliza critérios de avaliação ou correção, ou ainda, estabelece notas aleatoriamente, ou por afinidade. Muitas vezes a avaliação não condiz com as atividades propostas nas disciplinas. Às vezes prova é sinônimo de medo e repressão.

A outra versão vem através de uma pergunta: se a sociedade quantifica e classifica, se as instituições de ensino quantificam e classificam, de que jeito poderia se avaliar? Para este grupo de alunos, os critérios e os tipos de avaliação são justos e obedecem à uma estrutura social imposta. “Não há outro jeito de se incluir na sociedade se a escola estiver fora dela” (RSN) diz uma aluna do 5º semestre do curso.

Porém, analisando o exposto, percebemos nitidamente que os critérios de avaliação utilizados na graduação em Letras da UEPB, Campus III, são apoiados em notas (peso), sendo que a distribuição dos mesmos não apresenta uma relação de valoração equilibrada para cada atividade. A exemplo, da atividade de seminário em alguns planos traz um valor tão baixo que acreditamos poder desmotivar os alunos para tal, visto que, a pedagogia utilizada é a da “nota”.

Percebemos que os conteúdos programáticos são traduzidos em objetivos específicos, sendo que alguns destes são exaustivamente detalhados, e trazem uma linguagem confusa e incompreensível para o aluno. Então, “porque não a avaliação ser uma parceira para entendimento dos conteúdos programáticos? (NMS), justifica uma aluna do último período.

A quarta e última pergunta se refere à: Que tipo de avaliação seria realmente justa e válida à sua aprendizagem?

Em resumo a esta questão, observemos a tabela a seguir:

TIPO DE AVALIAÇÃO CONDIZENTE	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	COMENTÁRIOS SIGNIFICATIVOS
Auto-avaliação	12	"É muito importante nós mesmos medirmos os conhecimentos que obtemos."
Avaliação continuada com atividades lúdicas e diversificadas.	11	"Acredito que avaliação é um processo que deve durar o semestre inteiro e não ao término de uma unidade temática".
Trabalhos que servem para apresentação de eventos	16	"Detesto avaliação que faz a gente perder tempo. Seria bom unir o útil ao agradável: obter nota na disciplina e fazer currículo."
Avaliação tradicional (trabalhos em grupo ou individuais e provas objetivas e subjetivas)	21	"Precisamos de nota para passar de semestre. Além disso, tem alunos que não sabem e não querem ser avaliados de outra maneira. Levam tudo na brincadeira".

Figura 4 – Tipo de avaliação condizente para o aluno de graduação de Letras da UEPB, Campus III.  
Fonte: Desenvolvido pela autora.

A nosso ver, alguns pontos necessitam ser levantados:

1. A forma como as informações entre as disciplinas devem ser passadas – de forma legível e compreensível – para que o diálogo e o processo de ensino-aprendizagem possam fluir entre alunos e professores, a fim de assegurarmos a transparência do processo;
2. A avaliação deve condizer com os planos e planejamento dos professores universitários, a fim de estabelecer relações entre os conteúdos programáticos e as dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos, em prol da superação dessas dificuldades;
3. A avaliação deve ser integrada e interdisciplinar a fim de aproveitamento dos conteúdos para obtenção de currículo, como para a vivência social dos alunos;
4. A uma super valorização da presença do aluno no campo teórico- prático;
5. Notamos também, que em todos os planos de ensino não existe a uniformidade de linguagem ao tratar das questões ligadas à avaliação;
6. Não há como negar que na avaliação, as disciplinas usam como critério as notas e todas atribuem pesos diferenciados para cada atividade, dependendo

do grau de valoração de cada uma, de acordo com critérios estabelecidos somente pelos professores. A avaliação da aprendizagem é feita de forma a classificar o aluno num certo estágio de desenvolvimento.

A partir desta análise, podemos dizer que “a prática dita como avaliação da aprendizagem, não passa de uma verificação da aprendizagem”, como refere Luckesi (1995, p.18). “Este fato fica patente na escola brasileira, quando observamos que os resultados da aprendizagem têm tido a função de estabelecer uma classificação do educando que se expressa em aprovação ou reprovação”. (LUCKESI, 1995, p.18). Todas as divergências, contradições e discrepâncias encontradas são conseqüentes da inexistência de um Projeto Político Pedagógico que contemple o processo de avaliação da aprendizagem.

Portanto, de acordo com as ideias de Luckesi (2005) é importante lembrar que se os objetivos e conteúdos estiverem adequados às condições externas e internas de aprendizagem dos alunos e se o professor demonstrar um verdadeiro propósito educativo, as provas dissertativas ou objetivas, o controle de tarefas e exercícios de consolidação e outros tipos de verificação são vistos pelos alunos como efetiva ajuda ao seu desenvolvimento mental, na medida em que mostram evidências concretas da realização dos objetivos proposto.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após conhecermos brevemente os fundamentos teóricos acerca do processo de avaliação, e analisarmos o item no curso de Graduação em Letras da UEPB, Campus III, na visão do alunado possuímos alguns subsídios que nos permitem repensar e apontar caminhos para reconduzir nossa prática avaliativa.

Luckesi (1995) refere que a sociedade que exige o controle e o enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos para o “equilíbrio social” pratica a avaliação escolar dentro do modelo liberal conservador-autoritário, utilizando a avaliação como um instrumento disciplinador das condutas cognitivas e sociais.

Em contrapartida, nas práticas educativas preocupadas com a transformação, a avaliação é utilizada como um mecanismo de diagnóstico da situação

vislumbrando o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora. Sendo assim, para romper com o modelo de sociedade devemos romper com a prática educativa que o traduz.

Para redirecionar a prática de avaliação, segundo Luckesi (2005) faz-se necessário assumir um posicionamento pedagógico explícito, “com um redimensionamento global das práticas pedagógicas de modo a orientá-la, no planejamento, na execução e na avaliação.” (LUCKESI, 2005, p. 36).

Neste sentido, para que se dê um novo rumo à avaliação é necessário o resgate da sua função diagnóstica, ou seja, deverá ser um instrumento dialético do avanço, um instrumento de identificação de novos rumos. “Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos” (LUCKESI, 1995, p.43).

Diante dos grandes desafios que nos são impostos para tornar mais efetivo o processo de avaliação na área de Letras, devemos buscar medidas que nos levem a reformular a nossa prática avaliativa, enquanto estudantes, professores e educadores e futuros profissional da área. Embora estejamos atrelados às tradicionais rotinas de aferir conceitos classificatórios impostos pelo nosso sistema de avaliação, acreditamos nas possibilidades de transformar nossas práticas, pensamentos e ações.

## **ABSTRACT**

This paper seeks to know and understand how the Undergraduate Campus in Letters III, State University of Paraíba (UEPB), evaluates its students. Analyzes how the evaluation context is the view of the students of Literature. Reflects on the concept of school evaluation, particularly with regard to higher education, its importance, function and social role. Aiming to know and understand how the Undergraduate Campus in Literature III UEPB has been evaluating his students, to analyze how the evaluation process going on between teachers and students of that course and, in context, in view of the students the importance of evaluation in the teaching and learning, the work becomes important to try to understand the role of professional in the field of Humanities and social role of a graduate student in literature who is undergoing evaluation system proposed by UEPB, Campus III Guarabira, and reflect the evaluation system that gives the institution. This work Completion of course (CBT) is based on qualitative research which were used in the exploratory methodology in order to have a first contact with the subject and the ways of evaluation and research literature to justify our thoughts and considerations that are always open to modifications.

**Keywords:** Assessment. Higher Education. Course of Literature.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs.). **Processos de ensino-aprendizagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, 2003. Tese (dout.) UNIVILLE.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. **Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: Análise dos Documentos do Paru, Cnres, Geres e Paiub**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. <http://periodicos.uniso.br/index.php/avaliacao/article/viewFile/683/392>. Acesso em 02 mai. 2011.
- BORDONI, Tereza. **O Professor Gestor- por onde começar**. Profissão Mestre online, Curitiba, 2000. Disponível em: <http://www.profissaomestre.com.br/smu/svmat.php?s=501&vmidnat=988>. Acesso em 09 jun. 2011.
- ESTEVES, O.P. **Testes, Medidas e Avaliação**. Rio de Janeiro, Arte & Indústria, 1972.
- FERREIRA, Aurélio. **Dicionário Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995, p.304.
- FENILI, R. M.; OLIVEIRA, M. E.; SANTOS, ° M. B.; ECKERT, E. R. **Repensando a avaliação da aprendizagem**. Revista Eletrônica de Enfermagem. vol. 4, nº2, p. 42 – 48. 2002. Disponível em <http://www.fen.ufg.br>
- LIMA, João do Rosário. **A importância da Avaliação**. Disponível em <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-importancia-da-avaliacao-385020.html> Acesso em 12 abr. 2011.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 14ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1998
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação Educacional Escolar: Para além do autoritarismo**. Revista da Ande, (10); 47-51; (11): 47- 49, São Paulo, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 16ª ed. São Paulo (SP): Cortez, 2005. 180p
- MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1987.
- SCRIVEN, M. **The Methodology of evaluation**. In: STAKE, R. E. (ed.) Curriculum Evaluation. Chicago: Rand-McNally, 1967. (American Educational Research Association: monograph series on curriculum evaluation, n. 1).

SOBRINHO, J. D. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

STUFFEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática: guía teórica y práctica**. Madri: Paidós, 1987.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículos e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.

SORDI, Maria Regina de. **A prática de avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem**. São Paulo: Cortez/PUCCAMP, 1995.

TURRA, Clódia M. et al. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1986.

VASCOCELLOS, Celso dos J. **Avaliação: Concepção libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Liberdade, 1995.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional - Teoria, Planejamento, Modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VILLAS BOAS, B. M. Portifólio, **Avaliação e Trabalho pedagógico**. São Paulo. Papyrus, 2004.