



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 10, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 10 - ENSINO SUPERIOR

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.10.06>

Recebido em: **05/07/2020**

Aprovado em: **13/07/2020**

**AVALIAÇÃO OU VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM? ANÁLISE DOS PPC DOS
CURSOS DE DIREITO EM MACEIÓ/AL;**

CARLA PRISCILLA BARBOSA SANTOS CORDEIRO

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-2806-6023](https://orcid.org/0000-0002-2806-6023)

LANA LISIÊR DE LIMA PALMEIRA

[0000-0003-0443-7245](https://orcid.org/0000-0003-0443-7245)

DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA

<https://orcid.org/0000-0003-4660-4080>

RESUMO: Esta pesquisa buscou compreender como a avaliação do ensino e aprendizagem é vista nos documentos institucionais das faculdades de Direito do município de Maceió/AL. A partir de uma metodologia qualitativa, foi analisado o conceito de avaliação da aprendizagem, em autores da área, e os Projetos Políticos Pedagógicos das IES que oferecem o curso de Direito na capital alagoana. Dentre os resultados observados, percebeu-se que existe uma confusão conceitual sobre a avaliação da aprendizagem, e que ela ainda assume um viés tradicional e positivista em grande parte dos documentos analisados.

1 INTRODUÇÃO

Um dos maiores problemas dos cursos de Direito, na contemporaneidade, é a qualidade das práticas de ensino que são realizadas em sala de aula. Professores que adentram esse espaço com feições sisudas, transformando-o em extensões de seus gabinetes e escritórios; aulas que apenas reproduzem o teor da legislação, doutrina e jurisprudência; avaliações que se resumem à aplicação de provas, testes e a realização de seminários, dentre outros instrumentos, são exemplos de práticas bastante comuns em faculdades de Direito. Foi justamente neste contexto que a ideia desta pesquisa surgiu, a partir da realidade dos cursos jurídicos.

A avaliação do ensino e aprendizagem é um dos pontos mais frágeis desses problemas inerentes ao ensino do Direito. Trata-se de um tema que não tem sido debatido dentro das faculdades porque nelas ainda prevalece a visão tradicional do ensino e, conseqüentemente, da avaliação. Mesmo na contemporaneidade, com os avanços científicos em todas as áreas, a relação entre ensino do Direito e Pedagogia permanece debilitada, pois a avaliação do ensino e aprendizagem ainda se reveste de um instrumento de classificação e exclusão social dentro dos cursos.

Diante desta realidade surgiu o problema da presente pesquisa: como a avaliação da aprendizagem é percebida nos documentos institucionais de cursos, como Projeto Político Pedagógico (PPC) ou regulamentos gerais, nas Faculdades de Direito de Maceió?

Partiu-se de uma análise qualitativa da temática, a partir de uma pesquisa documental e bibliográfica. Esta pesquisa teve como principal objetivo compreender o conceito de avaliação da aprendizagem a partir de autores como Romão (2011), Haydt (2004), Hoffmann (2014a; 2014b), Luckesi (2002), Sobrinho (2003), Vianna (2005), que estudam a temática. Além disso, buscou-se também foi investigar como a avaliação da aprendizagem é vista pelos cursos de Direito em Maceió.

Adotou-se, para a análise dos dados, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Este método pode ser conceituado, de forma mais geral, como um conjunto de técnicas para a compreensão de mensagens, que utiliza um procedimento específico de investigação, que segue uma série de procedimentos pré-definidos. Assim, pretendeu-se “des-velar” o sentido da avaliação do ensino e aprendizagem na *práxis* dos cursos jurídicos no município de Maceió a partir da análise mencionada.

2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação do ensino e aprendizagem não ocorre com a medição do que o aluno sabe ou do quanto ele consegue reproduzir de um dado conteúdo. Essa visão remonta a um tipo de avaliação de cunho classificatório, que mede o que o aluno sabe de um dado conteúdo sob uma ótica pré-determinada e pune o erro (LUCKESI, 2002). Para que a avaliação do ensino e aprendizagem ocorra ela deve ter caráter processual, começando junto com o planejamento do ensino. Deve reconhecer as dificuldades do aluno, dando ao professor a oportunidade de modificar suas estratégias e mediar a produção do conhecimento. Deve levar em consideração a subjetividade que é inerente a todo indivíduo (HOFFMANN, 2014a; 2014b). Deve, assim, ser dialética, dialógica, mediadora, justa e transparente. Deve permitir que todos os sujeitos – professores e alunos – dialoguem juntos em prol da aprendizagem do começo ao fim do processo.

A avaliação é uma prática indissociável do ensino e, por isso, assume um caráter processual, que tem início bem antes do período letivo, com o planejamento do projeto pedagógico do curso, a partir da inclusão das políticas avaliativas dentro das políticas institucionais de qualquer IES. Professores, gestores e discentes devem participar, sempre que possível, da construção das linhas gerais da avaliação do ensino e aprendizagem, uma vez que ela precisa assumir um caráter diagnóstico, a todo tempo (VIANNA, 2000; 2005).

Isso significa, em outras palavras, que a avaliação deve servir ao processo de ensino, a partir da identificação das dificuldades relacionadas ao desenvolvimento das competências desejadas a partir da sala de aula. Ela não pode ser realizada como instrumento de averiguação de conhecimentos e saberes, em momento posterior e separado do ensino, porque isso seria o mesmo que usar a avaliação como um simples instrumento de medição de conhecimentos, com caráter classificatório. O professor que não reconhece esse caráter processual acaba por estimular, de forma consciente ou inconsciente, a massificação geral de seus alunos, que passam a concentrar suas energias em obter aprovação em exames, decorando os conteúdos que são necessários para isso, ainda que não os compreendam de fato ou que algo não lhes faça sentido. Cria-se uma cultura de repetição, de aplicação de teorias, ideologias e normas jurídicas sem a percepção da conjuntura que as cerca e dos objetivos que as fundamentam.

O professor precisa reconhecer sua missão em sala de aula – de mediador do processo de construção do conhecimento – para que possa atuar melhor ao lado de seus alunos, permitindo a evolução na construção dos saberes de cada um (HOFFMANN; 1995). Embora os conhecimentos científicos assumam um caráter objetivo, dada sua própria natureza, não se pode esquecer que cada indivíduo é perpassado por sua própria história de vida, o que significa, em outras palavras, que o conhecimento nascerá, em sala de aula, a partir do olhar do aluno, que o compreenderá, mesmo com as bases constituídas de maneira científica de cada saber, a sua própria maneira.

O processo avaliativo começa com a compreensão das políticas institucionais para a avaliação do ensino e aprendizagem, que são as linhas mestras orientadoras da atuação dos professores no ensino superior. Devem ser planejadas dentro do plano de ensino e aprendizagem previsto para a disciplina, documento no qual o planejamento da ação docente e discente se apresenta a comunidade acadêmica, antes do início do semestre letivo (RODRIGUES, 1999). Os discentes precisam se apropriar desse planejamento, realizando intervenções em todos os âmbitos, garantindo que a avaliação tenha um caráter democrático.

É muito usual que o professor estabeleça sua forma de atuação e indique, no início de cada semestre, quais instrumentos avaliativos ele utilizará para compor o conceito mínimo que garantirá ao discente avançar ao longo do curso. Pouco usual, ou mesmo inexistente em alguns locais é a prática de democratizar a construção do planejamento do ensino para o curso que se materializa no PPC, o que demandaria uma grande quantidade de esforço em tentar conciliar as opiniões e necessidades de todos. Mas a democratização do processo de ensino e aprendizagem passa por esse caminho, irremediavelmente.

Não se pode desconhecer a necessidade dos professores garantirem aos alunos o acompanhamento dos resultados do processo de ensino. Não se trata apenas de devolver o instrumento avaliativo após correção, ou mostrar quais eram as respostas certas e as erradas. Trata-se da análise, por parte do professor, do que cada erro significa, para que a partir disso sejam repensadas as práticas de ensino e as dificuldades dos discentes possam se transformar em subsídios para a mudança na ação do professor (ROMÃO, 2011). Reconhecer o erro e apontar o que seria certo, na correção de uma prova, é insuficiente para promover o aprendizado (HAYDT, 2004). A ação do professor só termina quando ele de fato propicia ao aluno a oportunidade de modificar sua compreensão equivocada sobre um dado saber, construindo o seu próprio conhecimento.

2.1 A AVALIAÇÃO NOS CURSOS DE DIREITO: UM ESTUDO DE CASO

Diante dessas questões, torna-se importante compreender como a avaliação do ensino e aprendizagem é tratada nos cursos de Direito.

Escolheu-se uma metodologia qualitativa para tanto – o estudo de caso –, levando em consideração o contexto regional em que a presente pesquisa foi desenvolvida. Por isto, a presente seção trabalha com o conceito de avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito no estado de Alagoas, a partir da análise documental das IES. A metodologia da análise de dados utilizada para esse momento foi a análise de conteúdo, que, palavras de Bardin (2011, p. 36-37), consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que instrumentalizam as várias formas de interpretação dos conteúdos subjacentes às

mensagens. Por isso, ela vai servir a uma série de objetivos, como, por exemplo, para a compreensão da axiologia subjacente a um determinado conteúdo, que é o que se pretende com a análise do conceito de avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito.

2.1.1 A realidade dos cursos jurídicos em Maceió

Como mencionado, realizou-se um estudo qualitativo sobre o papel da avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito hoje, tomando como recorte os cursos existentes em Alagoas. Após a análise dos dados oficiais do MEC sobre os cursos atualmente em funcionamento, foram listadas as seguintes IES dentro do estado:

QUADRO 1: IES em Alagoas de acordo com o E-MEC

IES	VAGAS ANUAIS	SITUAÇÃO	Cidade
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	156	ativa	Maceió
Centro Universitário Cesmac (Cesmac)	600	ativa	Maceió
Faculdade da Seune (Seune)	200	ativa	Maceió
Faculdade Estácio de Alagoas (Estácio)	272	ativa	Maceió
Centro Universitário Maurício de Nassau de Maceió (Uninassau Maceió)	255	ativa	Maceió
Centro Universitário Maurício de Nassau de Maceió (Uninassau Maceió)	240	ativa	Maceió
Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió (FAMA)	100	ativa	Maceió
Faculdade de Tecnologia de Alagoas (FAT/AL)	162	ativa	Maceió
Instituto de Ensino Superior de Alagoas (IESA)	100	ativa	Maceió
Faculdade da Cidade de Maceió (FACIMA)	100	ativa	Maceió
Faculdade São Vicente (FASVIPA)	100	ativa	Pão de Açúcar
Instituto de Ensino Superior Santa Cecília (IESC)	100	ativa	Arapiraca
Faculdade UNIRB Arapiraca	150	ativa	Arapiraca
Centro Universitário Tiradentes (FITS)	360	ativa	Maceió
Faculdade Raimundo Marinho (FRM)	100	ativa	Maceió
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)	40	ativa	Maceió
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)	40	ativa	Arapiraca
Faculdade Maurício de Nassau	100	ativa	Maceió

Maceió (FMN)[i]			
Faculdade Pitágoras de Maceió	150	ativa	Maceió
Faculdade Cesmac do Sertão (Cesmac Sertão)	120	ativa	Palmeira dos Índios
Faculdade Cesmac do Agreste (Cesmac Agreste)	240	ativa	Arapiraca
Faculdade Raimundo Marinho de Penedo	200	ativa	Penedo
Total de Vagas: 3.885			

Fonte: E-mec, 2019, adaptado.

Legenda: CC: Conceito do Curso; CPC: Conceito Preliminar de Cursos; IDD: Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado; Enade: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

Como se pode ver do quadro acima, existem 21 instituições em funcionamento, ao menos de acordo com os dados do MEC. Diante da quantidade de IES que ofertam o curso, e da impossibilidade de se realizar uma análise documental em todas elas, foi realizado um novo recorte: foram analisados apenas os documentos das IES que se concentram na capital do estado de Alagoas, a cidade de Maceió, que concentra $\frac{3}{4}$ das vagas do estado.

Restaram, após o novo recorte, 13 IES da mencionada localidade. Para constituir o *corpus* da pesquisa foram selecionados os projetos pedagógicos de cada IES e, ante sua ausência, os regulamentos ou regimentos gerais disponibilizados para acesso público. Deve-se lembrar que é dever das IES manter os discentes informados e atualizados sobre as formas de avaliação do ensino e aprendizagem e as metodologias de ensino, de acordo com o parecer CNE/CES nº 236/2009 (BRASIL, 2020a) e com a Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017 do MEC (BRASIL, 2020b). Assim, trata-se de dever de toda IES disponibilizar esses documentos publicamente. A partir dessa premissa, a coleta do material de estudo se efetuou de duas maneiras: a) com a análise dos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação, através de sua plataforma *on line* intitulada “E-mec” (<http://emec.mec.gov.br/>); b) através dos sítios eletrônicos das próprias IES[ii] e c) por pedido formal a coordenação de curso via *e-mail*.**[iii]**

2.1.2 Pré-análise

Nesta etapa foram escolhidos os documentos que serviram de base à pesquisa, a partir da “leitura flutuante”, momento em que se analisam os documentos que serão submetidos à apreciação. É preciso se “deixar invadir” pelas primeiras impressões, absorver as significações mais superficiais. A partir do recolhimento dos materiais, teve início a constituição do *corpus*, que, nas palavras de Bardin (2011, p. 96), “é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

A constituição do *corpus*, nesta tese, seguiu a regra da representatividade, que consiste em recolher uma amostra dos documentos para, a partir dela, realizar a análise. Como bem destaca Bardin (2011, p. 97-98), “para se proceder à amostragem, é necessário ser possível descobrir a distribuição dos caracteres dos elementos da amostra”, e, neste sentido, “nem todo o material de análise é suscetível de dar lugar a uma amostragem”. Além da regra da representatividade, foi seguida também a regra da homogeneidade, que prevê que os documentos pretendidos à análise deverão ser homogêneos, ou seja, devem apresentar singularidades que os conectem entre si e os tornem semelhantes, e da pertinência, que prevê que os documentos “devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise”. Também foram seguidas as regras da não seletividade e pertinência, uma vez que todos os documentos encontrados dentro das características delimitadas para constituição do *corpus* foram utilizados, sendo fontes adequadas de informação (BARDIN, 2011, p. 98).

De acordo com os dados do sistema informatizado do Ministério da Educação (E-mec, 2019), atualmente existem 1546 cursos de Direito no Brasil que oferecem 310.242 vagas em todo o território nacional. Desses cursos, 20 faculdades de Direito estão no Estado de Alagoas, oferecendo um total de 3.885 vagas anuais à população. Do total de vagas do estado, a maioria das vagas está concentrada na capital Maceió (2.895 do total geral). Assim, 74,51% de todas as vagas dos cursos de Direito em Alagoas estão distribuídas na capital. Destas, é preciso enfatizar que apenas 6,77% são ofertadas por instituições públicas.

Com base nessa relação, é possível evidenciar que a maioria das vagas está distribuída na capital e são ofertadas pela iniciativa privada. O processo de mercantilização dos cursos de Direito se evidencia a partir dos dados coletados, uma vez que essa esfera do ensino é praticamente monopolizada pela iniciativa privada.

2.1.3 Formulação das hipóteses e objetivos

Na fase de formulação de hipóteses, foram utilizados procedimentos de exploração, com a criação de hipóteses através do método dedutivo, que passaram a guiar a análise. As seguintes hipóteses serviram de base para análise do material:

- A avaliação do ensino e aprendizagem não é prevista ou tem uma previsão resumida nos PPC e regulamentos dos cursos de Direito;
- A avaliação do ensino e aprendizagem assume uma feição meramente somativa;
- A avaliação do ensino e aprendizagem se confunde com os seus instrumentos mais usuais de realização, como provas, seminários, estudos de caso etc.

Após a formulação das hipóteses, foram formulados também os objetivos:

- Explorar o conceito de avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito da cidade de Maceió/AL;
- Compreender o papel que a avaliação ocupa no planejamento geral do ensino nesses cursos.

Assim, com as hipóteses, objetivos e indicadores narrados, foi preparado o material, dando-se início a numeração dos elementos do *corpus* da pesquisa.

2.1.4 Preparação do material

A fase posterior à pré-análise foi a preparação do material, na qual ele foi reunido e editado, como uma forma de preparação ao momento da inferência. Nesta fase o material foi explorado, tratado e codificado. A codificação consistiu em transformar os dados do texto em representações do conteúdo. Envolveu três momentos essenciais: a escolha das unidades de registro (recorte); a escolha das regras de contagem (enumeração) e a escolha das categorias (classificação) (BARDIN, 2011).

As unidades de registro escolhidas para análise foram “avaliação”, “ensino”, “aprendizagem”, “avaliação do ensino e aprendizagem”, “avaliação do ensino e aprendizagem”; “verificação da aprendizagem”, aglutinadas na unidade de contexto “verificação do rendimento escolar”. A partir delas, foram encontradas novas unidades de registro que deram origem a composição das unidades de contexto.

A partir dos dados colhidos através do sistema do Ministério da Educação (E-mec), foi possível buscar os documentos das IES que detalhassem como deveria ocorrer o processo de ensino e aprendizagem, tal como o PPC ou dos cursos de Direito das mencionadas instituições no município de Maceió, no que diz respeito ao processo de avaliação do ensino e aprendizagem. Optou-se, desde o início, por não citar nominalmente cada uma das IES investigadas, a fim de preservar a imagem das mesmas.

QUADRO 2: Cursos de Direito em Maceió

IES	Cidade	Disponibilização do PPC ou regulamento geral
A	Maceió	Sim
B	Maceió	Sim
C	Maceió	Sim
D	Maceió	Sim
E	Maceió	Sim
F	Maceió	Não
G	Maceió	Não
H	Maceió	Não
I	Maceió	Sim
J	Maceió	Sim
L	Maceió	Sim
M	Maceió	Sim
N	Maceió	Sim

Fonte: elaboração da própria autora

A partir da análise dos PPC/Regulamento Geral das IES que disponibilizaram o documento *on line*, foi possível identificar como a avaliação do ensino e aprendizagem vem sendo realizada nos cursos, ao menos no campo do planejamento. Do total de instituições que ofertam o curso de Direito em Maceió, 4 (23,08% do total) não disponibilizaram o PPC, regulamento ou regimento geral na instituição, em seus endereços eletrônicos ou por e-mail. Assim, em relação a representatividade do *corpus*, foi analisado um total de 76,92% das IES na capital alagoana, e os dados produzidos a seguir dizem respeito a essa parte observada.

6.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

Assim, tornou-se possível analisar os projetos pedagógicos e regulamentos dos cursos de Direito em Maceió, para compreender como a avaliação do ensino e aprendizagem tem sido planejada nas faculdades e qual papel tem assumido nesse contexto.

Ao todo, foram contabilizadas 13 faculdades de Direito no município de Maceió. Foram tomadas como categorias analíticas “avaliação”, “ensino” e “aprendizagem”. A partir da documentação que foi disponibilizada por cada IES publicamente, tornou-se possível construir o perfil que a avaliação do ensino e aprendizagem possui para cada curso de Direito. Desta forma, evidenciou-se dentre os cursos analisados que a avaliação tem natureza classificatória, pois é realizada sempre com o objetivo de medir o conhecimento em dada unidade curricular, fazendo o aluno avançar para o semestre seguinte.

A partir da escolha prévia das unidades de registro relacionadas à avaliação do ensino e aprendizagem foi fundamental para guiar a análise dos documentos que compunham o *corpus* da pesquisa. A partir delas, foram identificadas novas unidades de registro, levando-se em consideração a enumeração das mesmas, a partir da regra da frequência ponderada. Elas foram aglutinadas em unidades de contexto, sendo o resultado apresentado a seguir:

QUADRO 3: Análise do *corpus*

UNIDADES DE	UNIDADES		
-------------	----------	--	--

TEMA	REGISTRO	DE CONTEXTO	FREQUÊNCIA[1]	HIPÓTESES
Avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito	1) aprovação; 2) nota; 3) média; 4) frequência; 5) instrumentos avaliativos; 6) avaliação discente.	Processo avaliativo	2	A avaliação é confundida com a medição de conhecimentos.
	1) rendimento; 2) rendimento escolar; 3) avaliação; 4) exames	Avaliação do desempenho escolar	2	
	1) ensino; 2) práticas pedagógicas; 3) leitura e discussão de textos, seminários.	Metodologia flexível;	2	O uso de instrumentos considerados “alternativos”, como leitura e discussão de textos e a realização de seminários é considerado uma metodologia flexível das práticas pedagógicas em sala de aula. Na verdade, os instrumentos avaliativos são confundidos com a própria avaliação, que acaba assumindo um viés somativo, mesmo com a intenção contrária.
	1) Supervisão; 2) Aulas expositivas; 3) Participação dos estudantes; 4) avaliação discente.	Papel do professor	1	O professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo, cabendo a ele “organizar” a forma de intervenção dos estudantes.
	1) processo educativo; 2) instrumento de aprendizagem; 3) percurso dos estudantes; 4) desenvolvimento	Avaliação do ensino e aprendizagem com natureza	3	Reconhece-se a natureza formativa da avaliação necessária ao desenvolvimento do educando.

de habilidades e competências;	formativa		
5) critérios explícitos e compartilhados;			
6) superação de dificuldades			

Image: Caixa de Texto: C

Fonte: elaboração da própria autora.

Com isto, tornou-se possível compreender o papel exercido pela avaliação no processo de ensino e aprendizagem nas IES analisadas. Algumas IES reconhecem a importância de um perfil formativo à avaliação. No entanto, ainda prevalece uma grande confusão sobre conceito de avaliação, uma vez que ela não assume, de fato, uma feição processual na maioria dos PPC das IES analisadas, resumindo-se a aplicação de instrumentos avaliativos ao final das unidades curriculares, sem planejamento para o retorno ou *feedback* que caracteriza uma avaliação formativa.

3 CONCLUSÃO

Observa-se que a avaliação do ensino e aprendizagem assume duas perspectivas básicas nos PPC e regulamentos dos cursos de Direito analisados: ou é confundida com a medição de conhecimentos, de um lado, ou sua natureza formativa e processual é reconhecida, de outro. Passemos a análise de cada uma dessas visões.

Na primeira visão observada, em que a avaliação é confundida com a medição de conhecimentos, os PPC ou regulamentos analisados preveem a avaliação como sinônimo de prova, exercício, seminário, trabalho individual ou em equipe, devendo ela ocorrer ao final das unidades curriculares e devendo ser expressa em conceitos.

Nessas IES em que a avaliação assume perfil somativo e classificatório, caso o aluno atinja o conceito mínimo, ele avança para o semestre seguinte. Caso não atinja, possui o direito de realizar a recuperação da nota, revendo seu desempenho por meio de reposições, reavaliações, provas finais. Não se reconhece, nessa visão, o caráter processual da avaliação, que acontece nos momentos definidos nos regulamentos institucionais. O erro é encarado como uma falha, sendo punido com a reprovação. Não se menciona, nesses casos, a necessidade de acompanhamento do discente ou da análise de seu desempenho como resultado das dificuldades no ensino. Por consequência, é inexistente a figura da autoavaliação do professor e da adequação de suas práticas às dificuldades dos alunos.

Observou-se, em um dos PPC analisados, que o uso de instrumentos alternativos as provas escritas e orais são tidos como uma metodologia flexível, considerando-se práticas pedagógicas que devem ser adotadas pelo professor em sala de aula. O desconhecimento sobre metodologias realmente flexíveis e até mesmo inovadoras no processo de ensino e aprendizagem é evidente, ao ponto em que instrumentos tradicionais que se diferenciam das provas são considerados a única alternativa viável a utilização das mesmas. Falando-se em metodologias inovadoras, não foi encontrada menção alguma, nos PPC e regulamentos, sobre sua utilização no processo de avaliação do ensino e aprendizagem.

De forma geral, o professor ainda assume o papel de protagonista do processo de ensino, tanto que foram encontradas unidades de registro como “avaliação discente”, “supervisão”, “aulas expositivas” e “participação dos estudantes” quando foi feita menção ao papel do professor nos documentos analisados.

Por outro lado, em alguns documentos analisados a avaliação do ensino e aprendizagem é conceituada sob um prisma formativo, reconhecendo-se seu caráter processual, a necessidade de utilização dos instrumentos avaliativos para identificar as dificuldades dos discentes, a necessidade de acompanhamento do percurso dos estudantes e de critérios explícitos e compartilhados para a aprovação ou reprovação dos discentes. Só que, mesmo nesses documentos, a operacionalização da avaliação acabava seguindo uma lógica somativa e classificatória, de forma contraditória, uma vez que ela deve acontecer nas etapas avaliativas pré-determinadas e a partir de instrumentos pré-determinados. É como se houvesse a intenção, por parte da IES, de modificar a forma que a avaliação ocorre, mas ainda faltasse o planejamento adequado para isso.

Por fim, percebeu-se que a avaliação é confundida com os seus instrumentos mais usuais de realização, como provas, seminários, estudos de caso etc., pois mesmo quando o viés formativo foi identificado em algum documento, a forma de operacionalização da avaliação assumia um viés somativo e classificatório, sendo seus instrumentos apontados como se fossem a própria avaliação, uma verdadeira distorção sobre o seu real significado.

A mudança no perfil da avaliação, nas IES analisadas, se faz necessária a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Isso não é tarefa, apenas, do professor, mas deve começar a partir do planejamento institucional em cada instituição de ensino. É preciso ressignificar a avaliação e sua função para que ela possa assumir, de fato, um perfil dialético.

[1] Quantidade de vezes em que a unidade de contexto foi encontrada no *corpus*.

[i] Observe-se que o grupo educacional responsável pela Faculdade Maurício de Nassau possui três faculdades inscritas perante o E-mec, tendo o grupo um total de 440 vagas anuais. Para fins deste estudo, as três inscrições perante o E-mec foram contabilizadas juntas nos quadros que seguem.

[ii] UFAL, 2019; CESMAC, 2019; FAT/AL, 2019; IESA, 2019; FACIMA, 2019; FRM, 2019; UNEAL, 2019; FMN, 2019; PITÁGORAS, 2019.

[iii] SEUNE, FAMA, FITS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 236/2009**. Disponível em: . Acesso em: 30.06.2020a.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017 do MEC**. Disponível em: . Acesso em: 30.06.2020b.

E-MEC. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC**. Disponível em: . Acesso em: 30.06.2019.

HAYDT, Regina C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014a.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito & Desafio**. 16.ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 9d. Porto Alegre: Mediação, 2014b.

LUCKESI, Cipriano. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano C. *et al.* **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, Pedro. A avaliação curricular. In ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antonio (Orgs.). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional: Teoria-planejamento-modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. São Paulo: Liber Livro, 2005.

[1] Observe-se que o grupo educacional responsável pela Faculdade Maurício de Nassau possui três faculdades inscritas perante o E-mec, tendo o grupo um total de 440 vagas anuais. Para fins deste estudo, as três inscrições perante o E-mec foram contabilizadas juntas nos quadros que seguem.

[2] UFAL, 2019; CESMAC, 2019; FAT/AL, 2019; IESA, 2019; FACIMA, 2019; FRM, 2019; UNEAL, 2019; FMN, 2019; PITÁGORAS, 2019.

[3] SEUNE, FAMA, FITS.

*Professora do CESMAC, Mestra em Direito, Doutora em Educação, Graduada em Direito, Licenciada em Pedagogia. E-mail: carlapriscilla@cesmac.edu.br.

**Professora da UFAL, Doutora e Mestra em Educação, Graduada em Direito, Licenciada em Pedagogia e Filosofia. E-mail: lanallpalmeira@outlook.com.

***Professor da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió, Mestrando em Educação, Graduado em Direito e Licenciado em Pedagogia. E-mail: douglaseducador@hotmail.com.