

**FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS
CENTRO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA E PESQUISA
CURSO DE MESTRADO EXECUTIVO**

**MODELOS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR
UTILIZADOS EM SALA DE AULA – UMA
ANÁLISE NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO (UFES) E DE UMA FACULDADE
PARTICULAR: INSUMOS PARA O
APERFEIÇOAMENTO DA GESTÃO
EDUCACIONAL**

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA À ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO
PÚBLICA E DE EMPRESAS PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE**

ANDRÉ MELHEM
Rio de Janeiro 2002

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
CENTRO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA E PESQUISA
CURSO DE MESTRADO EXECUTIVO

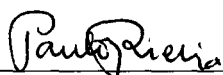
TÍTULO

**MODELOS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR UTILIZADOS EM SALA DE AULA – UMA
ANÁLISE NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO (UFES) E DE UMA FACULDADE PARTICULAR: INSUMOS
PARA O APERFEIÇOAMENTO DA GESTÃO EDUCACIONAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR:
ANDRÉ MELHEM

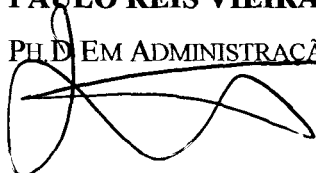
E

APROVADO EM 31 / 07 / 2002
PELA COMISSÃO EXAMINADORA



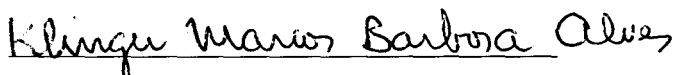
PAULO REIS VIEIRA

PH.D. EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA



DEBORAH MORAES ZOUAIN

DOUTORA EM ENGENHARIA DA PRODUÇÃO



KLINGER MARCOS BARBOSA ALVES

DOUTOR EM FÍSICA

Ao Prof. Mauro Villas e Fabiana Moulin que
me incentivaram e apoiaram.

A Janaina e aos meus pais pelo incentivo,
paciência e carinho.

A Tia Maria minha revisora titular.

Resumo:

O estudo, primeiramente, delimita dois modelos de avaliação do aluno em sala de aula: um não-tradicional – que, inserido no processo de ensino, busca potencializar a aprendizagem - e outro tradicional – que está mais preocupado com a verificação de conhecimentos adquiridos. Constatou-se, por meio de entrevistas com professores de uma instituição pública e outra privada, que entre esses dois modelos nenhum é predominante nos cursos de administração. Concluiu-se que os professores que adotam práticas não-tradicionais de avaliação estão mais satisfeitos com os resultados alcançados, pois percebem que a avaliação contribui para a aprendizagem do aluno não se resumindo a um retrato pontual do seu desenvolvimento ou, como constatado entre outros professores, a um instrumento para pressionar e disciplinar. Ainda, constatou-se que as instituições influenciam a forma como os professores avaliam, em alguns casos determinando inclusive quando e como (instrumento) avaliar. Outros fatores também contribuem para dificultar práticas avaliativas não tradicionais, entre eles, a necessidade de os professores lecionarem em mais de uma instituição e a quantidade de turmas e disciplinas em que lecionam, o que faz com que haja pouco tempo para pensar e planejar, além de estar acontecendo o aumento do número de alunos por classe, o que faz com que diminua o contato professor-aluno. Conhecer ambos os modelos e os fatores que influenciam o agir em relação à avaliação serve como base para repensar a prática dos professores e como insumo para o aperfeiçoamento da gestão educacional.

Abstract:

This paper describes two models of student evaluation: a traditional model, that is more concerned with verifying the range of knowledge gained by the student, and the second one, not traditional, a alternative model that is concerned with boosting the learning process. Interviewing professors from public and private Universities we conclude that neither model predominates in the Business Department. Teachers that are using the alternative model are more gratified with the results since they sense that the process of evaluation contributes to the process of learning and the evaluation is not a tool to make pression or to obtain control over the students. We detected that the institutions influence the model of evaluation used by the teachers, and in some instance they determinate when and how evaluate. Others factors that make more difficult using the alternative models are a great number of students in each classroom, the financial need of a teacher to hold more than one teaching job, teaching many classes each day. Knowing both models and the factors that influence the conducts toward evaluation is useful for a base of discussion of ways of improving the educational management.

Sumário

Capítulo I - Problema 6

 Introdução 6

 Objetivos..... 9

 Objetivo final: 9

 Objetivos intermediários:..... 9

 Hipótese 9

 Delimitação do Estudo 10

 Relevância do Estudo 10

 Metodologia 11

 Tipo de Pesquisa..... 11

 Universo e a Amostra 12

 Coleta de Dados 12

 Tratamento dos Dados 13

 Limitações do Método 13

Capítulo II - Fundamentos teóricos básicos sobre a avaliação no processo ensino-
aprendizagem 14

 Contextualizando a avaliação 15

 Avaliações tradicionais e não-tradicionais 21

 E como ficam os instrumentos? 25

 Exame/Prova 28

 E a Objetividade Científica? 34

 Nota, Recuperação e Reprovação 36

 Avaliação, um meio ou um fim? 38

 Concluindo..... 39

Capítulo III - Contextualização das instituições: 42

UFES e Unibra (Faculdade Brasileira)..... 42

 Aspectos gerais do curso de administração da UFES 44

 Aspectos gerais do curso de administração da Unibra 47

Capítulo IV - Apresentação e discussão dos dados da pesquisa de campo 51

 Concepção de educação, aprendizagem e avaliação. 51

 Influência da instituição e de sua gestão na avaliação 66

 Avaliação Ideal 67

Capítulo V - Conclusões..... 68

Referências Bibliográficas..... 76

Capítulo I - Problema

Introdução

A questão da avaliação constitui tema que vem ganhando repercussão nas discussões entre os teóricos educacionais. “*Na década de 90, observa-se a retomada das discussões sobre avaliação nos cursos de formação de professores...*” (Hoffmann, 2000, p. 67)

Os estudos recentes na área da pedagogia questionam as formas mais tradicionais de avaliação, nas quais se objetiva a medição de resultados, propondo abordagens qualitativas, cujo papel é o de alavancar o processo de aprendizagem, ou seja, há uma mudança na função de fim para meio.

Por outro lado, a discussão teórica recente parece não ter provocado em todos os cursos de licenciatura mudanças significativas nas formas de avaliação utilizadas pelos professores em sala de aula. Este parece ser o caso do curso de administração, no qual raramente os professores discutem temas relativos à pedagogia durante a sua formação, o que os leva a repetir modelos apreendidos de seus professores durante a sua experiência discente.

Hoffman acredita que a ação autoritária, que a maioria dos professores exerce, encontra explicação na sua concepção de avaliação como julgamento de resultados, reflexo do modelo de avaliação vivenciado enquanto educandos e dos pressupostos teóricos que embasaram seu curso de formação (Hoffman, 2001).

A pesquisa da professora Alzira Camargo (1997), realizada com 390 alunos do curso de pedagogia, sobre a experiência destes com avaliação durante sua vida discente, reforça a hipótese que aponta os modelos tradicionais de avaliação como os comumente usados em sala de aula e a visão negativa desse processo. Segundo Camargo (1997), os depoimentos dos alunos levam a crer que a avaliação possui uma ação bloqueadora sobre a

aprendizagem, afastando os professores dos alunos e impedindo as necessárias retomadas e reorientações do processo ensino-aprendizagem. A avaliação vem separada do ensino, como se ocorressem em momentos estanques e inconciliáveis (Camargo: 1997).

Para Marli André, citada por Barretto (2001), a estrutura de poder nas escolas é predominantemente centralizadora, exercida normalmente pelo diretor da unidade, e tende a reproduzir-se desta mesma forma na organização do ensino na sala de aula. Para a construção de modelos mais democráticos, faz-se necessária a busca sistemática de trabalho menos hierarquizado.

“Do ponto de vista da função educacional da escola, a ênfase no processo e nas condições gerais em que é oferecido o ensino torna-se condição essencial para que educadores, alunos e as próprias instituições educacionais usufruam do potencial redirecionador da avaliação, não só no sentido de potencializar condições para um efetivo domínio dos conhecimentos pelos estudantes, como para uma formação que se estende a outras esferas”
(Barreto, 2001, s/p).

Muitas vezes, o que dificulta a prática de avaliações alternativas é uma gestão institucional autoritária e burocrática. O sistema de avaliação instituído torna-se um “ritual de tortura” tanto para os alunos como para os professores. Em algumas universidades, além de pré-determinar uma quantidade infinda de conteúdos programáticos obrigatórios, institui-se a “semana de prova” como avaliação obrigatória, resultando em trabalho extenuante de correção automática de muitas provas e soma de notas, principalmente para professores que lecionam em várias turmas.

As tentativas de mudança podem ser também obstaculizadas por posturas que buscam a causa dos problemas entre maus professores e alunos desatentos e em condições sociais e materiais que independem da escola (Hoffmann, 2000).

Não se objetiva aqui apontar culpados, mas colocar em discussão o tema, pois, parafraseando Hoffmann (2000), não existem culpados, mas posturas diferenciadas que se constituíram durante o tempo, em decorrência de fatores que vão desde as influências teóricas aos pressupostos políticos.

Para tanto, é de fundamental importância desnaturalizar as conceitualizações de avaliação, vinculando-as aos contextos sociais, econômicos e políticos que as constituíram. Pois, como explica Fernandez Enguita (1989), a evolução do capitalismo ocidental contribuiu para que a avaliação assumisse a sua condição atual, tendo a função de controle do processo ensino/aprendizagem e do percurso do aluno durante a sua vida escolar (Camargo, 1996).

Por isso, a avaliação tem de ser estudada sem perder a dimensão da totalidade das instituições de ensino e da visão de mundo que legitima a sua prática. “*Como disse Luckesi (1984): a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensi onada por um modelo teórico de mundo, traduzido em prática pedagógica*” (Santos, 1986, p. 32).

Analisar os modelos de avaliação utilizados em sala de aula, compreender os pressupostos que perpassam as práticas docentes e pensar a avaliação sob outra ótica que fuja da comumente usada, são questões que permearão o problema de pesquisa.

Essa pesquisa tem como proposta analisar as práticas de avaliação nas faculdades de administração e as definições em que se baseiam, questionando até que ponto essas produções se encontram aprisionadas numa lógica instituída, e em que momento firmam-se problematizações, apontando para a construção de outras formas de avaliação não tradicionais.

Utilizando-se das palavras de Demo (1991, p. 38), vale destacar que:

“..., é fundamental não ver neste trabalho a proposta de fórmulas prontas, não somente porque não as temos, mas sobretudo porque seria contraditório com a dimensão da qualidade, onde a criatividade histórica é sua teoria e sua prática”.

Objetivos

Objetivo final:

Analisar os modelos tradicionais e não-tradicionais de avaliação, e verificar em qual deles se enquadra a prática dos professores de Administração, contribuindo para o aperfeiçoamento da gestão educacional.

Objetivos intermediários:

- . Discutir os modelos de avaliação existentes.
- . Analisar como os professores encaram a avaliação e as justificativas com relação às suas práticas.
- . Identificar se existem diferenças no modelo de avaliação utilizado em sala de aula entre os professores do curso de Administração de uma faculdade particular e da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

Hipótese

Os cursos de Administração no Brasil foram criados para atender aos interesses de instituições empresariais, num contexto desenvolvimentista e de crescimento das indústrias no País. Desta forma, a organização escolar e curricular está intimamente relacionada com este propósito, apontando ainda hoje a predominância de práticas individualizantes, numa lógica quantitativa de comparação, classificação e exclusão da diferença (Villas Bôas Filho, 2001).

A hipótese deste trabalho é que o modelo de avaliação utilizado nos cursos de administração é predominantemente tradicional, tendo sofrido poucas influências das discussões recentes no âmbito educacional. Ainda, não existem diferenças significativas

entre os professores das universidades públicas e privadas no tocante aos modelos de avaliação utilizados em sala de aula.

Delimitação do Estudo

O estudo enfocou os modelos de avaliação utilizados em sala de aula pelos professores do curso de administração, abordando principalmente os ‘motivos’ da avaliação, ou seja, o por que e para que avaliar. Questões relacionadas aos métodos e instrumentos serviram como subsídio à investigação principal e não estiveram no foco principal deste trabalho.

O fato desse estudo se delimitar pela avaliação utilizada pelos professores em sala de aula não significa desconsiderar a importância de outras avaliações, tal como a institucional, que apenas não serão objeto deste estudo.

Relevância do Estudo

Produzir pesquisa sobre avaliação da aprendizagem em nível superior é de extrema relevância na medida que possibilita, a partir de questionamentos, configurar práticas educacionais e avaliações que, de fato, promovam a produção de conhecimentos, contribuindo para a qualidade de ensino na formação do Administrador de empresa.

A pesquisa produzida dentro de um mestrado na área de administração pode aumentar as chances de que atuais e futuros professores desta área tenham contato com a mesma e, portanto, tomem ciência deste importante debate que, por vezes, passa além de suas leituras normais ou rotineiras. Como falou Vianna (2000), faz-se necessário, no contexto atual, promover avaliações e pesquisas que sejam significativas àqueles que precisam enfrentar os problemas cotidianos da educação. Vale considerar que a maioria dos egressos de mestrados em administração, mesmo de mestrados executivos, acaba tornando-se professor universitário.

As instituições, através de imposições burocráticas, como “provas obrigatórias”, podem dificultar as tentativas dos professores em exercer avaliações alternativas. Assim, os questionamentos presentes nesse texto, ao impulsionar o debate entre instituição e professores, contribuirão para que conjuntamente outros modelos de avaliação sejam colocados em prática.

“Não será através de normas e determinações que o professor irá mudar, mas tornando-se consciente do sentido de determinadas posturas avaliativas através de muitas leituras e discussões ...” (Hoffmann, 2000, p. 66)

Portanto, é inquestionável a importância desse trabalho para o aperfeiçoamento da gestão do ensino superior em instituições educacionais, que podem, a partir de uma consciência sobre os modelos de avaliação, abandonar práticas que prejudiquem o processo ensino-aprendizagem.

Metodologia

Tipo de Pesquisa

Seguindo a taxionomia proposta por Vergara (Vergara, 2000), a pesquisa pode ser classificada quanto a dois critérios básicos, quais sejam, quanto aos fins e quanto aos meios.

- Quanto aos fins, essa pesquisa é descritiva, porque descreve as opiniões e práticas dos professores de uma faculdade pública e de uma faculdade privada de administração sobre o fenômeno da avaliação, buscando estabelecer relações entre possíveis variáveis.

- Quanto aos meios, a pesquisa é basicamente de campo, pois os dados foram coletados diretamente nas instituições estudadas, através de entrevistas semi-estruturadas. Ainda, foi feita uma pesquisa bibliográfica para dar suporte ao estudo.

Universo e a Amostra

O universo da pesquisa de campo é o corpo docente dos cursos de administração da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e da Faculdade Brasileira (UNIBRA¹), ligados às disciplinas específicas da área de Administração.

Na UFES, foram entrevistados professores pertencentes especificamente ao departamento de administração, estando excluídos professores cedidos por outros departamentos para disciplinas periféricas, tais como psicologia, sociologia e outras.

Na UNIBRA, foi utilizado critério semelhante para a escolha dos professores entrevistados.

A amostra, por limitações de tempo e recursos, foi intencionalmente constituída por cinco professores de cada faculdade, escolhidos pelo critério de acessibilidade.

Coleta de Dados

Os dados foram coletados por meio de:

- I. Pesquisa bibliográfica em livros, revistas, jornais, publicações on-line, teses e dissertações. A maior parte do material foi adquirido em livrarias e na biblioteca central da UFES.

A pesquisa bibliográfica serviu para aumentar a compreensão sobre o assunto, fornecendo embasamento teórico e contraponto dos resultados que foram levantados.

- II. Os dados em campo foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas com os professores do Departamento de Administração das faculdades em questão. As perguntas foram do tipo aberta.

As entrevistas foram realizadas no próprio lugar de trabalho do entrevistado ou em lugar que lhes conviesse. No contato telefônico e no início da entrevista, foram informados o objetivo e a relevância da pesquisa e a importância das informações prestadas. Também

¹ Nome fictício.

foi confirmado que, ao final, o entrevistado poderia escolher entre manter-se anônimo ou não, e todos preferiram o anonimato.

Tratamento dos Dados

Como os dados foram coletados através de perguntas abertas, o tratamento foi predominantemente qualitativo, e em alguns momentos foram apresentados de forma mais estruturada, agrupando opiniões convergentes, para facilitar a análise.

“A análise de conteúdo não fica apenas nas fichas, nos relatórios, nas gravações, porque sabe que isto é instrumento, vestimenta, aparência. É preciso ir além disso, de modo hermenêutico. Saborear as entrelinhas, porque muitas vezes o que está nas linhas é precisamente o que não se queria dizer” (Demo, 1991, p. 49).

Limitações do Método

A metodologia de pesquisa escolhida possui algumas limitações. A principal delas é que foi analisada apenas uma faculdade pública e uma privada.

A limitação da abrangência da pesquisa, envolvendo apenas os professores, deixando de lado os alunos, deixa de enriquecer os resultados através do que seria a própria experiência vivida, a prática do discurso dos professores. Limitações de tempo e recursos inviabilizaram a pesquisa a este nível. Estas mesmas limitações fizeram com que o número de professores entrevistados fosse restrito a cinco de cada faculdade.

Finalmente, como os dados de campo foram coletados principalmente através de entrevistas, sempre existe o risco de respostas falsas ou opiniões não reais.

Capítulo II - Fundamentos teóricos básicos sobre a avaliação no processo ensino-aprendizagem

A avaliação educacional, segundo o posicionamento que servirá de base para este trabalho, não constitui uma teoria geral, mas um conjunto de abordagens que fornecem subsídios para julgamentos e análises valorativos.

Como avaliar? Por que avaliar? Para que avaliar? Estes são questionamentos fundamentais muitas vezes esquecidos durante o processo educacional.

Vieira (2000), quanto à natureza da avaliação, afirma que a avaliação constitui processo contínuo, permanente e universal inerente à própria condição humana, nos sujeitos que se auto-avaliam e o fazem em relação a outros.

Entretanto, a função da avaliação sofreu várias abordagens teóricas e não se cristalizou no tempo, havendo discussões recentes que buscam questionar a sua essência. Desta forma, não se pode falar de uma avaliação propriamente dita, e sim em diferentes formas de avaliação, questionando-as a partir de pressupostos que as constituíram.

A avaliação educacional é comumente percebida como um momento separado do processo educacional. *“Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados”* (Hoffmann, 2001, p.15). Esse fato pode ser consequência da forma própria em que a avaliação tem de ser realizada para cumprir os formalismos burocráticos. Em si, esse momento seria medir, se fosse possível transformar em uma escala numérica, ou sua variante na forma de conceitos, um processo complexo em que os resultados normalmente não são facilmente observáveis.

A avaliação, como fazendo parte da ação educativa, deve ser indissociável do processo ensino-aprendizagem, através da reflexão, da observação e do questionamento da própria ação.

Os professores, ao final do bimestre ou semestre, têm que transformar suas observações, no mais das vezes significativas e consistentes, em registros anacrônicos, sob a forma de conceitos classificatórios (Hoffman, 2001). Muitas vezes o professor limita a avaliação à esse momento estanque de atribuição da nota.

A avaliação é frequentemente utilizada também como punição. O professor “ameaça” seus alunos com provas surpresa, e a avaliação se transforma em mecanismo disciplinador de condutas sociais. Segundo Luckesi (Santos, 1986), é comum a prática de ameaçar os alunos com o poder e o veredicto da avaliação, para que a ordem social da escola ou da sala de aula não seja infringida. Segundo o mesmo autor, a avaliação passa de instrumento de diagnóstico para o desenvolvimento do aluno a instrumento que ameaça e disciplina pelo medo.

Quando se percebe a avaliação como ato estanque, burocrático, punitivo, classificatório, “*persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento*” (Hoffmann, 2001, p. 18). Professores e alunos perdem a oportunidade de dinamização do processo de conhecimento.

Citando Gadotti,

“Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política. Avaliar pode se constituir num exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que avaliador e avaliado buscam e sofrem uma mudança qualitativa” (Demo, 1991, p. 7)

Contextualizando a avaliação

A análise histórica dos modelos de avaliação educacional nos fará, sem dúvida, compreender as concepções de avaliação presentes atualmente em diferentes contextos de sala de aula. Esse tópico resume pontos fundamentais das teorias científicas de alguns

autores, ressaltando as idéias que mais influenciaram a prática profissional acadêmica no Brasil.

Os primeiros estudos sistemáticos sobre os exames escolares foram realizados nos Estados Unidos, em 1845. A teoria da avaliação educacional, no Brasil, sofreu grande influência de vários autores norte-americanos, destacando-se Tyler, Popham, Bloom, Grounlund, Ebel e Ausubel.

A grande maioria dos estudos realizados no século XX traz preocupações principalmente relativas à fidedignidade da avaliação e suas implicações para a aprovação/reprovação e evasão escolar, e ao uso restrito de provas e testes (Camargo, 1996).

Influenciada pelo sucesso e prestígio das ciências exatas, voltando-se para modelos experimentais, a avaliação durante muito tempo esteve comprometida com a busca de instrumentos que tivessem validade e fidedignidade para medir a aprendizagem dos alunos (Ludke, 1995). Nesse caso, a avaliação se reduz à atividade de elaborar instrumentos de medidas e obter resultados fidedignos, a fim de classificar os alunos com pouca margem de erro.

Desta forma, a definição mais disseminada de avaliação é a que a identifica com o processo de medida. A propagação desta concepção se deve em parte à divulgação de obras científicas com formação no campo da psicometria, como as de Robert Thorndike e Robert L. Ebel.

Robert Thorndike deu ênfase aos testes e medidas educacionais, resultando no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos, inclusive sob influência dos testes de inteligência de Binet (Souza, 1991). Essa saga do positivismo, por ter marcado intensamente as pesquisas educacionais americanas, encontra-se ainda hoje bastante viva e ativa sob outras denominações.

“Na rápida incursão feita sobre a teoria divulgada no Brasil evidenciou-se a tendência de valorizar a dimensão tecnológica da avaliação, enfatizando o caráter cientificista e os métodos e procedimentos operacionais.

Essa tendência manifestada nos estudos sobre avaliação da aprendizagem reflete os princípios da pedagogia tecnicista, oriundos da teoria geral da Administração, que direcionaram a política educacional do Estado brasileiro pós-64. De cunho empresarial-tecnocrático, delineou-se a partir de padrões de racionalidade, eficiência e redução de gastos” (Souza, 1991, p. 45).

Divulgou-se amplamente no Brasil, a partir dos anos 60, a “avaliação por Objetivos”, de Ralph W. Tyler, tendo como referência sua implementação do “Estudo de 08 anos”. Essa proposta foi referencial teórico nos cursos de formação de professores, repercutindo até hoje nos meios educacionais. Tyler procura, através de um estudo de avaliação longitudinal realizado em 1942, responder ao questionamento da eficácia da escola tradicional em relação à escola secundária progressista. Dentro desse contexto, partindo de uma concepção de avaliação educacional que consiste em comparar os objetivos pretendidos aos que foram alcançados, através de análise quantitativa, muda o enfoque da avaliação, que se concentrava nas habilidades dos indivíduos, passando a preocupar-se com o julgamento do currículo (Vianna, 2000).

Bloom, Grounlund e Ausubel conceitualizam a avaliação como processo contínuo capaz de verificar a eficácia dos objetivos educacionais, tendo também a função de retroalimentação e diagnóstico (Souza, 1991). Bloom e seus colaboradores enfocam três tipos de avaliação: a avaliação como diagnóstico, usada no início do processo, objetivando diagnosticar possíveis deficiências da aprendizagem; avaliação formativa, com o objetivo de aperfeiçoar o processo; e avaliação somativa, com o intuito de classificar e atribuir grau ao aluno após a instrução (Dalla, 1989).

Muitos dos referenciais teóricos presentes nas práticas avaliativas comumente usadas estão relacionados à associação dos critérios com itens de conteúdo programático, verificando, através de testes, o alcance desses objetivos pelos alunos; a avaliação é vista como separada do processo de aprendizagem, resumindo-se à sua aplicação e ao seu resultado. Assim, a tendência é pensar a avaliação como julgamento do desempenho em função do alcance dos objetivos educacionais propostos (Souza, 1991).

“A avaliação limitava-se à mensuração do desempenho escolar, ou então, era concebida segundo um modelo simplista, baseado na apresentação de objetivos comportamentais, construção de aplicação de instrumentos, análise dos resultados e elaboração de um relatório final. A avaliação inclui esses procedimentos, mas a eles não se circunscreve” (Vianna, 1989, p. 17)

As idéias de Cronbach tiveram ampla repercussão e contribuíram em grande parte para o surgimento de dois trabalhos fundamentais, o de Stake e o de Scriven. Cronbach concentra-se na discussão de quatro aspectos importantes: associação entre avaliação e o processo de tomada de decisão, os diferentes papéis da avaliação educacional, o desempenho do estudante como critério de avaliação de cursos, e algumas técnicas de medida à disposição do avaliador. Cronbach é da opinião de que a avaliação tem uma função política (Vianna, 1989).

Uma contribuição importante de Michael Scriven foi a crítica feita a Tyler, quanto à avaliação por objetivos, influenciando grande número de teóricos da avaliação, inclusive Stufflebeam. Nessa proposta, o avaliador ignora os objetivos determinados em um programa, procurando ressaltar os seus efeitos, permitindo a ocorrência de outras variáveis não previstas. A nomenclatura “avaliação formativa” deriva da teoria de Scriven e sugere o acompanhamento da aprendizagem através de etapas avaliativas parciais, que iriam formando o conjunto dos dados a serem analisados. (Dalla, 1989).

A avaliação somativa é importante quando se quer constatar o fracasso ou sucesso de um projeto; entretanto, a prioridade da ação educativa deve recair na avaliação formativa, porque suas informações dão subsídios que apontam para o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação (Vianna, 2000).

A avaliação formativa consiste no fornecimento de informações que serão utilizadas na melhoria do desempenho do aluno durante seu processo de aprendizagem; já a avaliação somativa refere-se às informações no final desse processo.

A idéia nuclear do modelo de Stufflebeam, Guba, Hammond, Provus, entre outros (1971), centra-se no dimensionamento da avaliação com o objetivo de permitir tomada de decisões, ou seja, instrumento para a gestão institucional. Aprimorar e não provar é o ponto central desse modelo (Vianna, 1989).

A distinção estabelecida por Scriven (1967) entre avaliação formativa e somativa concorre para acentuar o interesse pelas medidas referenciadas a critério no campo da avaliação instrucional (Vianna, 1989).

As medidas referenciadas a critério avaliam não apenas o desempenho do aluno submetido à instrução, mas também a eficiência do processo instrucional. As suas informações são importantes para o estudante, pois especificam os erros a serem superados, e para os professores, porque permitem reestruturar estratégias de ensino (Vianna, 1989).

Stake (1983) insere nos estudos sobre avaliação o termo “avaliação naturalista”, atribuindo-lhe significado bastante amplo. Na avaliação naturalista, os sujeitos são observados na sua atividade habitual e as observações são apresentadas em uma linguagem não técnica, empregando palavras e conceitos familiares (Vianna, 1989).

Intensificaram-se, na década de 70, críticas aos processos classificatórios que se restringem a dados quantitativos do desempenho do aluno. Nessa década, outra vertente

educacional ganhou expressão nos meios acadêmicos brasileiros, a partir do construto teórico-metodológico da Psicologia cognitivista de Jean Piaget, constituindo num modelo de avaliação denominado “avaliação mediadora”.

A avaliação mediadora,

“é um método investigativo e que prescinde da correção tradicional, impositiva e coercitiva. [...] O erro lido em sua lógica, as hipóteses preliminarmente construídas pelo aluno (o ‘ainda não, mas pode ser’) são elementos dinamizadores da ação avaliativa enquanto mediação, elementos significativos na discussão, contra-argumentação e elaboração de sínteses superadoras.” (Hoffmann, 2001, p. 74).

Outro termo introduzido por volta dos anos 70 é “recuperação preventiva”, que significa a retomada parcial e gradativa das dificuldades dos alunos ao longo do processo de aprendizagem e complementada por uma recuperação final das dificuldades que ainda permanecessem. Muitos teóricos buscavam dar ao significado da avaliação um caráter ativo, em contraponto ao caráter passivo, de julgamento final (Hoffmann, 2000).

“Stufflebeam preocupou-se em deixar bastante claro os propósitos da avaliação, ressaltando que somente através de um processo que identifique suas necessidades, selecione as melhores estratégias, monitore as mudanças desejadas e meça o impacto dessas mudanças é possível evitar as distorções que podem invalidar todo um programa com vistas à promoção de mudanças na escola. A avaliação é a chave mestra desse processo” (Vianna, 2000, p. 109).

Guba (1978), Eisner (1985), Parlett e Hamilton (1972) contribuíram também com seus estudos para a ruptura de alguns eixos da avaliação-mensuração, valorizando o processo e não o produto e enfatizando o contexto educacional (Camargo, 1996).

“Guba e Lincoln (1993) questionam o valor do paradigma científico por refletir uma ‘epistemologia da ciência desacreditada – o positivismo’ (p. 312), ainda que muitos continuem a agir como se o positivismo ainda fosse válido e persistem aceitando um posicionamento que é essencialmente analítico, reducionista, empiricista, associacionista, relativista, monológico e monístico [...] A alternativa [...] seria a investigação/avaliação naturalista” (Vianna, 2000, p. 34).

Luckesi é um dos teóricos que produziu trabalhos pensando a prática da avaliação dentro de um contexto de transformação, com o objetivo de superar o autoritarismo e buscar a autonomia do educando, servindo de instrumento de diagnóstico, objetivando o avanço e o crescimento, ao invés da estagnação disciplinadora (Dalla, 1989).

Segundo Camargo (1996), apesar de promissores, os estudos sobre avaliação educacional trouxeram poucos benefícios em termos de mudança na prática da avaliação no Brasil, havendo suscitado pouco, apesar de crescente, interesse dos pesquisadores.

Avaliações tradicionais e não-tradicionais

Como foi visto anteriormente, autores no decorrer da história e mais recentemente caracterizam a avaliação atribuindo-lhe denominações distintas. Partindo da premissa de que o fundamental é o por que e para que avaliar, ou seja, o uso que se faz da avaliação no cotidiano da ação educativa, este estudo não se preocupa em categorizar os diferentes modelos de avaliação dentro de distintas denominações.

As avaliações utilizadas pelos professores em sala de aula, após a análise das variáveis possíveis e dos efeitos dessas práticas, serão incluídas em duas categorias, “modelos tradicionais de avaliação”, e “modelos não-tradicionais” ou “avaliações alternativas”.

Na categoria “avaliação não-tradicional” estão incluídos todos os modelos que predominantemente pensam e utilizam a avaliação como parte do processo de aprendizagem.

Segundo Lacueva (1997), a avaliação pode e deve ser, na sua essência, formativa, em um sentido que tenta orientar o aluno em seu desenvolvimento, apontando -lhe acertos e falhas, avanços e carências. Se a decisão final vai surgindo do progresso e desenvolvimento do aluno, perde o sentido falar de uma avaliação somativa.

“Nuestra propuesta va por otro camino y dentro de ella estas tres categorías [diagnóstica, formativa e somativa] pierden realmente sentido. Rescatamos de este planteamiento la concepción de que no toda evaluación es para poner una nota, sino que puede hacerse para cumplir otras funciones más importantes” (Lacueva, 1997, s/p).

A avaliação tradicional busca os erros dos alunos como fator determinante na atribuição da nota, quando os mesmos poderiam ser compreendidos como fazendo parte do processo, necessário à compreensão das deficiências e à superação das condições atuais.

“Cabe aqui uma reflexão sobre o conceito de ‘erro’. No contexto escolar, normalmente o erro é considerado um mal a ser eliminado a qualquer preço. Os erros são assinalados com cores vermelhas, muitas vezes com uma ‘cruz’ (X) em caneta vermelha para ficar bem evidente. Nem sempre se busca a razão do erro. Muito menos se faz dele um ponto de partida para a busca do acerto...” (Moretto, 2001, p. 68).

A avaliação de atividades complexas deve basear-se na premissa de que normalmente não existe uma resposta correta, como costuma ser o caso de uma avaliação tradicional (Lacueva, 1997).

Os métodos de avaliação por si só não podem ser incluídos *a priori* no modelo de avaliação tradicional ou não-tradicional, visto que o que garantirá uma ação educativa “não-tradicional”, que favoreça e amplie as possibilidades dos educandos, será o acompanhamento do professor no processo de aprendizagem de cada aluno e o *feed-back* da avaliação.

O processo de avaliação mediadora e os modelos não-tradicionais de avaliação estão embasados em alguns princípios: o princípio de avaliação enquanto investigação docente, acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, complementaridade das observações sobre o desempenho dos alunos e provisoriedade dos registros de avaliação (Hoffmann, 2000).

“...alunos e professores propõem-se desafios: aqueles desejam que as situações de avaliação sejam criativas, desafiadoras, co-participadas, que valorizem a construção do conhecimento e a aprendizagem; estes aspiram a inovações na sistemática da avaliação e nos instrumentos que utiliza, assim como o estabelecimento da relação teoria e prática (Camargo e De Sordi; 1992.)” (Camargo, 1996, p.21).

No sistema de avaliação tradicional, que se refere a princípios terminais da avaliação classificatória, esgota-se a atividade do professor na correção e registro numérico, e tende a cristalizar um ponto do caminho de desenvolvimento do estudante. Mesmo que o professor se esforce em explicar novamente as dúvidas, a nota atribuída anteriormente não muda. De acordo com Jussara Hoffman (2000), o sistema de médias é perigoso porque desconsidera o princípio evolutivo da aprendizagem.

Os juízos qualitativos do educador que orientam sobre o que foi alcançado e o que ainda falta lograr são preferíveis e evitam a artificial ordenação dos alunos a partir de notas (Lacueva, 1997).

Podemos incluir, como avaliação alternativa, a “avaliação continuada”, em que se usam trabalhos escritos mais extensos e projetos substanciais no intuito de incentivar a pesquisa, confrontar idéias e compreender como o aluno constrói o conhecimento; “portfólios” que são fichas de registro de resultados obtidos pelos alunos, que acompanhem o processo de aprendizagem e evolução do aluno; e testes “autênticos” usando materiais ou contextos similares àqueles nos quais o conhecimento e as habilidades serão aplicados (Ludke, 1995, p. 53).

Ao referir-se ao processo contínuo de avaliação, Abreu & Masetto (1990, p.93) afirmam que este se distancia do entendimento da avaliação como atividade que se realiza ao final de um semestre ou ano para verificar se o aluno aprendeu ou não, realizando um julgamento que tem como veredicto aprovação ou reprovação do aluno.

Nérici (1988) também se preocupa com a sistematização das informações e não vê a avaliação como momento independente, mas sim ocorrendo durante o processo. Apesar disso, parece que a divisão que ele cria para as “modalidades” de avaliação – informativa, de continuidade, avaliação propriamente dita e avaliação de acompanhamento – é um pouco artificial, pois, como defendido por Lacueva (1997) e Abreu & Masetto (1990) em citações anteriores, esta divisão não existe na prática.

“A avaliação propriamente dita consiste na avaliação que deve ser levada a efeito após o estudo de um tema ou unidade [...].

É a avaliação que procura inteirar-se a respeito do que foi efetivamente aprendido após o término de um estudo. Esta é a avaliação que deve orientar o julgamento do educando quanto a promoções, término de cursos ou habilitações profissionais. É a avaliação que ocasiona consequências para o educando, mas deve ser, também, a avaliação que oriente mais profundas e sérias modificações nos planejamentos e na execução dos mesmos, a fim de melhor ajusta-los à realidade dos educandos e do meio. As provas e os

exames são os que mais fornecem dados para esta modalidade de avaliação” (Nérici, 1988, p. 190).

Dentro de um referencial teórico que contextualiza todas as formas de avaliação a fim de compreendê-las em seus pressupostos, não parece fácil aceitar que dentro de um conjunto de “modelos” de avaliação haja uma que se chame de “avaliação propriamente dita”, pois serão as outras impróprias do termo avaliação?

Apesar de mais tarde o autor falar que outras fontes devem ser levadas em consideração para “dar o veredicto” a respeito do educando – caindo na imagem de julgamento – ele é categórico: esta é a avaliação (a propriamente dita) que deve orientar a decisão do professor, ou seja, todo o acompanhamento da evolução do aluno perde a validade diante de uma verificação pontual de conhecimentos.

Não se pode desmerecer a preocupação de Nérici com o ensino de qualidade, entretanto, pensar a avaliação principalmente como processo de verificação ao final do processo, no intuito de utilizar as informações como dados para futuros planejamentos de ensino, acaba por manter uma falha do modelo tradicional, que é desvincular a avaliação como parte do processo de ensino, ou seja, ocasionadora de consequências positivas na aprendizagem dos atuais educandos.

E como ficam os instrumentos?

“...Se em si a tecnologia, como puro instrumento, seria neutra, na verdade nunca houve tecnologia apenas em si, mas dentro de uma história concreta de seu uso. [...] Pode-se sempre distinguir acuradamente entre o que uma coisa é em si, e o uso que dela se faz; entre meios e fim” (Demo, 1991, p. 16).

Ao referir-se às dimensões qualitativas de uma dada realidade, Pedro Demo (1991) faz distinção entre “qualidade formal”, a que se refere a instrumentos e métodos, e

“qualidade política”, a que se refere a finalidades e a conteúdos. “*Não é dos meios, mas dos fins*” (Demo, 1991, p. 19).

“Apenas o homem é capaz de qualidade política, porque somente ele pode ser ‘ator’ em sentido pleno. É capaz de dizer o que quer, o que deseja, ao que aspira, ou de montar uma estratégia prática para consegui-lo. Age e reage. Toma iniciativas, intervém, insinua, sugere, bem como impõe, vocifera e oprime. Cria, pois pode ser artista. Educação, por exemplo, é obra política no seu cerne. No fundo, jogo duro de poder entre educador e educando [...] Não poderia haver educação objetiva, a não ser que ela fosse mera domesticação, na qual não se aceita a discussão, a reação e a resposta criativa...” (Demo, 1991, p. 64).

A importância dos instrumentos de avaliação, a despeito da utilidade que possam ter em determinadas situações, parece estar superestimada (Lacueva, 1997). De certa forma, a sobrevalorização do instrumento estaria reforçando a forma tradicional de avaliação, ainda que para este estudo seja mais importante o por que e para que se avalia, do que propriamente o como.

“...Poderá escolher entre tantas [técnicas e ou instrumentos] que existem como adapta-las ou mesmo criar novas técnicas, tendo sempre presente que técnicas são instrumentos, e como tais serão utilizadas na medida de sua necessidade. Técnicas não se impõem por serem mais tradicionais ou por facilitarem uma correção, mas por permitirem tanto ao professor quanto ao aluno identificar a consecução ou não dos objetivos e em que medida...” (Abreu e Masetto, 1990, p. 97).

Apesar de o foco não estar nos instrumentos, mas no uso que se faz desses, é de fundamental importância também analisar os entraves presentes no cotidiano da sala de

aula no que diz respeito aos instrumentos de avaliação. Não se pode desconsiderar que as condições em que trabalham os professores, com pouco tempo disponível extra-classe e a quantidade de alunos em sala de aula, contribuem para que a elaboração dos instrumentos de medida seja quase sempre realizada às pressas e sob pressão; os instrumentos são mal planejados e quase nunca possuem validade de conteúdo, por não considerarem amostra representativa de conhecimentos e habilidades; um grande número deles enfatiza o detalhe irrelevante, sem priorizar capacidades educacionais importantes, como a de análise (Vianna, 1989). Nesse ponto, as práticas de gestão assumem importância para minimizar dificuldades.

A peça mais importante no processo de avaliação, além do aluno, é o próprio docente. É necessário que esteja atento ao “movimento” dos seus alunos em sala de aula, reflexionando sobre os traços que considera mais importantes nas atividades dos alunos e sobre o seu desenvolvimento. Somente o docente tem flexibilidade, adaptabilidade e saber para poder captar em cada ocasião os traços mais importantes a serem considerados (Lacueva, 1997).

O próprio intercâmbio entre docente e discente, no qual são sinalizados os avanços, é o primeiro passo da avaliação como ajuda ao aprendiz na identificação dos seus pontos fortes e fracos. “*Y en la propia acción de señalar errores y conversar sobre ellos, hay un nuevo aprendizaje hacia la superación de los mismos*” (Lacueva, 1997, s/p).

Nesta interação, o aluno percebe a importância do processo de aprendizagem e da preocupação do docente no seu desenvolvimento, e esta mensagem não é transmitida, segundo Lacueva, apenas com uma qualificação acompanhada de uma breve frase em um pedaço de papel. O diálogo entre professores e alunos pode findar com a proposta, sempre negociada, de medidas que contribuam para sanar lacunas existentes e superar deficiências.

Em muitos casos não há a necessidade de interromper a continuidade do processo de ensino-aprendizagem enquanto paralelamente são reforçados pontos fracos.

Exame/Prova

Dentre os vários instrumentos utilizados na avaliação, a prova é o preferido em cursos universitários; por isso, é discutido em subitem separado.

Alguns educadores preocupam-se em encontrar o modelo ideal de avaliação, relacionado geralmente à construção de provas eficientes, inclusive, associando avaliação a provas/exames. Segundo Ludke (1995), infelizmente o que se vê com frequência é uma identificação redutora do termo avaliação ao conceito de prova. *“...Essa ênfase da realidade da avaliação fez Luckesi (1991) afirmar que a prática educativa da maioria das escolas brasileiras está direcionada por uma ‘pedagogia do exame’”* (Camargo, 1996, p. 106).

O exame ou a prova, em muitos casos, passa a ser instrumento de dominação e controle do professor na consecução de seus objetivos perante a classe, principalmente no tocante a ordem e comportamento dos alunos e em relação à “absorção” do conteúdo.

Segundo Camargo (1997, s/p):

“O exame escolar faz parte do cotidiano escolar de tal sorte que o ensino se desenvolve sob sua pressão e controle [...]. As provas e os cálculos das notas e das médias para a aprovação, as estatísticas dos resultados são atividades que ganham importância nas escolas e que acontecem independentemente do processo ensino-aprendizagem, chegando mesmo a subordinar este último aos seus ditames”.

Constata-se que a atenção dos alunos, professores, pais e administradores do ensino polarizam-se em torno da realização de provas/exames como objetivo primeiro da vida escolar (Camargo, 1996).

Camargo (1997), em sua pesquisa, discute várias das conseqüências negativas da experiência de alunos com a avaliação, em que o papel principal que vem cumprindo é a normalização da conduta do aluno e do seu processo de conhecimento.

Costa (1995), em seu artigo, analisa exclusivamente o instrumento “prova”, desconsiderando algumas questões que seriam indispensáveis quando se trata de avaliação educacional. Inclusive, o autor especifica a prova objetiva como a mais eficaz, ao fornecer ao educador subsídios objetivos para reflexão e tomada de decisão que produzam resultados educacionais melhores.

Ao analisar as provas como instrumento de avaliação, não cabe uma crítica *a priori*, visto que o foco de análise não se encontra nos instrumentos utilizados em si mesmos, mas no uso que se faz deles durante a ação educativa. Porém, é importante levar em consideração algumas falhas constantes que esses exames denunciam na prática cotidiana da sala de aula, tais como, *stress* dos alunos nas semanas de prova, a escolha aleatória das questões cujo conteúdo pode não ser aquele que o aluno domina e/ou lembra, o grande uso de “colas”², e principalmente, o uso exclusivo das provas/exames sem a preocupação por parte do educador de acompanhar o raciocínio do aprendiz, como ele constrói seu conhecimento e onde há falhas nesse processo.

As provas discursivas, pela facilidade de elaboração por parte do professor, favorecem a improvisação; entretanto, geralmente o retorno que o aluno obtém sobre o seu desempenho é se cada resposta estava certa ou errada “*perdendo-se a riqueza de encaminhamentos sobre outros aspectos da aprendizagem...*” (Abreu & Masetto, 1990, p. 99).

A prova oral, segundo Abreu & Masetto (1990, p. 100) pode servir para avaliar além dos conhecimentos, as opiniões, os julgamentos, as habilidades de expressão oral, e

² Cópia feita clandestinamente pelos alunos nos exames escritos.

ainda a organização de idéias, as soluções criativas, entre outras. Mas possui limitações, como o alto grau de subjetividade, a questão da simpatia entre examinador e examinado e as próprias reações dos alunos, como bloqueios na hora de responder.

Com as provas de múltipla escolha, privilegia-se uma resposta correta, maniqueísta, em detrimento do confronto de idéias, explicação das hipóteses levantadas, ampliação do conhecimento (Andrade, 1999, p. 29).

Nérici (1993) argumenta que as perguntas “objetivas” são importantes componentes das provas, pois só elas conseguiriam cobrir a extensão da matéria, enquanto as discursivas serviriam para verificar a profundidade do conhecimento.

“As vantagens das ‘questões objetivas’, para verificação da aprendizagem, são indiscutíveis, uma vez que permitem uma sondagem mais ampla e precisa sobre a matéria sujeita a verificação. As verificações por meio de ‘questões objetivas’ convencem os alunos quanto às notas atribuídas, não acontecendo o mesmo com as dissertações, onde sempre pode haver subentendido ou uma intenção debaixo de uma expressão inexpressiva” (Nérici, 1988, p. 199).

A única ressalva que Nérici (1988) faz em relação às questões objetivas é a possibilidade de o aluno acertar a resposta através da sorte (probabilidade) e não por dominar o assunto. O autor parece desconsiderar as outras discussões presentes neste texto e, além de não estender seus argumentos no intuito de abranger a avaliação como parte importante da aprendizagem, parece não conseguir distanciar-se da preocupação excessiva com a atribuição e precisão das notas.

Lacueva (1997, s/p) questiona os exames, também por esses estarem desvinculados do processo de aprendizagem: *“Consideramos que los exámenes son um mecanismo demasiado artificial de evaluación, son medios especiales que requieren momentos especiales”*.

Quando no lugar do exame tradicional é implantada uma sistemática de *feedback* contínuo, em processo transparente, as críticas e comentários dos professores são utilizados como informação e não como recompensa ou castigo.

Camargo (1997) afirma que a avaliação, assim como suas repercussões, pode transformar-se em experiência positiva quando possui caráter contínuo e processual; quando os instrumentos são diversificados; quando as habilidades intelectuais são complexas e se distanciam da simples memorização; e quando o professor domina o conteúdo, interessa-se pelo desenvolvimento do aluno e dá retorno constante sobre os trabalhos. Desta forma, a prova pode não ser um instrumento necessário e a nota assume papel secundário.

Segundo a autora:

“As repercussões apontadas pelos alunos para as situações positivas de avaliação são extremamente desejáveis. Juntamente com a motivação para estudar e o estímulo para avançar no conhecimento, o aluno faz descobertas fundamentais: ele descobre que aprender não é decorar, que o importante é estudar e produzir conhecimento e não a obtenção de nota; ele constata que pela mediação dessas experiências positivas de avaliação, ocorreu a aprendizagem: ele descobre que APRENDEU porque não copiou modelos, dialogou com o conhecimento, interagiu com o professor” (Camargo, 1997, s/p).

É significativo o depoimento de uma aluna:

“Uma avaliação para a vida. Não sei como a professora conseguia isso. Só sei que nos avaliava inseridas num processo, cada qual no seu nível de maturidade e compreensão. Nunca deixou passar suas palavras e objetivos de aula, desenvolvendo responsabilidades. Quando errávamos, era a primeira a

nos trazer para o acerto, como todo bom amigo faz. Excepcional sua avaliação!” (Camargo, 1997, s/p).

Todos esses argumentos em favor de novas formas de olhar a avaliação, assim como os questionamentos em relação às provas, não significam que seja necessário acabar com a utilização de provas escritas ou orais, pois não é eliminando-as que o processo de avaliação da aprendizagem será melhorado, mas através da ressignificação do instrumento a partir de nova perspectiva pedagógica (Moretto, 2001).

“Avaliar a aprendizagem tem um sentido amplo. A avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita. Por esse motivo, em lugar de apregoarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir o princípio: se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes” (Moretto, 2001, p. 96).

Moretto (2001) indica alguns caminhos para o que chamou de ‘ressignificando’ a prova. Um dos pontos abordados é a capacidade de saber perguntar, considerando a estrutura conceitual dos alunos, lembrando que esta se encontra em processo de desenvolvimento e é diferente da do professor. Da mesma forma, a resposta tem de ser analisada dentro do contexto do desenvolvimento cognitivo e social do aluno, buscando o significado de suas palavras.

Outra questão intimamente importante é buscar a construção de relações significativas por parte do aluno, não apenas a acumulação de informações desconexas. Para tanto, é necessário conhecer o que Moretto (2001) chama de “zona proximal do desenvolvimento”, o contexto cognitivo do aluno, termo apropriado da teoria do conhecimento de Piaget. Caso o aluno não consiga relacionar a informação apresentada

com outros conteúdos ‘apropriados’ por ele, esta informação será repetida mecanicamente, não havendo aprendizagem real.

Por outro lado, o próprio Moretto (2001) parece exagerar um pouco a importância da prova, enfocando-a como o principal instrumento de avaliação e tentando buscar as características que a transformariam em próxima da perfeição. Dispense significativo esforço discutindo questões relativas a como o conteúdo deve ser selecionado, como estabelecer parâmetros para a correção e cuidados com a precisão das palavras, no intuito principal de ter formas mais precisas de verificação da aprendizagem. Deste modo, preocupa-se demasiadamente com a objetividade dos parâmetros de correção, com a finalidade de facilitar a atribuição de notas, em detrimento de condições que propiciem maior liberdade de expressão e desenvolvimento dos conhecimentos.

“A parametrização é a indicação clara e precisa dos critérios de correção. Nas páginas anteriores chamamos sua atenção várias vezes sobre esse ponto que é, a nosso ver, um dos fundamentais para uma relação profissional entre o professor e aluno, no processo da avaliação da aprendizagem. Por exemplo, ‘disserte sobre ditaduras e democracias’ é uma questão sem parâmetros para correção, enquanto ‘escreva quatro substantivos próprios que iniciam em vogal’ é um exemplo de questões parametrizada. Nela o parâmetro é escrever quatro substantivos”(Moretto, 2001, p. 119).

Desta forma, Moretto contraria várias idéias defendidas neste trabalho dentro de uma abordagem de avaliação não-tradicional, inclusive, aparentemente, alguns argumentos utilizados por ele próprio ao longo do seu trabalho. Prioriza os critérios de correção em relação a uma abertura maior para a criatividade e desenvolvimento do aluno, uma avaliação pontual em relação a um caminho evolutivo trilhado durante a aprendizagem.

E a Objetividade Científica?

A pretensa objetividade dos métodos de avaliação e a neutralidade do avaliador são questões importantes a serem pensadas quando se almeja ação educativa transformadora.

A suposta objetividade de alguns instrumentos não resiste a análise mais profunda. Mesmo instrumentos fechados (ditos objetivos, como, por exemplo, prova objetiva, aquela em que se deve marcar a opção correta) são elaborados de acordo com prioridades e concepções pedagógicas e epistemológicas próprias do avaliador (Lacueva, 1997). O seu conteúdo, a seleção das questões, é construído a partir do que o avaliador acredita ser adequado naquele momento, ou seja, o processo é influenciado por seus próprios juízos de valor.

Por mais que o avanço das técnicas, na busca de instrumentos perfeitos, leve a acreditar em formas objetivas de avaliação, o próprio uso do instrumento é feito dentro de uma realidade histórica, *“não é da forma, mas da substância”* (Demo, 1991, p.18).

Avaliar é exercer ato político, ainda que não se pretenda. A própria omissão na discussão reforça a manutenção da situação social.

Demo defende que existem duas maneiras de controlar a ideologia. Uma é a solução da ciência clássica, baseada no treinamento formal metodológico, que busca o distanciamento.

“A noção metodológica de ‘dado’ contém esta crença: dado é aquilo que se impõe objetivamente ao sujeito, que se encontra como coisa externa, que pode ser analisado à distância, sem compromisso político algum” (Demo, 1991, p. 45).

Segundo o autor, embora a objetividade possa ser aceita como questão de método formal, cria o absurdo de aceitar a existência de um sujeito objetivo. Esta postura tem

levado ao escamoteamento da realidade social, pois a própria neutralidade já seria uma forma de se posicionar (Demo, 1991).

Camargo (1996) afirma que os estudos dos sociólogos franceses Bourdieu e Passeron denunciam as tramas sociais nas quais a avaliação, através de sua aparente igualdade e objetividade, passa a ser, camufladamente, o elemento justificador das diferenças sociais.

A segunda maneira de controlar a ideologia seria assumi-la como parte do caminho científico, *“porque parte intrínseca da realidade histórica”* (Demo, 1991, p. 45). Para controlá-la faz-se necessário assumi-la.

Para Hoffmann (2000), a busca por padrões de mensuração objetivos e uniformes é um dos grandes obstáculos do processo avaliativo centrado no educando. A consciência da existência dos juízos de valor estabelecidos faria com que as decisões fossem encaradas com maior seriedade.

Não significa negar os dados quantitativos, ou os testes objetivos, mas sim reconhecê-los como instrumentos da ação educativa, a serem analisados por um agente histórico. Pedro Demo (1991, p. 18), falando da tendência da ciência a preferir tratamento quantitativo pela facilidade do manuseio, diz: *“... E isso é facilmente levado ao exagero: acaba-se reconhecendo como real o que é mensurável”*.

De acordo com Demo (1991, p. 28):

“... Não faz nenhum mal a qualquer avaliação qualitativa vir secundada por dados quantitativos, até porque estes são inevitáveis. Reconhecer densidade própria à esfera da qualidade não significa recair no obscurantismo que nega qualquer importância a análises quantitativas ou que se esconde de modo diletante e incompetente por trás de uma linguagem confusa e dispersa pretensamente qualitativa.”

Vieira (2000) conclui que a subjetividade da avaliação sempre estará presente, pois ela é inerente à condição humana. Portanto, é importante considerar a relatividade do processo e a necessidade de compartilhá-lo e, apesar de sua complexidade, tratá-lo com simplicidade, transparência e autenticidade.

Nota, Recuperação e Reprovação

A nota, representante dos resultados da avaliação, desvinculou-se da realidade que representa e adquiriu autonomia e “status” de poder, deturpando o papel da avaliação no processo educacional. Em si, a nota é vazia de significado, não sendo representativa da realidade (Castilhos, 1974, p. 27).

O uso de nota acaba por exacerbar o clima de competição em sala de aula, gerando a estigmatização do aluno que tira notas inferiores ao restante da turma, ao invés de reforçar o primordial, que é o processo de aprendizagem.

As provas de seleção para ingresso nas escolas e os vestibulares são responsáveis por incentivar a competição e o individualismo entre os estudantes. As escolas e universidades reforçam esses sentimentos através do processo avaliativo, altamente classificatório (Hoffmann, 2000).

O professor, ao enfatizar as respostas que considera ideais, priorizando-as em detrimento da confrontação de idéias e das respostas criativas, prejudica o diálogo entre professor e aluno e a possibilidade do aprendizado mútuo.

“O diferente/melhor do estudante é estabelecido pela proximidade ao padrão estabelecido, pelo cumprimento de etapas e tarefas, sem maiores reflexões sobre o significado de tais determinações” (Hoffmann, 2000, p. 28).

“Como o aluno depende de uma nota que lhe será atribuída pelo professor, passa a se preocupar mais com o professor, com aquilo que valoriza, do que com a aprendizagem” (Castilhos, 1974, p. 28).

Mesmo que durante o período letivo o professor utilize avaliações mediadoras que possibilitem ao aluno o acompanhamento de suas conquistas e dificuldades, evoluindo em suas aprendizagens, a decisão final de aprovação ou reprovação e a atribuição de notas são responsabilidades do professor universitário.

Entretanto, se o professor exerce prática educativa comprometida com a aprendizagem do aluno, acompanhando e incentivando o seu progresso, a preocupação com a nota, assim como com reprovar e/ou deixar um aluno em recuperação, passa a ser uma preocupação secundária, pois é dada ao aluno a possibilidade de confrontar suas idéias e acompanhar o processo de ensino.

“Chagas (1978, p.260), ainda a propósito da evolução do conceito de avaliação, afirma: [...] a avaliação já não constitui um estático mecanismo de aprovação ou reprovação. Decerto isso ‘também’ acontecerá, mas como parte de todo um processo em que a idéia básica é aproveitar ao máximo as potencialidades individuais, numa constante aferição e revisão do próprio ensino em seus planos e na sua execução” (Dumke, 1984, p. 20).

Finalmente, uma proposta de avaliação não-tradicional deve fazer frente à farsa de que o bom professor é aquele que reprova muitos alunos e de que a disciplina é de alto nível quando a maioria não consegue acompanhá-la.

“Um plano de aprendizagem adequadamente elaborado, incluindo, portanto, um processo contínuo de avaliação, levará o aluno à consecução dos objetivos e, por conseguinte, à aprovação final. Esta consequência contradiz aquela crença de que ‘o professor é bom porque reprova grande número de alunos de sua classe’ ou de que ‘o ensino ministrado em tal disciplina é de tão alto nível que grande parte da turma não consegue aprender e é reprovada” (Abreu & Masetto, 1990, p. 94).

Avaliação, um meio ou um fim?

A avaliação teria que ser meio para, contido no próprio processo, apoiar a aprendizagem. Faz-se necessário desmistificar a concepção da avaliação como prêmio e castigo, como a seleção dos bons e dos ruins, como construção de uma hierarquia fixa entre alunos.

Lacueva (1997) afirma que se deve rejeitar o modelo de escola em que a avaliação/classificação cresce desmensuradamente, tomando tempo valioso que professor e aluno deveriam dedicar a atividades na verdade formativas.

De nenhuma forma objetiva-se defender que a expectativa em relação ao discente seja reduzida, que o que se pretende atingir seja diminuído; em outras palavras, não se está tentando criar a facilidade, exigir menos esforços ou, o muitas vezes escutado, “nivelar por baixo”. Busca-se aumentar o objetivo a atingir, traduzido em atividades complexas porque diversificadas na busca de opinião crítica e pessoal, fugindo da padronização da avaliação tradicional.

Não deixa de transparecer que a tarefa do educador é mais complexa nesta situação proposta, mas exercer a função de ensinar de forma positiva e comprometida requer mesmo mais implicação, questionamento e a invenção constante de outras práticas. Pois, como diz Lacueva (1997), não há modelos de avaliação a serem seguidos, avaliar é tarefa criativa, por ser tentativa e provisória, necessitando ser ela mesma constantemente avaliada.

Claro que nas escolas públicas de 1º. e 2º. grau, dentro de determinados paradigmas éticos-políticos-econômicos, as medidas governamentais buscam superar os problemas existentes na área educacional, apontados nos altos índices de evasão escolar, repetência e analfabetismo, através de incentivos que aumentem as matrículas efetuadas e que mantenham o aluno em sala de aula, e de leis de “reprovação zero” no intuito de diminuir

os índices de evasão e repetência. Essas medidas podem até produzir, em curto prazo, gráficos com percentuais menos vergonhosos a serem apresentados em convenções internacionais; entretanto, não priorizam o questionamento das práticas de ensino e avaliação e não potencializam a invenção coletiva de outras formas de pensar a aprendizagem e a relação professor-aluno e a construção de novas propostas concretas de avaliação.

Essa realidade é parecida em algumas faculdades privadas nas quais o professor, pressionado pela administração da escola, é forçado a criar mecanismos de avaliação que garantam a aprovação. Apesar de haver como justificar a aprovação automática baseando-se em uma teoria crítica da avaliação, a posição a seu favor é altamente polêmica, pois nela, o processo em si continua o mesmo e não é questionado. A avaliação não assume o papel mediador defendido.

Hoffmann (2000) afirma que não serão leis ou regimentos escolares que irão mudar a prática avaliativa, mas o próprio compromisso dos educadores com a realidade social enfrentada.

Concluindo

Na avaliação do processo ensino-aprendizagem, o que se está avaliando é uma situação transitória do processo de aprendizagem do aluno, não um ponto final, imutável, cristalizado. Esta deve ser a mensagem percebida pelo aprendiz, na forma de constatação do que foi alcançado e do que há de ser perseguido. *“La evaluación de estados conjunturales y no de essencias es lo deseable y razonable”* (Lacueva, 1997: s/p).

Congelar o que poderia ser temporal não esclarece acerca de esforços e progressos, normalmente não servindo de estímulo para continuar aprendendo. Neste sentido, seria interessante comparar o aluno em relação ao estado anterior, mais do que em relação a outros alunos (Hoffmann, 2001).

Pensar a avaliação sob esse outro prisma significa pensar a relação professor-aluno sem o véu do autoritarismo, dos lugares delimitados a priori, vislumbrando uma sala de aula participativa, desafiadora, com questões contextualizadas e interdisciplinares (Andrade, 1999).

A avaliação deixaria de ser ponto terminal para passar a representar busca de superação das deficiências dos alunos através da compreensão de suas dificuldades e a dinamização de novas oportunidades de conhecimento (Hoffmann, 2000).

Lacueva (1997) acrescenta que quando o professor prioriza a avaliação pontual, vista como um momento isolado do processo de aprendizagem, determina-se que o aluno que não possui questões ou mais perguntas é porque dominou o assunto, e aquele que tem dúvidas é porque não sabe, quando na verdade pode ser exatamente o contrário.

Aprender não significa simplesmente dominar determinado assunto, sem, entretanto, ser capaz de utilizá-lo em outros contextos, mas sim é processo complexo de apropriação do conhecimento, questionamentos, dúvidas, indagações que contribuam para apreensão e produção de outros saberes.

“...educação é essencialmente auto-educação, ou seja, não é tanto obra de arte do educador, mas do educando. Por outro lado, a obra de arte do educador será jamais fabricar o educando, o discípulo, o assecla, mas motivar magicamente as capacidades do educando, para que ele também seja educador” (Demo, 1991, p. 27).

Como disse Moretto (2001, p. 95): *“Catalisar/mediar/facilitar são palavras que indicam o novo papel do docente no processo de interação com o aluno ...”*.

Cabe aos educadores questionar as práticas de avaliação comumente usadas, criando vínculos eficazes entre educação e avaliação, vislumbrando caminhos que estimulem a capacidade crítica e a criatividade. Em uma nova perspectiva de avaliação, os

erros e as dúvidas dos alunos são considerados altamente significativos e impulsionadores da ação educativa, e avaliar é oportunizar a reflexão do aluno em seu processo de produção de conhecimento, despertando a confiança no seu próprio valor e o desejo de aperfeiçoar-se como ser humano.

Capítulo III - Contextualização das instituições:

UFES e Unibra (Faculdade Brasileira).

A Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) implantou o primeiro curso superior de Administração no Estado, o único pertencente à rede pública universitária. Seu funcionamento e estrutura possuem semelhanças com o curso de Administração da EASESP/FGV de São Paulo, escola pioneira no Brasil nessa área e que teve influência sobre os currículos e a organização escolar de grande parte das escolas de administração do país.

A implantação do Curso de Graduação em Administração no Espírito Santo aconteceu em fase em que as universidades do país deram início ao processo de expansão de alguns cursos superiores, objetivando resolver problemas crônicos de mão-de-obra qualificada, como também dar suporte às estratégias desenvolvimentistas do governo Kubitschek, implementadas a partir de 1957. O cenário da economia capixaba sofria também grandes alterações. Diante da crise da cafeicultura e do “boom” econômico nacional do período 1967-1973, o setor industrial capixaba passava a liderar o processo de crescimento econômico e o debate político regional (Villas Boas Filho, 2001).

Esse panorama histórico-cultural, o “ambiente de modernização”, propiciou a abertura de cursos de Administração, inclusive o da UFES, que iniciou sua trajetória a partir da portaria nº 25, de 18 de setembro de 1967.

Os dados históricos mostram evidências do envolvimento de grupos representativos do empresariado nos processos de criação do curso de Administração da UFES. O currículo do curso representava a necessidade da formação de especialistas “sob encomenda”, uma formação pragmática e tecnicista voltada para o “espírito modernizante” do contexto (Villas Boas Filho, 2001).

Em 1972, o Conselho Universitário aprovou o currículo definitivo do Curso de Administração do regime seriado. Até então, o curso funcionava agregado à Faculdade de Economia da UFES. Foram extintas as Faculdades de Direito e Economia, que passaram a constituir o Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, criando-se, a partir dessa data, o Departamento de Administração.

Atualmente, a UFES oferece no Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas os cursos de administração, arquivologia, biblioteconomia, ciências contábeis, ciências econômicas, comunicação social, direito e serviço social. Nos demais centros, são

oferecidos os cursos de agronomia, arquitetura e urbanismo, artes plásticas, ciências biológicas, ciência da computação, ciências sociais, desenho industrial, educação artística, educação física, enfermagem e obstetrícia, engenharia civil, engenharia da computação, engenharia elétrica, engenharia florestal, engenharia mecânica, estatística, farmácia, filosofia, física, geografia, história, letras-ingles, letras-português, matemática, medicina, medicina veterinária, música, oceanografia, odontologia, pedagogia, psicologia, química, tecnologia mecânica e zootecnia.

Particularmente, o Estado do Espírito Santo somente na década de 70 passa a ocupar lugar de maior destaque no cenário nacional, decorrente da implantação de grandes projetos industriais na região da Grande Vitória. Dessa forma, o surgimento de uma rede privada de ensino se faz tardio e concentrado ao redor da capital e de algumas cidades de porte médio do interior e, ainda, essa expansão ocorre no ensino fundamental e posteriormente médio, fruto da necessidade de atendimento aos filhos de uma classe média formada, com renda compatível com o custeio da educação privada, visto que a oferta no sistema público tornara-se insuficiente (Documento interno da Unibra).

A situação do mercado de trabalho, em nível nacional e regional, já começava a ser restritiva, tanto do ponto de vista da quantidade de postos de trabalho oferecidos, quanto na maior exigência de qualificação profissional para ocupação das vagas existentes.

Com a expansão de vagas no ensino fundamental e médio e um aumento da renda da população ocorre naturalmente um avanço no nível de escolarização da sociedade, gerando a necessidade de abertura de vagas no ensino superior. Associando-se esses fenômenos aos mais gerais, anteriormente citados quanto ao mercado de trabalho, coloca-se uma situação de demanda crescente sem a contrapartida necessária. Por outro lado, a implantação de Cursos Superiores também se justifica pela impossibilidade de atendimento a essas demandas crescentes por parte do governo federal.

O próprio governo incentivou a abertura de faculdades privadas criando facilidades legais para a abertura das mesmas, mas, por outro lado, institui-se instrumentos de controle, principalmente o Exame Nacional de Cursos, conhecido como “provão”.

A partir de 1994, a Pró-Reitoria de graduação da UFES inicia um processo de avaliação institucional da universidade e do Curso de Administração, com o objetivo de verificar a necessidade de mudanças no seu currículo mínimo, assim como analisar a qualidade do ensino ministrado, preparando-se para a participação no Exame Nacional de Cursos (Villas Boas Filho, 2001).

As idéias que deram origem à Unibra remontam a 1997, quando se visualizou a

possibilidade de sua criação, a partir da associação de professores e empresários locais, tentando aproveitar a oportunidade criada pela flexibilização da legislação e a grande demanda do mercado. Neste período, o número de faculdades privadas de administração cresceu de duas para mais de uma dezena.

Os fundadores dessa instituição, em sua maioria, exerceram atividade de docência na UFES assim como diversas atividades executivas na mesma instituição, tais como chefia de departamento, conselho universitário, coordenação; inclusive um deles exerceu por duas vezes a reitoria da Universidade Federal do Espírito Santo. Concomitantemente, alguns deles faziam parte da classe empresarial, prestando serviços e consultorias para grandes empresas no Estado (CVRD, Samarco, Aracruz Celulose, Petrobrás, Cesan, SEAMA, ECT).

Atualmente, a Unibra oferece os cursos de administração, arquitetura e urbanismo, ciências contábeis, direito, enfermagem, engenharia de produção civil e farmácia. Vale destacar que, por ser uma faculdade nova, a Unibra ainda não passou pelo primeiro Exame Nacional de Cursos, o que deve acontecer durante este ano de 2002.

Aspectos gerais do curso de administração da UFES

No curso de administração estão matriculados 477 alunos. O departamento conta com 15 professores efetivos e 11 substitutos. A titulação dos professores é a seguinte: quatro com apenas graduação na área (todos substitutos), quatro especialistas, dez mestres e oito doutores.

O curso possui dois gestores principais: o chefe do Departamento e o coordenador do colegiado. O Departamento tem como função administrar as questões burocráticas referentes ao corpo docente, tais como contratação, controle de ponto, férias, salário dos professores e demais aspectos relativos ao controle financeiro e de pessoal. O Colegiado tem a função de coordenar o curso, sendo responsável pelo projeto pedagógico, organização da grade curricular e ementas, matrícula dos alunos e controle das pautas.

A verificação e avaliação da aprendizagem são feitas por disciplina, sendo realizada no período letivo correspondente, compreendendo a apuração da frequência às aulas.

De acordo com o regimento, exige-se um mínimo de 2 (dois) trabalhos escolares por período letivo em cada disciplina. Os trabalhos escolares, para efeito de verificação da aprendizagem, compreendem testes, relatórios de trabalhos realizados, provas escritas ou orais, projetos e suas defesas, monografias, estágios supervisionados e outros trabalhos práticos a critério dos departamentos, de acordo com a natureza das disciplinas

(Universidade Federal do Espírito Santo, 1985b). Na prática, alguns aspectos do regimento são desconhecidos: coordenadores do Curso disseram não saber que o regimento exige um mínimo de dois trabalhos avaliativos em cada disciplina.

Além dos trabalhos escolares previstos, ao final do período letivo ocorre uma verificação final, abrangendo todo o programa lecionado. A avaliação da aprendizagem obedece ao sistema de crédito-nota, através de valores numéricos, variando de zero a dez.

O coordenador atual e o anterior do colegiado do curso, assim como todos os professores entrevistados, afirmaram que o regimento determina que a avaliação final seja realizada através de prova escrita. No entanto, o regimento apenas cita que deverá ser feita uma verificação final.

Ficam dispensados da referida verificação final apenas os alunos que obtiverem média igual ou superior a sete nos mencionados trabalhos. Como será visto na análise da pesquisa, alguns professores burlam essa regra negociando antecipadamente com os alunos práticas avaliativas diferentes da prevista nesse regulamento.

De acordo com as informações obtidas no contato com a coordenação do Curso, as exigências impostas por essa gestão são bastante flexíveis, podendo cada professor utilizar quantos e quais métodos avaliativos forem considerados importantes, exigindo somente que cada professor entregue a pauta com as notas dos alunos ao final do semestre letivo.

É considerado inabilitado o aluno que obtiver crédito-nota inferior a cinco nas disciplinas dos cursos de graduação e comparecer a menos de 75% das atividades escolares.

A Grade Curricular do curso de administração estrutura-se da seguinte forma:

1º período – Disciplinas	Carga Horária
Introdução à filosofia	60
Introdução à psicologia social	60
Sociologia geral	60
Matemática I	75
Língua portuguesa	60
Subtotal	315

2º período – Disciplinas	Carga Horária
Instituição de direito público e privado	60
Sociologia aplicada à administração	60
Comportamento organizacional	60
Matemática II	75
Contabilidade	60
Introdução à economia	60
Subtotal	375

3º período – Disciplinas	Carga Horária
Teoria geral da administração I	60
Noções de teoria econômica	60
Legislação social	60
Legislação tributária	60
Política e Administração	60
Estatística I	60
Matemática III	45
Subtotal	405

4º período – Disciplinas	Carga Horária
Processamento de dados	60
Sistemas e métodos administrativos	60
Teoria geral da administração II	60
Economia brasileira	60
Estatística II	60
Projeto de pesquisa em administração	60
Administração de custos	60
Subtotal	420

5º período – Disciplinas	Carga Horária
Administração financeira e orçamento I	60
Administração de pessoal	60
Fundamentos de mercadologia	60
Estatística III	60
Tópicos em processamento de dados	60
Administração de materiais	60
Subtotal	360

6º período – disciplinas	Carga Horária
Administração financeira e orçamento II	60
Administração de sistemas de informação	60
Administração mercadológica	60
Seminário de recursos humanos	60
Dinâmica das organizações modernas	60
Administração da produção	60
Subtotal	360

7º período - Disciplinas	Carga Horária
Optativa – Mercadologia internacional	60
Optativa - Planejamento organizacional	60
Optativa - Consultoria organizacional	60
Optativa - Pesquisa mercadológica	60
Optativa - Comportamento do consumidor	60
Optativa - Desenvolvimento gerencial	60
Optativa - Importação e exportação de materiais	60
Optativa - Tópicos especiais em adm. financeira	60
Optativa - Tópicos especiais em adm. de recursos humanos	60
Optativa - Avaliação de desempenho	60
Optativa – Simulação	60
Optativa - Controle de qualidade	60
Optativa - Tópicos especiais em adm. da produção	60
Optativa - Técnicas promocionais	60
Subtotal – Mínimo 07 optativas	420

8º período – Disciplinas	Carga Horária
Estágio supervisionado	300
Seminário de integração	90
Subtotal	390

Carga horária mínima	3000
----------------------	------

Aspectos gerais do curso de administração da Unibra

No curso de Administração há 220 graduandos e 19 professores, não sendo professores exclusivos desse departamento. A titulação do corpo docente é a seguinte: um professor especialista, quatro especialistas cursando mestrado, doze mestres e dois doutores.

Na Unibra, o coordenador do colegiado assume as funções que, na UFES, são distribuídas entre o chefe do departamento e o coordenador do colegiado. Assim, compete

a ele definir os objetivos gerais do curso, fixar as diretrizes gerais dos programas das disciplinas, organizar o conteúdo programático e grade curricular, apresentar programa de capacitação dos docentes e realizar matrícula dos alunos do curso. Além disso, ele é responsável pela coordenação dos professores, assumindo as responsabilidades que, na UFES, cabem ao departamento do curso.

Segundo o Regimento Geral (Faculdade Brasileira, 1999), a avaliação do processo ensino - aprendizagem é realizada de três maneiras:

Primeira: através de provas, trabalhos e outras atividades avaliativas, realizadas pelo professor em sua disciplina. É importante frisar que existe uma recomendação em nível institucional de que as provas / testes sejam realizados individualmente pelo aluno; Segunda: através de provas, trabalhos e outras atividades avaliativas, realizadas em conjunto por professores de duas ou mais disciplinas; e Terceira: através de provas contendo questões objetivas e discursivas, elaboradas buscando a integração de conteúdos de várias matérias / disciplinas, e que são aplicadas semestralmente, a partir do 4º período do curso, e bimestralmente, a partir do 6º período, com o intuito de identificar deficiências, específicas ou de articulação de conteúdos, no processo ensino-aprendizagem e proceder à recuperação de tais defasagens ao longo do processo de formação do profissional.

Na Unibra, há maiores exigências por parte da gestão institucional com relação aos métodos de ensino e de avaliação. A pauta é rigorosamente controlada pela secretaria do curso, tendo o professor de entregá-la ao final de cada aula. Ainda, exige-se que seja atribuída aos alunos uma nota por bimestre, que irão compor a média final.

A grade curricular do Curso de Administração da UNIBRA se estrutura da seguinte forma:

1º período – Disciplinas	Carga Horária
Introdução à administração	36
Psicologia aplicada	72
Sociologia aplicada	72
Filosofia	36
Matemática I	72
Língua portuguesa	72
Subtotal	360

2º período – Disciplinas	Carga Horária
Teoria geral da administração I	72
Teoria econômica I	72
Contabilidade geral	72
Matemática II	36
Estatística I	72
Informática	36
<i>Subtotal</i>	<i>360</i>

3º período – Disciplinas	Carga Horária
Teoria geral da administração II	72
Teoria econômica II	72
Análise de demonstrativos financeiros	36
Administração de custos	72
Metodologia da pesquisa	36
Estatística II	72
<i>Subtotal</i>	<i>360</i>

4º período – Disciplinas	Carga Horária
Administração financeira I	36
Administração de recursos humanos I	72
Administração de recursos materiais	72
Administração da produção I	72
OMIS	72
Direito I	36
Estágio supervisionado I	75
<i>Subtotal</i>	<i>435</i>

5º período – Disciplinas	Carga Horária
Administração financeira II	72
Administração de recursos humanos II	72
Administração mercadológica I	72
Administração da produção II	72
Direito II	72
Estágio supervisionado II	75
<i>Subtotal</i>	<i>435</i>

6º período – Disciplinas	Carga Horária
*rC	
Administração financeira III	72
Administração de sistemas de informação	72
Administração mercadológica II	72
Optativa I–Leis trabalhistas e adm. de pessoal	
Optativa I – Pesquisa operacional I – GOL	72
Práticas administrativas I	72
Estágio supervisionado III	75
Subtotal	435

7º período – disciplinas	Carga Horária
Comunicação empresarial	36
Análise econômica e financeira de projetos	72
Optativa II – Sociologia do trabalho – GRH	72
Opt. II – Logística e gerenciamento da cadeia de distribuição	72
Optativa III – Gestão de carreira – GRH	72
Optativa III – Pesquisa operacional II – GOL	72
Projeto de graduação I	36
Práticas administrativas II	72
Estágio supervisionado IV	75
Subtotal	435

8º período – disciplinas	Carga Horária
Economia Brasileira	36
Ética profissional	36
Optativa IV Comportamento humano nas organizações	72
Optativa. IV – Planejamento e análise de capital de giro	72
Optativa V – Antropologia organizacional – GRH	
Optativa V – Controle estatístico de processo	72
Optativa VI – Dinâmica de grupos e relações humanas	36
Optativa VI – Tópicos contemporâneos em logística	36
Tópicos contemporâneos em gestão	36
Projeto de graduação II	72
Subtotal	360

Capítulo IV - Apresentação e discussão dos dados da pesquisa de campo

A partir das análises das entrevistas, constatou-se que pontos de convergências ocorriam nas falas dos professores, e desta forma, para melhor visualização dos resultados, as concepções que se aproximam foram apresentadas e analisadas conjuntamente, tendo como parâmetro os modelos predominantes de avaliação utilizados, assim como os fundamentos que permeiam suas ações em sala de aula.

Assim, conforme os resultados das entrevistas, ficaram definidos dois grupos, cada um constituído de cinco professores. O primeiro grupo possui concepção predominantemente tradicional de avaliação e o segundo se afasta do modelo tradicional, buscando formas alternativas. É importante ressaltar que esses dois grupos não constituem categorias mutuamente excludentes

As questões que embasaram as entrevistas trazem como dados as concepções de educação, aprendizagem e avaliação e os instrumentos utilizados, os pontos de vista sobre a avaliação ideal, as exigências institucionais, enfim, dados que nos permitem análises das práticas dos professores e seus diferentes fatores.

Os resultados foram apresentados tendo como referência os pressupostos teóricos discutidos nesse trabalho e principalmente o entendimento sobre o modelo tradicional e não-tradicional de avaliação.

Concepção de educação, aprendizagem e avaliação.

Um dos objetivos deste trabalho foi analisar como os professores encaram a avaliação e as justificativas referentes à sua prática. As entrevistas realizadas demonstraram que, na maioria dos casos, existe coerência entre a concepção dos professores sobre aprendizagem e educação, inclusive o que pensam acerca da função do educador, e a prática em relação à avaliação em sala de aula.

Os professores que olham o processo ensino/aprendizagem de forma mais tradicional e restrita tendem a avaliar somente através de provas escritas, tentando mais precisamente saber se os alunos apreenderam os conceitos ensinados. Entende-se por concepção tradicional de educação aquela em que o processo ensino/aprendizagem é visto como limitado à transmissão e absorção de conteúdos e a avaliação é vista como um

momento separado desse processo.

Cinco professores foram enquadrados nesse grupo. Dois desses, ambos pertencentes à faculdade privada, seguem mais a fundo essa concepção. Eles acreditam que a função do educador é primordialmente a de transmitir conhecimentos predefinidos e a função da avaliação é a de medir a apreensão que os estudantes tiveram, ou seja, verificar a porcentagem de conteúdos que o aluno absorveu.

O primeiro deles, mestrando em administração em fase de dissertação, acredita que a sua função é passar para os alunos conteúdos essenciais de cada disciplina, definidos pelos teóricos consagrados, e avaliar é descobrir quanto dos conhecimentos transmitidos foram apreendidos pelos alunos.

A avaliação cumpriria também importante papel como instrumento de pressão para forçar os alunos a estudar, exigindo que os conceitos fossem assimilados sem maiores questionamentos.

As notas são lidas em sala de aula, sem nenhum comentário adicional que permita ao aluno saber sobre suas deficiências e o incentive a superá-las. Tudo isso demonstra que a avaliação estaria desvinculada do processo ensino-aprendizagem, constituindo-se em momento separado que não contribui para o desenvolvimento do aluno.

O professor acrescenta, fazendo uma ressalva, que nas faculdades particulares não se pode exigir dos alunos rendimento tal como nas faculdades públicas, pois essa pressão poderia espantar os alunos para outras instituições, levando à perda de receita. Nas palavras dele *“se fizer direito, arrochar, arrochar, conforme tem que ser feito, os alunos vão embora”*.

Ele critica a prova final, pois, por ser mais uma chance de recuperar a nota, é um estímulo para que o aluno não se esforce durante o período letivo.

O discurso deste professor é de desconforto frente à situação do ensino superior no Brasil, principalmente no que diz respeito à lógica do ensino privado, que tende a tratar o aluno como cliente e a educação como produto a ser vendido, sem ter como preocupação principal a qualidade, valendo tudo para agradar o cliente e ganhar a concorrência. Entretanto, acredita que as mudanças só serão possíveis através de decisões institucionais, e se sente impotente frente ao projeto pedagógico imposto. Fica clara, portanto, a importância atribuída à existência de projeto pedagógico e de sua gestão.

A sua fala resume-se, entretanto, à crítica e impotência frente ao que considera digno de ser questionado, não se percebendo como agente histórico, capaz de agir cotidianamente no intuito de produzir mudança social.

Uma das suas justificativas no que diz respeito a esse sentimento de incapacidade de produzir mudança naquilo que considera questionável, é o fato de não ser professor de carreira e, assim, não possuir estabilidade empregatícia.

Ainda, a sua visão aponta para uma determinada concepção do papel do ensino na sociedade atual, cuja função primordial é a de preparar o aluno para o mercado de trabalho.

O segundo professor, mestre em administração, concorda que avaliar é medir a *“porcentagem de conhecimentos que o aluno absorveu”* e que a avaliação é instrumento de pressão em dois sentidos: fazer com que os alunos que não se enquadrem no perfil exigido desistam do curso no início e fazer com que os alunos se esforcem bastante. Para os que se esforçaram e persistiram até o fim, ele diminui a exigência para aprovação. Nessa linha de pensamento, a prova final é útil no sentido de fazer o aluno estudar mais para ser aprovado, recuperando o conteúdo não absorvido durante as aulas.

Apesar de também ter dito que no ensino privado não há como exigir o que considera avaliação ideal, pois o nível de exigência tem de ser menor, diferentemente do entrevistado anterior, considera sua prática e, principalmente, seu método de avaliação, a prova escrita, como o único possível, não acreditando em possibilidade de mudança, nem por parte da instituição. Acredita que a função do ensino superior é a de *“produção em massa”* de profissionais capacitados tecnicamente para atender as necessidades e demandas do mercado.

Como a função do professor no ensino superior é a de transmitir informações técnicas necessárias ao futuro profissional, quando alguns dos seus alunos apresentam carências específicas, por exemplo, de conteúdos do segundo grau, ele diz não ser o seu papel suprir essa dificuldade - *“infelizmente não tem como eu mexer nisso não [...] chegou até aqui, o que eu vou fazer?”*. O papel do professor seria o de *“peneirar”* esses alunos, selecionando os capacitados e excluindo do direito ao conhecimento aqueles que, de alguma forma, fugiram à regra e não alcançaram o almejado.

É importante considerar que estes dois professores não tiveram nenhum contato na área da pedagogia, apesar de que isso não serve como única justificativa para os posicionamentos assumidos. O segundo professor não teve de fato contato, e o primeiro, apesar de haver cursado uma disciplina da área na especialização, diz que não sabe o que foi dado, pois não prestava atenção à aula, talvez até porque na época não pensava em lecionar.

A ausência de contato com as discussões teóricas mais críticas sobre avaliação e educação pode ser um dos fatores para pensar por que esses educadores avaliam da mesma

forma como foram avaliados durante a sua vida acadêmica, no caso deles, através de prova. O fato de os dois virem de cursos de engenharia, nos quais as avaliações eram muito rigorosas, reflete-se no que eles consideram avaliação ideal: aquela que exige muito em termos de conteúdo.

O primeiro professor, falando da sua graduação:

“Se você cumpria com a sua obrigação de estudante, você passava. Agora, por exemplo, para passar direto, e lá a média era sete, tinha que lascar; não era estudando às vésperas da prova que você ia passar, mas não passava mesmo; ia para a final, com medo de bomba, você ficava apavorado, acordado, varava a madrugada, aquele negócio todo, entendeu?”

As falas dos outros três professores deste grupo foram analisadas separadamente, principalmente pela presença de contradições entre a concepção de educação e a forma de avaliação utilizada.

Um deles, formado em administração e cursando o mestrado na mesma área, afirma que educação possui caráter holístico, abrangente, envolvendo questões emocionais, comportamentos humanos de maneira mais completa, e não só questões de ordem técnica. A aprendizagem acontece justamente quando há mudança de comportamento.

O professor, inicialmente define a avaliação como parte burocrática do processo ensino-aprendizagem, ou seja, uma resposta à burocracia da faculdade, utilizando -a com o intuito principal de pressionar o aluno e exigir a apreensão de conteúdos. Atribui, portanto, à gestão escolar a principal responsabilidade pela exigência da prova como instrumento de avaliação e controle de qualidade do ensino.

O instrumento utilizado por ele é a prova, com questões objetivas e dissertativas. Nas questões dissertativas, ele tenta aproveitar o raciocínio do aluno, não apenas a memorização de conceitos, ainda que estes sejam importantes. As questões objetivas são para testar o aprendizado de conceitos.

Mesmo que ele tente fazer com que a prova não “traumatize” o aluno, e apesar de considerá-la desnecessária, ele a utiliza principalmente como forma de pressionar os alunos a estudarem determinados conteúdos considerados mais importantes, através do “isto cai na prova”. A prova seria, então, um dos meios de controle utilizados pela escola, objetivando o perfeito funcionamento de suas regras e o andamento normal de suas atividades.

As notas da prova são anunciadas em ordem alfabética com elogios para os alunos que deram as melhores respostas, inclusive com a leitura das mesmas. Esta prática possui, de acordo com ele, a função dupla de mostrar o que poderia ser esperado como resposta e mostrar para o grupo os alunos que se sobressaíram.

Esta atitude parece incentivar o individualismo e a competição entre os alunos, além de valorizar as respostas “esperadas”, a memorização, não incentivando a capacidade crítica e a criatividade e assim, não criando oportunidades para que a aprendizagem extrapole a aquisição de conteúdos.

Em sua disciplina, ele costuma pedir resumo dos capítulos do livro texto, que diz não fazer parte da nota, e, assim, aparentemente não possui outra utilidade senão a de forçar os alunos a ler os textos. O professor parece valorizar simplesmente a leitura pela leitura, e não a interpretação, a troca e os questionamentos.

Trabalhos de pesquisa e apresentação sobre a literatura específica foi um instrumento utilizado em sua disciplina, mas abandonado porque a discrepância entre sua qualidade acabava, de acordo com ele, prejudicando a transmissão do conteúdo, que ficava aquém do que ele considerava ideal. Desta forma, ignora a importância da construção do conhecimento por parte do aluno, da pesquisa, das discussões, da troca de idéias, e do desenvolvimento da capacidade de apresentação e argumentação, entre outros aspectos não restritos a conteúdos.

Ele se opõe às práticas de recuperação e prova final por acreditar que sirvam apenas para recuperar a nota, não o conteúdo, e que isso decorre de uma cultura generalizada de não reprovar o aluno.

Na sua opinião, a avaliação não deveria existir, o professor “*apresentaria*” o conhecimento e o aluno, se quisesse o “*acessaria*”. Quem teria a responsabilidade de “medir” o conhecimento dos egressos de cursos universitários seriam as organizações na hora de decidir pela contratação. Nessa fala, fica clara a preocupação principal do professor em apresentar conteúdos que considera fundamentais para o futuro profissional, preparando os alunos para o mercado de trabalho.

Acrescenta que, sem a existência da avaliação o aluno ficaria mais à vontade para exigir do professor aprofundamento em temas de interesse específico. Isso demonstra que a forma de avaliação que ele utiliza mais coíbe do que apóia o desenvolvimento do aluno e a solução que ele percebe é acabar com a avaliação, ao invés de transformá-la em instrumento de aprendizagem.

De certa forma, estes atos reafirmam a impressão de que o conceito teórico que ele

tem de aprendizagem e educação não se materializa em prática diferente da tradicional. Apesar de falar que agradeceria se o aluno conseguisse articular uma resposta que se contraponha à opinião de um autor utilizado, parece que, em sua prática, não é isso o que busca desenvolver através da avaliação.

Ele teve contato com a área de pedagogia em vários momentos: na sua formação como oficial em uma pós-graduação em segurança pública, em um curso de qualidade do ensino na escola de serviço público, e no mestrado. Segundo ele, o discutido nesses cursos era, principalmente, a necessidade de promover uma avaliação que não fosse torturante para o aluno, e os próprios professores desses cursos normalmente não utilizavam provas ou trabalhos escritos como instrumento de avaliação para atribuir a nota.

Percebe-se que este professor possui falas conflituosas, fala em uma educação diferente, tenta desprezar a nota, mas a prática é tradicional, relacionada com a apreensão de conteúdos e não inserida no processo. Parece haver demanda por orientação nesse sentido:

“A forma de se dar a avaliação é uma incógnita, eu até gostaria de conversar com um especialista, eu acho que não há um ponto pacífico com relação a avaliação. Há uma grande dúvida de como avaliar”

Outro professor, administrador formado na UFES, com especialização em consultoria e mestrado em gestão empresarial, concebe a aprendizagem como processo de agregação de conhecimentos, resultantes de encadeamento de disciplinas da grade curricular.

A avaliação é, primeiramente, um recurso burocrático, exigência do departamento, e também *“uma forma de saber quem reteve os conhecimentos”*. Além disso, percebe-se que o professor utiliza a nota principalmente como forma de estímulo, através de prêmio e punição, à realização das atividades que considera importantes. A avaliação serve mais como *“mecanismo de coerção”* do que como forma de apontar falhas que levem o aluno à superação de suas deficiências e ao desenvolvimento.

Ele utiliza meios diversificados de avaliação, tais como, provas, seminários, participação e presença em sala de aula.

Apesar de considerar a prova como *“estímulo à decoreba”*, ele aplica duas provas no semestre. Essas provas são compostas por 80% de perguntas objetivas e 20% de discursivas. Mesmo dizendo que as últimas incentivam respostas não restritas à

memorização de conceitos, as questões exemplificadas por ele priorizavam a definição de conceitos.

O seminário, segundo ele, teria como objetivo promover a troca de idéias e o trabalho em equipe. Entretanto, muitos dos itens considerados pelo professor na atribuição da nota dizem respeito a aspectos formais, do tipo vestimenta do aluno na apresentação, estética dos recursos visuais utilizados, oratória e outros. Além disso, avalia o domínio do conteúdo, capacidade de manter a atenção da turma e facilidade de exposição. Parece que a pontuação dos seminários está incentivando mais a qualidade técnica da exposição do que propriamente a troca de idéias, como defendido. Ainda, a nota da exposição é individual e não do grupo, ou seja, da equipe.

Para este professor, participar significa “*prestar atenção, copiar as anotações do quadro, ter os livros didáticos recomendados, tirar fotocópia dos textos apresentados, ler os textos [...], trazer exemplos de casa [...], pontualidade na entrega das tarefas*”.

Incentivar determinadas atividades em detrimento de outras, como forma de aprendizagem, pressupõe que o professor saiba quais são as melhores para a aprendizagem do aluno. Como saber se o melhor meio para um aluno é também para outro? Até que ponto o professor não está impondo à sala suas preferências por métodos específicos e padronizados de aprendizagem?

A presença em sala de aula ganha tal status que o aluno perde ponto por faltas. De novo a nota serve como instrumento de pressão para que sejam cumpridas determinadas regras.

Quando essas regras não são cumpridas, o professor impõe certos castigos. Por exemplo, no caso de alunos que têm muitas faltas, são obrigados a distribuir cópias de textos para os colegas, para terem suas faltas abonadas. Formas compensatórias para os alunos que se ausentaram seriam aceitáveis caso contribuíssem para a aprendizagem; contudo, esta prática parece se resumir à venda de presenças, não contribuindo para o desenvolvimento desses alunos, além de discriminar os menos favorecidos economicamente.

O professor em questão fez curso de técnica de didática, mas disse não ter visto nada sobre avaliação.

O quinto professor é administrador formado pela UFES, com duas especializações e cursando mestrado. Apesar de ter mais de 20 anos de experiência como instrutor de treinamento na empresa em que trabalhava, há apenas um ano leciona no ensino superior, na universidade federal e em uma faculdade particular.

A avaliação, para ele, é “*checar*” conhecimentos, testando em que nível os objetivos propostos foram atingidos, em comparação com o padrão desejado. Como considera que a educação tem como meta a formação e construção de conhecimento, diz que seus objetivos não se limitam à absorção de conteúdos, incluindo nesse processo a capacidade crítica e o trabalho em grupo. Entretanto, alguns aspectos contraditórios em sua fala apontaram para uma visão predominantemente tradicional.

Ele utiliza principalmente, como método de avaliação, a apresentação de trabalhos, que aponta para importantes aprendizados, como por exemplo, a capacidade de trabalhar em equipe, de ler e interpretar os textos, capacidades que, segundo ele, são fundamentais para o futuro administrador. Entretanto, o professor não considera que o propósito principal da avaliação tenha esse fim, exercendo-a unicamente com o objetivo de conferir o conhecimento do aluno. Inclusive, ao apresentar os resultados das provas e trabalhos, ele prioriza a leitura da nota, de acordo com o padrão de resposta que considera ideal.

Além de trabalhos em grupo, ele utiliza, como formas de dar nota, a presença e a participação do aluno.

Este professor aponta como dificuldades enfrentadas na avaliação a grande quantidade de alunos e a falta de tempo, que impedem acompanhamento individualizado e contínuo. Inclusive, quando utiliza provas, as questões, em sua maioria, são objetivas, por conveniência e facilidade de correção e por abarcar quantidade maior de conhecimentos.

O entrevistado diz que na universidade pública o professor possui maior autonomia de exercer avaliação que considera eficaz como, no caso dele, utilizar a apresentação de trabalhos como principal método de avaliação.

Quanto à prova final, ele acredita que contribui para a recuperação do conteúdo, pois abrange a matéria de todo o semestre. Ainda que ele se preocupe em tentar “*recuperar*” os que não estão conseguindo acompanhar a disciplina, a reprovação é um processo natural em que os que não conseguem absorver conhecimento suficiente vão “*ficando pelo caminho*”, pois não se pode “*nivelar por baixo*”.

Quando trabalhava como instrutor, teve contato com profissionais da área de pedagogia, mas não sabe qual era sua visão sobre avaliação. Era obrigatório o uso da prova como instrumento de verificação da aprendizagem.

Metade dos entrevistados, três da faculdade federal e dois da Unibra, afastam-se do modelo tradicional de pensar o processo ensino-aprendizagem, não o considerando restrito à transmissão de conteúdos, ainda que este ponto seja percebido como um dos papéis do educador. Estes professores parecem estar orientados por uma perspectiva de educação

transformadora, na qual a avaliação cumpre papel importante de potencializar a aprendizagem e o professor age ativamente no sentido de promover mudança no comportamento e no discurso do aluno, análise crítica e criatividade.

Estes professores, de maneira geral, não vêem com bons olhos a recuperação e a prova final que, normalmente, servem mais para recuperar a nota do que propriamente para a aprendizagem do aluno.

O primeiro deles, pertencente à faculdade privada, possui graduação em engenharia, especialização em consultoria e mestrado em administração.

Segundo ele, a educação possui sentido amplo, que vai além do próprio conteúdo ou do lado mais técnico da disciplina, para incluir noções de ética e de cidadania, e a aprendizagem está relacionada com mudança de comportamento e de discurso. Apesar de não priorizar a memorização, ressalta a importância da utilização por parte do aluno de termos técnicos e conceitos adequados, mesmo que na sua linguagem e definição. *“A prova bem elaborada é aquela em que você consegue aplicar os conteúdos sem ter que decorá-los”*.

A avaliação é um processo contínuo que tem como objetivo produzir e incentivar a aprendizagem. Com o intuito de promover participação dos alunos na construção de opiniões, capacidade crítica e de síntese, habilidade na apresentação oral, entre outros aspectos importantes para a função do administrador, o professor utiliza diversificados recursos no seu dia-a-dia.

No processo de avaliação e como recurso de aprendizagem faz uso de trabalhos, seminários, listas de exercícios, pesquisas, provas, debates de artigos, fichamento de textos e participação em sala de aula, que permitem grande interação entre professor e alunos, identificando lacunas, deficiências e criando oportunidades para novos aprendizados. Nas palavras dele: *“Você não tem um único instrumento de avaliação, você tem que estar apurando seu instrumento a cada dia e adequando de acordo até com o perfil da turma, com o objetivo que você quer chegar”*.

Ele utiliza um caderno de anotações cotidianas, que possibilitam o acompanhamento do desenvolvimento do aluno. A nota final, que não é a prioridade do processo de ensino, é fundamentada nessa evolução do decorrer do período letivo.

Ele acredita que a prova, isoladamente não cumpre papel condizente com a sua forma de pensar o processo ensino-aprendizagem. É importante a declaração de que, apesar de haver sido avaliado através de provas durante a sua graduação, ele sempre teve resistência a esse instrumento.

A utilização de instrumentos diversificados foi incentivada pela sua vivência discente no mestrado e pelo aprendizado durante a disciplina de metodologia de ensino no curso de especialização e também no SEBRAE, no qual é instrutor.

Ele utiliza duas provas no semestre, nas quais prefere focar perguntas que levem ao aluno a pensar, a ter que interpretar e construir a sua resposta, tentando fugir da memorização de conceitos.

Entretanto, apesar de ter perspectiva crítica e transformadora no que tange às suas concepções de avaliação e educação, relata que uma dificuldade presente em seu cotidiano é a questão do tempo disponível para correção; assim, na última prova do semestre, vê-se obrigado a utilizar aproximadamente 70% de questões objetivas. Mais uma vez, caracteriza-se a importância da gestão como propulsora de transformação nas práticas pedagógicas.

A reprovação é necessária quando o aluno não alcança a aprendizagem “mínima” naquela disciplina, *“ele não mudou nada, ele continua com o mesmo discurso”*.

O segundo professor deste grupo leciona na faculdade federal, possui graduação e especialização em engenharia e cursou os créditos do mestrado em engenharia industrial. Ele é um caso atípico entre os entrevistados, pois, apesar de ter sido avaliado em toda sua vida acadêmica com prova e não ter tido nenhum contato com a área de pedagogia, sua forma de pensar o processo ensino-aprendizagem foge da prática tradicional.

Para ele, a aprendizagem não é apreender conceitos prontos para serem utilizados na prática; seria mais no sentido de formar a base sobre a qual cada um construirá seus próprios conhecimentos; para tanto, é importante o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade, do empreendedorismo, da capacidade de se relacionar com as pessoas.

Assim, o educador:

“Deveria ser um alavancador, disso eu tenho a convicção, deveria ser um cara que estimulasse as pessoas a procurar conhecimento, procurar entender as coisas, procurar se auto-desenvolver, que chamasse atenção, tornasse atraente aquilo que é de responsabilidade dele”.

Neste sentido, a avaliação possui a finalidade de apoiar o processo ensino aprendizagem instigando a curiosidade, criando o hábito de pesquisa e fazendo o aluno articular conceitos e percepções individuais em situações concretas.

O instrumento de avaliação utilizado é, exclusivamente, trabalho em grupo. Este

trabalho vai sendo construído durante a disciplina, tendo como base uma situação concreta que permita ao aluno articular os conceitos dados em cada parte da matéria. O professor participa de perto da construção do trabalho, de forma a acompanhar o desenvolvimento do aluno, em processo interativo que promova a superação de deficiências.

Assim, na correção dos trabalhos, o professor faz comentários sobre as soluções apresentadas e sobre quais erros foram cometidos, revisando os conceitos, quando necessário.

A nota surge ao final desse processo, adquirindo aspecto secundário. Essa forma de construção do trabalho e a atribuição da nota somente ao final do período permitem que a superação dos erros e o desenvolvimento do aluno sejam levados em consideração, impedindo também que o processo avaliativo se restrinja à obtenção da nota *“ficando naquela troca mínima de que ‘olha eu estou lhe falando isso e daqui uns dias eu vou lhe cobrar isso’, ‘se você me responder bem isso, você tem nota’”*.

A fala dele traduz claramente a relação entre o que pensa de educação e aprendizagem e o modelo de avaliação utilizado:

“...no meu caso eu percebi que a prova não dizia muita coisa, não estava condizente com aquilo que eu queria saber, o que eu estava passando para os alunos. Se a minha concepção de aprendizado fosse verificar se o aluno sabe responder determinadas questões, a prova seria uma avaliação correta. Como na minha concepção de aprendizado eu queria desenvolver uma curiosidade sobre a matéria, ligado à produção, administração, engenharia, essa coisa toda, e queria saber se eles seriam capazes de identificar um problema, ver quais são as variáveis desse problema, como eu posso trabalhar essas variáveis, e apresentar uma solução dentro de um contexto maior, aí era uma questão de fazer um trabalho”.

Além disso, ele afirma que, com o trabalho, *“o aluno aprende diferente”*, *“quando um aluno se prepara para a prova sua tendência é ter um aprendizado do macete”*, ao valorizar muito mais a forma de responder a questão, a resposta correta, do que o desenvolvimento do raciocínio e as relações entre os conteúdos.

Diz que a dificuldade operacional do trabalho é a questão do tempo, tanto para a correção, como para a sua apresentação, devido ao grande número de alunos em sala de aula. Entretanto, suas aulas são organizadas de forma a superar essa dificuldade, inclusive

reservando tempo para as revisões. Embora ele não fale explicitamente, pode se ver a influência da gestão educacional na determinação do número de alunos em sala de aula e do tempo que o professor tem fora da sala de aula para preparar as aulas e corrigir trabalhos, dificultando, em determinados casos, a sua prática.

Dentro dessa concepção de avaliação, inserida no processo de ensino-aprendizagem, na qual o professor leva em consideração a evolução do aluno e suas tentativas de acerto, a prova final perde o sentido. Na UFES, os alunos que tem média abaixo de sete têm de fazer a prova final. No entanto, ele faz um acordo com os alunos, determinando que os que tiverem média acima de cinco serão aprovados com essa nota, como se essa fosse a nota da prova final.

O terceiro professor leciona na faculdade particular, é formado em administração e cursa o mestrado em administração na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Segundo ele, aprender é assimilar conhecimentos e ser capaz de utilizá-los no dia-a-dia. Apesar de valorizar os conteúdos, acredita que cada um deve escolher, interpretar e fazer uso dos conhecimentos de forma particular. Desta forma, o educador tem como função promover a discussão dos conteúdos, permitindo ao aluno pensamento crítico e utilização contextualizada dos conceitos, pois a “*educação não é mais transmissão de verdades*”.

A avaliação seria uma forma de identificar os pontos fracos para retomar as deficiências em sala de aula. A avaliação como “*punição*” ou apenas para atribuir uma nota, não é condizente com a sua forma de pensar. A avaliação ideal é aquela que permite maior interação entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos, pois facilita a troca de idéias e a identificação e superação de deficiências.

Para tanto, ele utiliza meios diversificados de avaliação, tais como: estudo de caso para realizar em sala e apresentar ao grupo, lista de exercício, fichamento de textos e prova. Ele escolhe os instrumentos de acordo com o perfil da turma e o desenvolvimento da disciplina, valorizando, além do entendimento dos conceitos, a clareza e coerência na exposição de idéias, tanto para atribuir nota quanto para identificar deficiências a serem superadas.

“...eles têm dificuldade em raciocinar, muitas vezes, podem saber o conteúdo mas não sabem escrever, então você coloca para fazer um fichamento, trabalho em grupo, discutir e apresentar em sala”

Ele acredita que a prova permite avaliar individualmente “*no meio de tantos alunos*”. As questões são baseadas em situações extraídas de revistas e jornais sobre as quais os alunos têm que estabelecer relações com as teorias. Ele procura não fazer questões diretas ou objetivas, apreciando diferentes tipos de respostas para uma situação, apesar da mesma base teórica.

Quanto à reprovação, ele diz que há casos em que o aluno, normalmente por falta de interesse, não consegue alcançar os objetivos mínimos da disciplina, necessários à continuidade do curso. O problema enfrentado é saber qual é esse mínimo necessário pois “*o meu mínimo é diferente do seu, que é diferente de outro professor. É difícil, é angustiante isso*”.

Sobre a prova final, inicialmente coloca que, como acontece muito perto do fim do período, não há tempo para assimilar os conhecimentos que foram discutidos durante o semestre. Ressalta que, mesmo que o período fosse maior, provavelmente o aluno estaria apenas reproduzindo os conceitos lidos no referencial teórico.

“...mesmo que ele consiga ir bem nessa avaliação [prova final], há uma perda, porque vai contar só o que ele escreveu na prova, e a avaliação é muito mais do que ler e reproduzir o que leu, por isso a avaliação que conta é aquela que é dada aos pouquinhos durante quatro meses”.

Na graduação, foi avaliado principalmente através de provas e no mestrado, através de seminários e trabalhos escritos, nunca prova.

Apesar de ter freqüentado a disciplina de metodologia de ensino no mestrado, não lembra o que foi discutido sobre avaliação.

O quarto professor deste grupo, pertencente ao quadro da UFES, possui graduação e mestrado em administração.

Segundo ele, aprender não significa simplesmente conhecer, mas ser capaz de buscar novos conhecimentos, que superem ou se articulem com os anteriores, extrapolando a simples apreensão de conceitos. Nessa perspectiva, o professor tem como função estimular o aluno a pesquisar e pensar criticamente. “*O norte principal é aprender a aprender, o professor pode não ensinar nada, mas pode dar indicativos e, com sua compreensão, o aluno pode crescer com suas próprias pernas.*”

A sua preocupação maior é fazer com que a avaliação faça parte do processo ensino-aprendizagem, sendo algo positivo que incentive o aluno a se superar. Uma das

funções da avaliação é servir como *feedback* no qual se verificam lacunas a serem preenchidas.

Em uma de suas disciplinas, a escolha dos instrumentos utilizados é negociada com a turma, mas ele prefere as formas alternativas à prova, tais como seminários em grupo e trabalho escrito. Em outra, ele utiliza apenas seminários, pois é mais condizente com a proposta de trabalhar discussões teóricas recentes no campo da administração.

Este professor foi o único a dizer claramente que a avaliação possui conotação positiva e afirma que não tem interesse em reprovar ninguém, mas em atuar a tempo para que isso não aconteça. A nota é um aspecto secundário, tanto que em uma de suas disciplinas os alunos atribuem-se a nota através de uma auto-avaliação.

É evidente que se deve tomar cuidado com práticas como a auto-avaliação quando essas apontam para certo descompromisso do professor com o processo de ensino através de práticas menos trabalhosas, inclusive desconsiderando deficiências dos alunos. No entanto, pela análise geral da entrevista, este não é o caso. Essa prática está fundamentada numa proposta de educação e avaliação não-tradicional, na qual o importante é o processo, não estando a avaliação limitada a esse momento de auto-avaliação, e a superação das falhas ocorre de forma contínua.

À semelhança do professor anterior, ele também permite ao aluno que tiver média entre cinco e sete seja aprovado sem fazer a prova final.

Apesar de não lembrar o que viu durante a disciplina de metodologia de ensino no mestrado, ele utiliza meios alternativos de avaliação por ter sido influenciado por um professor na graduação que, como exceção à regra (uso de prova), baseava a sua avaliação em seminários que os alunos apresentavam, incluindo até mesmo uma auto-avaliação na formulação da nota.

Finalmente, o quinto professor pertencente a este grupo leciona na UFES, é economista formado nesta mesma faculdade, possui pós-graduação na FGV (mestrado do qual não defendeu a dissertação), mestrado em administração na UNB e está em fase de tese de doutorado em ciência política na Inglaterra.

Educação, para ele, assume sentido amplo que inclui não só conceitos teóricos, mas noções de humanidade e ética. Neste contexto, o papel do educador não está limitado à transmissão de conhecimentos, mas deve fazer com que os alunos adquiram consciência crítica, desenvolvendo interpretação pessoal, englobando capacidade de trabalhar em equipe, de ouvir, interpretar, criticar e expor idéias, e a partir de então conseguir analisar situações concretas. Neste contexto, a avaliação cumpre papel importante constituindo-se

em mais um momento de aprendizagem. Ainda, é instrumento para verificar se os objetivos que o professor propôs para a disciplina foram atingidos pelos alunos.

Assim, coerente com o que pensa, ele utiliza dois instrumentos principais de avaliação: trabalhos realizados em sala e apresentação de seminários. Nos seminários o importante não é apenas o conteúdo, mas a capacidade de apresentá-lo de forma coerente para uma platéia, de fazer uso adequado dos equipamentos (vídeo, retroprojetor, entre outros), a organização do grupo para a apresentação, e outras mais que vão além do conteúdo propriamente dito, mas que são importantes para o futuro administrador. A preocupação está focada na dinâmica da apresentação, ou seja, na capacidade da equipe de preparar e apresentar um tema fazendo bom uso dos recursos disponíveis.

Os trabalhos promovem a discussão em grupo, a troca de informações, além da capacidade de ouvir, a flexibilidade e o trabalho em equipe. *“Eu tenho gostado muito desse tipo de avaliação, porque eu acho que aí o aluno realmente, coerente com o que eu quero, aprende nessa discussão em grupo”.*

O professor afirma que a prova foi abandonada em favor de metodologia que permite a discussão e a troca de idéias: *“...às vezes um interpretou o texto de um jeito, outro interpreta do outro, então há uma troca de informação”.*

Este professor teve dois contatos significativos ligados à metodologia de ensino. O primeiro aconteceu durante o Programa Nacional de Aperfeiçoamento do Professor de Administração, num convênio da UFES com a FGV. Neste curso, aprendeu conceitos importantes sobre pedagogia que embasam o modelo utilizado por ele em sala de aula. O segundo contato, e o que parece ter sido o que de fato o fez mudar o modelo de avaliação utilizado, foi um curso de metodologia de ensino de uma semana para os professores, quando ele era chefe do departamento. Inclusive, há uma discussão interna para trazer esse curso novamente, não para homogeneizar a metodologia, pois ele se opõe a isso, mas para criar uma base para os professores que nunca tiveram contato com conhecimentos específicos desta área.

A partir desta última experiência, ele abandonou as provas, através das quais foi avaliado durante a sua vida acadêmica, passando a usar trabalhos em sala de aula e seminários.

A importância atribuída pelo professor a esses cursos de qualificação demonstra como a gestão educacional pode promover atividades que contribuam no aperfeiçoamento das práticas de ensino.

Segundo ele, na sociedade moderna, na qual se valorizam a flexibilidade, a

interdisciplinaridade, a capacidade do indivíduo de ouvir, de pensar e procurar soluções novas, não faz sentido o esquema de avaliação tradicional, por não dar oportunidade ao aluno de desenvolver essas habilidades.

Ele conclui dizendo:

“Se você numa prova individual, está com problema emocional, se você está preocupado com alguma coisa, às vezes você sabe a matéria, chega na hora e você se atrapalha e não responde. Então, eu acho que nesse sistema que eu faço de grupo, as pessoas se soltam, e ao se soltarem elas indagam mais, elas vão além do limite [...] porque trocam experiências, eu li e entendi assim, aí o outro entendeu de outro jeito, aquilo já me leva para outro caminho. Então, eu acho que o trabalho de grupo, de equipe, ajuda o indivíduo a crescer, a pensar maior, sair da caixa [...] e acho que isso lhes proporciona pular esses limites, pensar diferente, ir além do que só ficar aí preocupado em responder, aí fica preocupado em saber o que o professor quer que eu responda, o que ele acha que eu quero que ele responda”.

Influência da instituição e de sua gestão na avaliação

Um tópico abordado durante as entrevistas foi a influência da instituição no tipo de avaliação utilizado, seja determinando o instrumento, os períodos para a aplicação de provas ou pressionando para a aprovação dos alunos.

Os professores que lecionam na UFES foram unânimes em afirmar que, dentro de sala de aula, eles têm total autonomia no tocante às avaliações, não havendo nenhuma restrição por parte da instituição.

A única ressalva é a prova final, que é obrigatória para os alunos que durante o semestre não atingiram nota média sete. A nota desta prova é somada com a média do semestre e o resultado é dividido por dois. Caso esta média seja superior a cinco, o aluno é aprovado.

Por outro lado, dois desses professores permitem aos alunos com média entre cinco e sete que sejam aprovados sem ter que realizar a prova final. A estratégia é repetir a nota do período como nota da prova final. Então, mesmo no tocante a este ponto, parece haver possibilidades de fuga à regra imposta.

Um dos professores que leciona na UFES também leciona em uma faculdade

privada. Para ele, é evidente a diferença, pois na faculdade privada ele é obrigado a aplicar duas provas individuais por semestre em períodos determinados pela instituição, não podendo utilizar outros tipos de avaliação.

A maioria dos professores da Unibra afirmou que a instituição os deixa bastante à vontade no tocante à avaliação, tanto em relação ao método ou instrumento utilizado quanto para reprovar algum aluno. Entretanto, existe a exigência de notas bimestrais para compor a média do semestre e, assim como na UFES, quem não alcança média sete tem de fazer prova final.

Um desses professores acredita que, mesmo não havendo nenhuma restrição direta da instituição, o nível de exigência na avaliação deve ser menor, tanto porque o “nível dos alunos é inferior” como porque existe a preocupação de mantê-los na instituição, por causa da receita financeira que gera.

Segundo ele, como a proliferação de faculdades particulares no Estado é recente, o próximo “provão” do MEC irá fazer com que haja uma diferenciação entre as que almejam principalmente receita e aquelas preocupadas com qualidade. Os alunos poderão optar por preço e facilidade na obtenção do diploma ou exigência com a qualidade do ensino, que incluiria avaliações mais rigorosas.

Somente um dos professores da Unibra relatou que fica implícita, em todas as faculdades particulares em que leciona (três), a restrição por parte da instituição à reprovação de alunos, por medo de perder cliente. Ele diz conhecer casos de professores que, por exigirem “muito” (segundo ele, o mínimo suficiente) nas avaliações, foram demitidos por pressão dos alunos.

Mais dois professores desta faculdade lecionam em outras instituições privadas nas quais, diferentemente do que acontece na Unibra, existem restrições à liberdade de avaliar de forma alternativa. As outras faculdades impõem que sejam realizadas provas escritas nas datas previstas no calendário escolar. Além disso, existem restrições à reprovação de aluno, por receio de que ele saia do curso.

O fato de a Unibra permitir maior “liberdade” aos docentes, no que diz respeito à avaliação, pode ser consequência do fato de que a gestão da instituição e a coordenação do curso são exercidas por ex-professores da UFES, na qual, como foi visto, o professor possui bastante liberdade em relação à avaliação.

Avaliação Ideal

Uma constatação importante dessa pesquisa é que todos os professores que pensam

a avaliação dentro de perspectiva não tradicional dizem estar satisfeitos com o tipo de avaliação que realizam, por oportunizar novos aprendizados e apoiar o processo de ensino.

Dois professores acrescentaram que a prova oral seria a avaliação ideal no sentido de oportunizar o diálogo e a troca entre professor e aluno, favorecendo novas aprendizagens. Entretanto, a falta de tempo e a quantidade de alunos a inviabiliza.

Os professores enquadrados no modelo tradicional de avaliação parecem estar, em sua maioria, descontentes com os resultados de sua prática. Por outro lado, sentem-se impotentes com relação à possibilidade de mudança, apontando diferentes fatores que justificam essa insatisfação.

Um deles afirma que o ideal é que não existisse avaliação, pois a vê unicamente como “*uma resposta à burocracia*”, não a concebendo como um instrumento capaz de proporcionar o acompanhamento do aluno e a superação das falhas no processo de construção do conhecimento.

Outros dois dizem que a avaliação não atinge seus objetivos, porque o comprometimento com o ensino vem diminuindo e, desta forma, o nível de exigência nas avaliações não pode ser tal como gostariam para fazer o que chamam de “ensino de qualidade”. O primeiro, professor da UFES, argumenta que isso é consequência, principalmente, da escassez de tempo, decorrente da não dedicação exclusiva dos professores, devido aos baixos salários, e da entrada precoce do aluno no mercado de trabalho.

O segundo, professor da Unibra, pontua que esse déficit é uma realidade das universidades particulares que, objetivando principalmente manter-se no mercado, não podem exigir muito do aluno/cliente e até mesmo reprová-lo, por medo de perdê-lo. Ele e mais um professor desse grupo acreditam que a “prova” oral seria o melhor método de “*verificar se o aluno aprendeu*” e seria feita através de perguntas sorteadas sobre o conteúdo da matéria, mas não há tempo disponível.

Um único professor, dos que utilizam avaliação tradicional, se diz satisfeito com os resultados obtidos com o seu método de avaliação. Apesar de acreditar que haja falhas em sua prática, não visualiza outra alternativa eficiente, acreditando ser esta a única forma de avaliação possível.

Capítulo V - Conclusões

Este trabalho definiu dois modelos de avaliação.

O modelo tradicional, cuja concepção é classificatória e sentenciosa, privilegia a memorização e a competição. Nele, a postura do professor é disciplinadora e diretiva e o processo se desenvolve em função de obrigações burocráticas periódicas.

O modelo não-tradicional baseia-se em concepção investigativa e reflexiva, privilegiando-se a compreensão, a consciência crítica e a responsabilidade, e a postura é de cooperação entre os elementos da ação educativa (Hoffmann, 2001).

A avaliação em sala de aula não é ponto de consenso em cursos de administração de empresa. Diferentemente da hipótese inicial, não existe modelo predominante na prática dos professores, seja na faculdade particular ou na universidade pública. Mas, no geral, há coerência na forma como os docentes concebem a educação/aprendizagem e o modelo de avaliação utilizado.

Percebe-se ainda que, quando o professor assume posicionamento mais condizente com o modelo de avaliação não-tradicional, a gestão das faculdades particulares, em sua maioria, produz entraves que dificultam esta prática.

Um dos fatores importantes de análise, quando se estudam as questões que se apresentam no âmbito da educação, é a crescente proliferação das faculdades de ensino superior no Espírito Santo e no resto do país, particularmente as de administração. Uma das conseqüências é que os professores passam a dar aulas em mais instituições, em mais turmas e em mais disciplinas. Concomitantemente, a quantidade de alunos em sala de aula tem aumentado, tanto nas faculdades particulares quanto na UFES, para suprir a demanda do mercado e para gerar maiores receitas – no caso das faculdades privadas. As práticas de gestão das instituições no sentido de tratar a educação como “fábrica” de alunos influencia a forma como os professores encaram suas responsabilidades e os métodos de ensino e avaliação.

A falta de tempo para dedicar-se a pensar e planejar as aulas cria dificuldade na adoção de perspectiva mais moderna de avaliação. Professores que defendem práticas não-tradicionais de avaliação, em muitos momentos sentem-se limitados pelas imposições institucionais, pelo número de alunos em sala de aula e pela falta de tempo, condição que só pode amenizar-se através da gestão educacional.

Um entrevistado ressaltou a importância de turmas menores para o processo de ensino de qualidade, exemplificando a sua postura nas turmas de dependência que,

diferentemente das turmas regulares com até 50 alunos, possuem, normalmente, de cinco a dez discentes.

“são turmas muito pequenas, ótimas para serem trabalhadas[...] você com cinco alunos em sala de aula[...] consegue ter um controle muito maior sobre a forma de participação de cada aluno, que você não consegue em uma turma de 50. Então, numa turma de dependência, por exemplo, prova é quase que dispensável, porque você consegue avaliar com exercícios em sala de aula e discussão.”

Se, por um lado, o Ministério da Educação, através da avaliação de instituições de ensino superior, incentiva a dedicação de período integral ou, no mínimo, de período parcial do professor, por outro, essas instituições, principalmente as particulares, tendem a aproveitar o tempo extra-classe do professor para atividades administrativas.

Percebe-se a grande influência que a gestão educacional pode ter sobre o processo de avaliação, pois é ela que determina a quantidade de alunos por sala, a quantidade de horas que o professor dedicará à instituição, ao planejamento e à preparação das aulas.

Com isto, não se objetiva justificar a prática tradicional dos professores no que tange à avaliação em sala de aula, limitando a análise a um reducionismo do tipo “nada é possível fazer diante desse contexto”. Pois, o professor perceber-se como agente histórico, visualizando a possibilidade de exercer práticas avaliativas diferenciadas que sirvam como instrumento de apoio e transformação do processo ensino-aprendizagem, é um importante passo para a superação da avaliação como instrumento de pressão e verificação.

“Não posso me perceber como uma presença no mundo mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. Neste caso o que faço é renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social [...] Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (Freire, 1996, p. 59).

Um ponto interessante, que serve de incentivo aos professores na adoção de novas atitudes frente à avaliação, é que todos os cinco professores que tendem a afastar-se de práticas tradicionais estão satisfeitos com os seus resultados, pois conseguem atingir os objetivos pretendidos. É evidente o envolvimento e o prazer com que estes professores

defendem o modelo adotado e o reflexo positivo na sua prática.

Para estes professores, a avaliação está inserida no processo de ensino e tem como objetivo potencializar novos aprendizados, inclusive o desenvolvimento de habilidades importantes ao profissional de administração e que vão além do próprio conteúdo das disciplinas que ministram. A avaliação é um processo contínuo e não o retrato de um ponto da evolução do aluno, ultrapassando a função de medição para atribuição de nota. Os instrumentos utilizados não se restringem a provas, são variados e devem adequar-se às diferentes disciplinas, alunos e situações encontrados.

Os outros professores demonstram não estar satisfeitos com o resultado da avaliação utilizada, pois dizem que esta não atinge os seus objetivos. Em um primeiro momento, essa colocação faz pensar que esses professores estão visualizando uma prática avaliativa diferente da comumente usada, percebendo-se capazes de efetivarem outras práticas em sala de aula e apontando para a possibilidade de mudança. Entretanto, essa insatisfação está estritamente relacionada com o fato de essa avaliação não cumprir o seu papel de verificar e medir o conhecimento do aluno. Condizente com esse pensamento, o instrumento de avaliação mais utilizado por esses professores é a prova, e a nota assume papel fundamental nesse processo.

Esses professores justificam suas práticas apontando “culpados” que impossibilitam atitudes diferentes: o problema está nas condições de trabalho, na gestão institucional, na falta de tempo, entre outros. Eles criticam a realidade e não suas concepções, e essa postura obstaculiza mudanças.

O principal papel do professor passa a ser o de classificar e distinguir os melhores alunos, excluindo do direito de aprender aqueles que, de alguma forma, fugiram à regra e não alcançaram o almejado. A avaliação serve como ferramenta de medida e exigência, tendo como base uma visão competitiva, fundamentalmente de mercado, na qual “os melhores vencem”, sem questionar a situação da educação no nosso país e, dentro desse contexto, o papel do ensino superior na luta pela cidadania.

A avaliação e, principalmente, a nota assumem uma posição muito mais de controle do aluno e pressão para que estes estudem e cumpram com o determinado. Na fala de um dos professores: *“Se você não tiver mecanismos de coerção para fazê-los (alunos) prestar atenção na aula, você perde o controle da turma”*.

A nota é valorizada em detrimento da discussão de idéias, dúvidas, e compreensão do raciocínio do aluno. O processo de anunciar as notas em ordem alfabética, com elogio para os alunos que tiveram as melhores respostas, aquelas que mais se aproximaram do

padrão determinado pelo professor, faz com que o aluno tente descobrir o que o professor está esperando como resposta, e não construir os seus próprios conceitos de acordo com sua forma particular de interpretar a realidade.

Este processo é uma forma de homogeneizar “conhecimentos” em vez de incentivar o desenvolvimento das individualidades e as idéias criativas. Ou seja, esta atitude incentiva o individualismo e a competição entre os alunos, não incentivando a capacidade crítica e a criatividade e, assim, não criando oportunidades para que a aprendizagem extrapole a aquisição de conteúdos. Além disso, pode resultar na baixa da auto-estima dos alunos que, de alguma forma, não se enquadram nesse modelo de melhor aluno, que é, nesse caso, aquele que possui a capacidade de memorizar os conteúdos e apresentá-los.

Como afirmou Castilhos (1974), a nota adquiriu “status” de poder, deturpando o papel da avaliação no processo educacional.

Segundo Luckesi (Santos, 1986), é comum a prática de ameaçar os alunos com o poder e o veredicto da avaliação para que a ordem social da escola ou da sala de aula não seja infringida. Segundo o mesmo autor, a avaliação passa de instrumento de desenvolvimento do aluno para instrumento que ameaça e disciplina pelo medo.

Dentro da concepção tradicional de avaliação, o professor rigoroso, que elabora provas difíceis e reprova muitos alunos, é visto como “bom” professor.

Segundo Abreu e Masetto (1990), o processo contínuo de avaliação levará o aluno à consecução dos objetivos e, por conseguinte, à aprovação final. Por outro lado, apesar de a avaliação contínua proporcionar o acompanhamento do aluno durante todo o processo de ensino, isso não significa dizer que a aprovação seja um aspecto previsível e obrigatório quando, por diferentes motivos, as lacunas não forem superadas, ou o mínimo considerado necessário à continuidade do curso não for atingido. Como já foi dito, não se está defendendo que as exigências devam ser diminuídas.

Não se obtiveram evidências de que professores provenientes de cursos de formação em engenharia avaliam os alunos de forma mais rigorosa, como normalmente se acredita. Em alguns casos, esses professores criam alternativas de avaliação para que, mesmo em disciplinas extremamente teóricas, os alunos possam ter um bom nível de aprendizagem, extrapolando inclusive a aquisição de conceitos.

Um fator importante a ser pensado é o surgimento das escolas de administração no Brasil voltadas primeiramente a atender as necessidades de mercado, num contexto desenvolvimentista, de crescimento das indústrias no país. Essa visão se encontra presente nas falas dos professores “tradicionais”, ao considerar função do professor a de preparar os

alunos para o mercado de trabalho, ensinando-os conceitos considerados importantes por eles para o futuro profissional.

Apesar do fato de muitos dos professores entrevistados terem passado pelas disciplinas relacionadas com “educação” durante a sua formação (especialização, mestrado ou doutorado), nem sempre esta experiência acontecia quando já exerciam atividades de docência, fazendo com que não lhe fosse dada a atenção devida.

Apenas dois professores fizeram esta disciplina quando já trabalhavam com educação universitária, e declararam explicitamente que esta exerceu muita influência na forma como avaliam os alunos. Eles disseram que gostariam que fossem oportunizados novos cursos, principalmente para atender a carência dos professores iniciantes.

A relação entre o contato com a área de “pedagogia” e o modelo de avaliação utilizado acontece no momento específico em que existe demanda por novos conhecimentos que lhes permitam melhorar a prática. Percebe-se que o importante não é apenas o contato com “metodologia de ensino”, mas o contato e os debates propiciados na hora certa. Caso contrário, como foi visto, esses cursos de formação não proporcionam uma análise acerca da prática docente e sua possível transformação.

Da mesma forma, não é esse fator o único possível capaz de propiciar práticas diferenciadas. Alguns professores que concebem a avaliação de forma não-tradicional não tiveram contato com conhecimentos da área de pedagogia ou não lembram o que viram nos cursos. Ora foram impulsionados pela prática de algum professor de sua vida acadêmica, ora simplesmente pela busca da qualidade de ensino e de práticas que a promovesse.

Desta forma, o debate proporcionado nesse trabalho é de fundamental importância, na medida que estimula a capacidade crítica de colocar em questão nossas práticas docentes. Os professores entrevistados, em sua maioria, apontaram a demanda por maiores conhecimentos, relacionados especialmente à avaliação.

“Deveria ser discutido isso no colegiado de professores, nunca foi feita essa discussão em toda minha experiência como professor”.

A conscientização dos gestores educacionais com relação às práticas avaliativas alternativas é de fundamental importância, não só pelo apoio ao aperfeiçoamento dos professores como pela influência que exercem no modelo de avaliação, em vários casos até determinando o instrumento utilizado.

As instituições pesquisadas exigem que o aluno que não conseguiu a média cinco,

necessária à aprovação, faça uma prova final. Desta forma, a gestão dessas instituições acaba por impor uma certa concepção de aprendizagem e de sua recuperação, além de determinar o instrumento utilizado para tal fim, a prova. Muitos dos professores enquadrados no modelo não-tradicional de avaliação dizem que a prova final não é condizente com a prática docente que prioriza a qualidade de ensino e a aprendizagem do discente.

A Unibra, além da exigência da gestão acadêmica com relação à prova final, impõe que os professores tenham que registrar na pauta uma nota no final de cada bimestre, cuja média será a nota do semestre. Desta forma, obriga o professor a condicionar o planejamento de ensino ao período de entrega das notas bimestrais. Como consequência, ocorre a parcelarização e segmentação do conhecimento, e, além disso, a nota final não demonstra o nível em que o aluno chegou ao final do processo, mas a média de dois momentos pontuais na sua evolução.

Por outro lado, de acordo com as falas dos entrevistados, ambas as faculdades pesquisadas dão bastante liberdade aos professores de exercerem práticas condizentes com suas concepções e prioridades, além de, diferentemente de muitas outras faculdades privadas, não impor restrições com relação à reprovação.

Vale ressaltar que, na UFES, a autonomia do professor parece encobrir a falta de organização da instituição, a debilidade da gestão. Entre o primeiro dia de aula e a entrega da nota final, parece não haver contato entre a coordenação e o professor, o que pode levar a práticas totalmente desvinculadas da orientação pedagógica do curso. Pelo depoimento dos professores, quando a coordenação mobilizou-se para trazer cursos que contribuíssem para o aperfeiçoamento, os resultados foram bastante positivos.

Todos os professores que lecionam em outras instituições privadas afirmam que, nelas, a influência da gestão é significativamente maior, determinando o período de avaliação, obrigando-os a usar a prova como instrumento, e restringindo a reprovação de alunos, por receio de perder receita.

Mesmo constatando que as instituições pesquisadas possuem uma postura diferenciada quando comparadas com as outras instituições de ensino superior, há a necessidade de suprir a carência de incentivos por parte da gestão educacional de um fazer pedagógico voltado para a qualidade de ensino e também de debates que promovam práticas alternativas que potencializem a satisfação dos docentes.

Pretende-se que a difusão de trabalhos como este, dentro da área de administração, faça com que os gestores de instituições de ensino expandam seus conhecimentos, não no

sentido de tornarem-se profundos conhecedores, mesmo porque não há fórmulas a serem rigidamente colocadas em prática, mas para terem insumos suficientes que lhes permitam prática condizente com os objetivos do processo de ensino-aprendizagem, não limitados a criar regras que racionalizem o processo.

Finalmente, este trabalho deixou de abordar a percepção do aluno no processo de avaliação, confrontado-o com a fala do professor. Este poderia ser um indicativo de continuidade e aprofundamento deste estudo.

Também, como dito, poderia ser realizada pesquisa comparando a realidade de diferentes cursos de graduação. Seria interessante, inclusive, realizar uma pesquisa sobre avaliação e concepção de aprendizagem dentro do próprio curso de pedagogia.

Levando-se em consideração que a maioria dos professores não se lembra dos conteúdos discutidos nas cadeiras de pedagogia dos cursos de pós-graduação, seria interessante pesquisa que abordasse a importância atribuída a essas cadeiras, para saber se existem apenas para cumprir requisitos legais.

Referências Bibliográficas

- ABREU, Maria Célia de, e MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em sala de aula** : prática e princípios teóricos. 8. ed. São Paulo : MG editora, 1990.
- ANDRADE, Rosamaria Calaes de. Avaliação escolar, novas perspectivas. **Amae Educando**, n. 282, p. 29-33, abr. 1999.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade** [on line], Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101102-25551997000100015&lng=en&nrm=iso [capturado em 02 nov. 2001].
- CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. O Discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. **Revista da Faculdade de Educação** [on line], São Paulo, v. 23, n.1 -2, jan./dec. 1997. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100015&lng=en&nrm=iso [capturado em 02 nov. 2001].
- _____. **O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno**. 1996. 249 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- CASTILHOS, Maria Teresinha de Jesus. **Uma estratégia de avaliação por objetivos e sua aplicação**. 1974. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- COSTA, Sérgio Francisco. Matriz de especificações: suporte operacional de uma avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 12, p. 59-65, 1995.
- DALLA, Marilúcia Silva. **A dimensão socializadora da avaliação** : análise a partir da avaliação qualitativa. 1989. 136 p. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo.
- DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 3. ed. São Paulo : Cortez, 1991.
- Dunke, Rachel Maria Baião. **Supervisão escolar e avaliação do rendimento** : uma

- medida da realidade. Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. 1984. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo.
- Freire, Roberto. **Pedagogia da autonomia** : saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo : Paz e Terra, 1996.
- HOFFMANN, Jussara. **Pontos & Contrapontos** : do pensar ao agir em avaliação. 5. ed. Porto Alegre : Mediação, 2000.
- _____. **Avaliação: mito e desafio** : uma perspectiva construtivista. 30. ed. Porto Alegre : mediação, 2001.
- LACUEVA, Aurora. La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. **Revista da Faculdade de Educação** [on line], São Paulo, v. 23, n.1 -2, jan./dez. 1997. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100008&lng=en&nrm=iso [capturado em 02 nov. 2001]
- LUDKE, Menga. O Administrador Escolar entre o mito da avaliação e os desafios de sua prática. **Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 12, p. 51-57, 1995.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2. ed. São Paulo : Atlas, 2000.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Prova** : um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas. Rio de Janeiro : DP&A, 2001.
- NÉRICI, Imídeo G. **Didática** : uma introdução. 2. ed. São Paulo : Atlas, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** : saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo : Paz e Terra, 1996.
- SANTOS, Sidineida Souza. **Uma abordagem crítica da prática pedagógica em escolas do segundo segmento do 1º grau**. 1986. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SILVA, Rita Elizabeth Durso Pereira da. Martelo ou Termômetro? Discutindo a natureza ética da avaliação escolar. **Amae Educando**, n. 262, p. 18-22, set. 1996.

SOUZA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas : Papyrus, 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Programa de Pós Graduação em Educação do Centro Pedagógico. **Avaliação educacional: necessidades e tendências**. Vitória : PPGE/UFES, 1985a.

____. **Regimento Geral da UFES**. Vitória, 1985b.

____. Departamento de desenvolvimento pedagógico da pró-reitoria de graduação. **Catálogo dos cursos de graduação**. Vitória, 2000.

FACULDADE BRASILEIRA (UNIBRA). **Regimento geral**. Vitória, 1999.

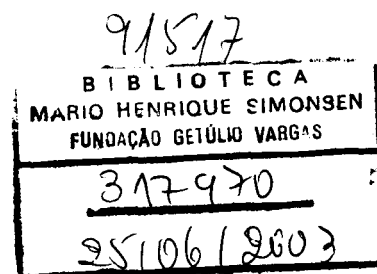
VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo : Atlas, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Introdução à avaliação Educacional**. São Paulo : IBRASA, 1989.

____. **Avaliação Educacional e o avaliador**. São Paulo : IBRASA, 2000.

VIEIRA, Paulo Reis. Novo contexto e as habilidades do administrador universitário. In: MEYER JR., VICTOR e MURPHY, J. Patrick (ORG.). **Dinossauros, gazelas e tigres : novas abordagens da administração universitária: um diálogo Brasil e EUA**. Florianópolis : Insular, 2000. p.117-138.

VILLAS BÔAS FILHO, Mauro Arruda. **O papel do currículo na formação do administrador de empresas : o caso do curso de administração de empresas da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES**. 2001. 192 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais.



000317970

