

A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO DO ALUNO NA UNIVERSIDADE: A PERSPECTIVA DE PROFESSORES E ALUNOS

Carmen Tereza Velanga Moreira¹

Resumo: Analisando o discurso sobre Avaliação e alguns elementos da prática avaliativa do professor universitário, este artigo busca verificar a percepção dos alunos sobre os processos de avaliação a que são submetidos, refletindo os múltiplos saberes no ensinar e aprender. Analisando as diferenças e alguns pontos em comum determinados por epistemologias e ontologias que resultam em práticas igualmente diversas, nas quais a Avaliação do Rendimento do aluno se faz presente como um dos elementos formadores, com repercussões claras na formação dos profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Rendimento escolar; Professor; Aluno; Universidade Pública Federal.

ABSTRACT: Analyzing the speech about Evaluation and some elements of the academical teacher's practice avaliativa, this article looks for to verify the students' perception on the evaluation processes the one that they are submitted, reflecting the multiples know in the to teach and to learn. Analyzing the differences and some points in common certain for epistemologias and ontologias that result equally in practices several, in which the Evaluation of the student's Revenue is made present as one of the elements formadores, with clear repercussions in the professionals' formation.

KEYWORD: Evaluation; School revenue; Teacher; Student; Federal Public university.

Introdução

Optamos por discutir a Avaliação do Rendimento do Aluno na Universidade, como forma de refletir sobre o exercício acadêmico, diante da emergência de compreender novos valores, novas linguagens e visões de homem e mundo que, certamente, vão sendo incorporados à educação, levando-nos a repensar sobre

¹ Prof. Ms. em Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR do Campus de Guajará-Mirim.

nossos pontos de vista, estratégias e formas de trabalho com os estudantes da Graduação.

Desta forma, a Universidade deve ser analisada à luz de seus objetivos e fins, que devem retratar não somente a busca por um ensino técnico e científico, mas voltar-se para a educação que forma o homem pela visão crítica, e que o vê inserido na sociedade, como principal instrumento de transformação social, em favor das classes menos favorecidas economicamente.

Neste trabalho, privilegiamos o espaço pedagógico, portanto, nossas análises se voltam para a ação do professor em sala de aula, na seqüência das ações pedagógicas e no aproveitamento dos alunos nas disciplinas. Assim, a Avaliação do Rendimento do Aluno, focaliza e analisa o que se passa nas salas de aula e a vivência dos alunos fora delas.

Observamos, através dos estudos publicados, que, até a segunda metade da década de 70, consideravam-se as variáveis extra-curriculares para se justificar o êxito ou o fracasso do aluno. O sucesso ou o insucesso obtidos na avaliação da aprendizagem eram justificados através das “capacidades pessoais”, de caráter natural e baseadas no “dom” e na meritocracia (BOURDIEU, 1977). Assim é que as diferenças individuais foram usadas para o estabelecimento de currículos diferenciados (BLOOM, 1971).

No entanto, a partir da década de 70 e , mais acentuadamente, na década de 80, as Ciências Sociais alertavam que tais diferenças não encontravam justificativa nos determinantes pessoais biológicos e psicológicos, mas, sim, nas variáveis sócio-culturais características da sociedade dividida em classes.

A Avaliação do Rendimento, nesta perspectiva, passa a ser vista como instrumento usado pela escola para dissimular as diferenças culturais, socialmente determinadas, explicando as diferenças de desempenho escolar, marcadas por diferenças ditas intelectuais.

É verdade que existem aspectos outros que interferem no processo ensino-aprendizagem e que não estão invalidados (NIDELCOFF, 1981), mas o que se verifica, atualmente, é a retomada da questão das diferenças culturais, organizando-se o processo através dessas variáveis.

Em nosso entendimento, tal fato não justifica a redução dos currículos, a simplificação do processo ensino-aprendizagem, em função das condições culturais dos estudantes. Mas, antes, leva-nos a conhecer e a compreender a realidade

conceitual deste, a fim de elaborar o planejamento pedagógico de tal forma que sejam suplantadas as suas limitações concretas, reais.

Neste sentido, verificamos alguns estudos sobre Avaliação do Rendimento que podem contribuir para esta compreensão, ainda que muitos deles enfoquem a questão em outros níveis de ensino. Destacamos, pois: ASSEF (1981), ALMEIDA (1984), MIZUKAMI (1983), SOUZA (1988), GODOY (1995), entre outros.

De acordo com LIBÂNEO (1991), avaliar trata-se de uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho realizado não somente pelo aluno, mas pelo professor. Em idêntica postura, LUCKESI (1986) afirma que a Avaliação constitui-se de uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxiliará o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.

Ainda que, na atual discussão sobre Avaliação, haja uma certa preponderância em destacar a avaliação institucional, a avaliação da aprendizagem continua em pauta e, acreditamos, uma vez que a Universidade deva se apoiar em uma base sólida, adensando a formação intelectual, despertando potencialidades, descobrindo talentos e disposições sociais para a transformação, as formas de Avaliação dentro da Universidade também são incontestáveis no sentido de auxiliar, alavancar ou paralisar o profissional em formação.

Assim é que a prática avaliativa vem sendo aplicada de maneira coercitiva (HOFFMANN, 1995), quando impõe ao aluno padrões de comportamentos ditados autoritariamente, mantidos sem discussão, pelo temor da reprovação, e como forma classificatória, ao definir a competência do aluno dentro de uma escala numérica.

O tripé no qual se sustenta a Universidade - ensino, pesquisa e extensão - não deve ser marginalizado quando se discute Avaliação. Optamos, no entanto, neste trabalho, por discutir o binômio ensino/pesquisa e como a avaliação aí se posiciona.

DEMO (1987) afirma:

Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela também é 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 o avaliado e o avaliador buscam e sofrem uma mudança qualitativa (p.14).

O **problema** do presente estudo, consistiu, pois, em captar o discurso da avaliação do professor na Universidade - e como ele o concretiza na prática - a

partir da investigação de como o alunos e os próprios professores constróem suas percepções acerca da Avaliação.

O **objetivo** foi o de compreender esse discurso e alguns elementos da sua prática avaliativa, a partir da percepção dos próprios alunos e professores. Para atingi-lo, foram propostas as seguintes **questões de estudo**: 1) *Quais as formas de avaliação utilizadas pelos professores universitários?* 2) *Como os alunos percebem a Avaliação do Rendimento na Universidade? Que expectativas são mantidas e/ou modificadas após a avaliação realizada pelo professor?* 3) *Até que ponto a Avaliação do professor tem considerado a relação ensino/pesquisa?*

Para responder a estas questões, este estudo foi dividido em **três capítulos**. No primeiro, apresentamos as tendências pedagógicas que se fazem presentes na prática contemporânea de avaliação do professor, que se baseiam em LIBÂNEO (1990). Para compreender de forma abrangente a Avaliação do Rendimento, reportamo-nos à análise das vertentes objetivista, subjetivista e interacionista indivíduo-sociedade (BARBOSA FRANCO, 1995) e às funções da Avaliação em visões distintas de mundo (HOFFMANN, 1995). O segundo capítulo trata de nossa opção metodológica, a pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, e o terceiro capítulo apresenta os resultados e a discussão, no qual são analisadas as entrevistas e os documentos que normalizam a Avaliação do Rendimento na UNIR – Universidade Federal de Rondônia. A última parte trata das conclusões e das sugestões, com as contribuições pretendidas à prática docente.

Avaliação Do Rendimento: As Tendências Pedagógicas Presentes Na Prática Do Professor Universitário.

Ao discuti-las, não podemos ignorar o fato de que o professor e o aluno universitários têm uma história em construção, ao mesmo tempo são produtos e produtores de cultura, têm concepções próprias de homem e mundo, determinadas pelo seu próprio caminhar como seres históricos. Ambos se situam no âmbito das relações sociais mútuas e com os outros. A nossa proposta de reflexão sobre as tendências se dão em torno dos seguintes conceitos: **1. Pedagogia Liberal**, com suas Tendências Tradicional, Renovada e Tecnicista e **2. Pedagogia Progressista**, com suas Tendências Libertadora e Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos.

De acordo com LIBÂNEO(1990), a doutrina liberal surgiu como justificação do sistema capitalista que defende a predominância da liberdade e dos interesse individuais; está associada a uma forma de organização baseada na propriedade

privada e nos meios de produção, que se denomina “sociedade de classes”. A pedagogia liberal é uma manifestação própria deste tipo de sociedade.

Podemos concebê-la como inspiradora dos sistemas públicos de ensino atuais, com suas características de laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, e que têm como idéia central a natureza humana (SAVIANI, 1989).

A *Tendência Liberal Tradicional* enfatiza o ensino humanístico, através da cultura geral, sendo tarefa da educação fazer com que o indivíduo atinja a realização pessoal através de seu próprio esforço. Cultiva-se, em especial, o intelecto e o predomínio da ação dos agentes externos sobre a formação do aluno. A ênfase recai sobre a transmissão do saber construído historicamente pelo homem, que o acumula. Portanto, a aprendizagem continua sendo concebida de modo receptivo, automático, sem necessidade de mobilizar a atividade mental do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

A *Tendência Liberal Renovada* inclui várias correntes (Progressivista, não-diretivistista, ativista-espiritualista, piagetiana, montessoriana, culturalista), sendo que todas elas se ligam ao movimento da Pedagogia Ativa, surgida no final do século XIX, como contraposição à Pedagogia Tradicional. Para esta tendência, a educação é um processo interno que surge das necessidades e interesses individuais, necessários à adaptação ao meio. Enfatiza o desenvolvimento das aptidões individuais, valorizando, sobremaneira, a auto-educação, tendo o indivíduo como centro e sujeito do conhecimento.

A *Tendência Liberal Tecnicista* inclui-se, em certo sentido, na Renovada (LIBÂNIO, 1994), uma vez que não considera as determinações históricas da sociedade sobre o indivíduo. Inspirada, principalmente, na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica de ensino, desenvolve-se, no Brasil, na década de 50 e ganha autonomia nos anos 60, quando o tecnicismo acaba sendo oficialmente imposto ao sistema escolar, por ser compatível com a ordem econômica, política e ideológica do regime militar, então vigente. A nova ideologia burguesa tinha que ser adaptada às novas exigências de modernização, o que aconteceu através da burocracia estatal. Criou-se, por assim dizer, uma “filosofia” para sustentar a nova ideologia dominante: a de que a ciência e a tecnologia seriam a base de uma nova ciência, cujos frutos seriam compartilhados por todos

(FARIAS, 1996).No final da metade do nosso século, o escolanovismo entra em declínio, as esperanças que foram depositadas na escola “democrática”

mostram-se infundadas, inviabilizadas pelas próprias políticas públicas, que não atendiam à necessidade de ambientes e materiais propícios e professores preparados. Não estando disponível para o operário, torna-se a escola das elites, porém, o seu ideário é amplamente difundido como uma escola portadora de todas as virtudes e nenhum defeito.

A Pedagogia Progressista, como teoria crítica, se opõe às teorias não críticas (SAVIANI, 1995) e advoga a compreensão da educação a partir de seus condicionantes sociais. Se, a princípio, a escola possuía uma função equalizadora, agora desempenha um papel discriminatório, visto que reproduz a sociedade de classes e reforça o modo de produção capitalista. As tendências de cunho progressista adquiriram maior solidez e sistematização por volta dos anos 80. São as chamadas Teorias Críticas da Educação e têm-se manifestado em três tendências: a **Libertadora**, mais conhecida como a Pedagogia de Paulo Freire; a **Libertária**, que reúne os defensores da autogestão pedagógica e a **Crítico-Social dos Conteúdos** que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. Desta forma, a Pedagogia Progressista destaca-se como tentativa de elaboração de propostas no sentido de articular a escola com os interesses concretos do povo. E este tipo de ensino necessita de uma prática de avaliação eficaz e não punitiva. Uma prática de promoção.

A Avaliação Nas Abordagens Quantitativa E Qualitativa: Vertentes Que Explicam A Postura Do Professor.

SAUL (1995) apresenta-nos um panorama sobre as abordagens quantitativa e qualitativa da avaliação, que nos auxilia na compreensão das vertentes apontadas por BARBOSA FRANCO (1995). Resumidamente, temos que a *abordagem quantitativa* se apoia fortemente nos pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos do positivismo, considerando a educação como um processo tecnicista, tendo como principal preocupação o grau ou a medida em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados. Conseqüentemente, a avaliação cumpre uma função de apoio ao planejamento, que é externa ao processo de ensino, fazendo da atividade avaliativa apenas atividade burocrática. Já a *abordagem qualitativa* surge a partir da década de 60 nos Estados Unidos e no final dos anos 70 no Brasil, como reação à abordagem “quantitativa”, com pressupostos éticos, epistemológicos e teóricos bastante diferenciados.

Caracteriza-se, primordialmente por: a) relativizar a objetividade na Ciência e na Avaliação; b) não impor a neutralidade na posição do investigador; c) não comparar os resultados obtidos na avaliação com objetivos predeterminados, observáveis, quantificáveis, mas prevê efeitos secundários, alcançados a longo prazo e não imediatamente previstos; d) supor uma metodologia sensível às diferenças, aos imprevistos, à mudança, à construção do conhecimento; e) não rejeitar os dados quantitativos, mas interpretá-los, incluindo a perspectiva de diferentes grupos que participam das experiências educativas.

Compreendidas tais características, BARBOSA FRANCO (1995) identifica as seguintes vertentes sobre a Avaliação: a) a *objetivista*, ligada à Psicologia da Educação principalmente à Psicologia experimental que, aplicada às Ciências Naturais, passa a ter um caráter “científico”, conferido pela observação, verificação, experimentação, tidas como condições fundamentais para a elaboração de princípios, leis e teorias; b) a *subjetivista*, que admite a predominância do sujeito sobre o objeto, e tem uma postura técnico-metodológica oposta ao modelo objetivista. Liga-se ao não diretivismo da tendência Liberal Renovada, no entanto, ao fragmentar a realidade, ao procurar respostas no indivíduo, ignora também o caráter histórico e social da trajetória do sujeito; c) a *indivíduo-sociedade*, um modelo que avança sobre as anteriores e se propõe a explicar a realidade através de seu caráter histórico e dinâmico. Ganhou espaço no final da década de 70, quando as críticas à Educação e à Psicologia se fizeram mais fortemente presentes. A Avaliação, nesta perspectiva, passa a considerar os determinantes históricos, compreendendo o homem e a sociedade em constante processo e construção. O investigador passa a estar intimamente ligado à prática social, objeto e ponto de partida da análise da realidade.

Funções Da Avaliação Em Olhares Distintos

HOFFMANN (1991; 1995) analisa as funções da Avaliação distintamente: Numa *visão liberal*, não crítica, a Avaliação do Rendimento tem a função de classificação, de seletividade e de exclusão, portanto, confirmadora das injustiças sociais. Numa *visão libertadora*, crítica, situa a Avaliação como potencialmente capaz de ser mediadora e construtiva, capaz de levar a um repensar sobre a metodologia, à análise das respostas do aluno pelo professor, que aborda a Avaliação como auto-reflexão, acompanhando , permanentemente, o processo de

desenvolvimento do aluno, incitando-o a novas questões, a partir das respostas formuladas.

Nestas duas visões contrastantes, á posturas diversas do professor que avalia. A visão liberal ignora os determinantes históricos que incidem sobre a prática avaliativa, enquanto que a visão crítica e libertadora não os ignora e tem como ponto de partida a prática social, diferente no caso do professor e do aluno.

Acreditamos na necessidade vital da Avaliação para o processo de transmissão e assimilação ativa do conhecimento; este visto de uma maneira holística, que concebe o homem inserido e participante da sociedade, no intuito de transformá-la. Em DEMO(1996) e em SAUL(1995), destacamos pontos que servem à nossa reflexão sobre a prática avaliativa na Universidade, tais como: a) há que se refletir sobre a questão do “mérito” individual. É necessário levar em conta as chances políticas sempre menores dos desfavorecidos socialmente; b) há que se gerar mais competência (como qualidade formal e qualidade política) do que competitividade; c) ambas – competência técnica e política – são faces da mesma Avaliação Qualitativa, que, na Universidade, encontra a sua mais verdadeira expressão; d) os critérios objetivos e os subjetivos fazem parte do mesmo fenômeno avaliativo e são complementares um do outro; e) não se trata de evitar a Avaliação que acontece em termos comparativos, pois seria apenas escamotear o conflito social; f) A Avaliação, enfim, deve ser concebida como processo dinâmico, permanente e contínuo, pois faz parte do projeto qualitativo educacional.

Opção Metodológica e Proposta de Investigação

Trata-se de pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, e, que, portanto, considera as características apontadas para este tipo de investigação, em TRIVIÑOS (1987),LÜDKE E ANDRÉ(1986); ALVES (1991) e ANDRÉ (1982; 1989; 1995), que levam em conta: a) a necessidade da interpretação da pressuposição da existência da realidade do investigador e aquela a ser conhecida, distintamente, com suas normas, valores, culturas, conhecimentos; b) a necessidade de perceber o contexto, interpretá-lo, analisá-lo, sem deixar de considerar o seu significado cultural, nem sempre explícito ou manifesto.

Universo da Pesquisa

A pesquisa ocorreu na UNIR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, em dois *campi*: Porto Velho (sede) e campus de Guajará-Mirim, em dois Cursos: Administração e Letras.

A UNIR, sediada em Porto Velho, situa-se às margens da BR 364, sentido Rio Branco- Acre, e conta com 14 Cursos e mais de 20 habilitações das áreas de Educação, Ciências Sociais e Saúde, tendo já formado, aproximadamente, 4 mil profissionais, desde a sua criação, em 1982. O campus de Guajará-Mirim, situado a 360 km da capital e da sede da UNIR, conta com 3 Cursos: Administração, Letras e Pedagogia, tendo iniciado suas atividades acadêmicas em 1988 e formado cerca de 300 profissionais, desde então.

Os Sujeitos

Alunos, professores e coordenadores dos Cursos de Administração e Letras, em ambos os *campi*. Foram entrevistados 15 professores, 21 alunos e 4 coordenadores de Curso, totalizando 40 participantes.

Os Meios Utilizados

Entrevistas do tipo semi-estruturada, com os sujeitos acima mencionados, que quiseram participar da coleta. A *análise documental* incluiu o levantamento de documentos e dados da Instituição, como a Resolução n.º 70/91/CONSEPE/UNIR, documento até então em vigor, que regulamentava a Avaliação do rendimento do Aluno; algumas Atas de reuniões de Colegiados de Cursos e alguns processos apreciados pelos Coordenadores, além de alguns Pareceres dos Conselhos, que incluíam questões referentes à problemática de nosso estudo. Inclui ainda a resolução n.º 251/CONSEPE/UNIR, de novembro de 1997, que revogou a acima mencionada, já no final de nossa pesquisa.

Coleta De Dados

O período das entrevistas ocorreu entre setembro a novembro de 1997. Foram gravadas em fitas magnéticas e transcritas, tomando-se as precauções para este tipo de coleta, sugeridas por THIOLENT (1980). Coletamos cerca de 100 provas escritas e ou outros instrumentos de avaliação cedidos pelos professores (escritos).

Tratamento dos dados

O material foi obtido e organizado, procurando a identificação das dimensões, categorias, tendências, padrões, desvendando-lhes o significado (ALVES, 1991). Por se tratar de pesquisa qualitativa, foi um trabalho não linear e que acompanhou toda a investigação. Desta forma, identificamos: a) o contexto institucional da

investigação, explorando os sujeitos e as normalizações da avaliação; 2) Significados, formas e critérios de avaliação usados pelo professor, e as expectativas de avaliação dos sujeitos da pesquisa. Uma outra seção aborda a avaliação e o professor universitário e a relação ensino/pesquisa, surgida como forte preocupação dos sujeitos e também como sugestão para a superação de problemas ocorridos usualmente no processo de avaliação do rendimento do aluno.

Perfil dos professores e alunos da UNIR

O perfil baseou-se em apontamentos sobre nível de escolaridade, experiência docente (professores) e experiência profissional (alunos), principalmente como docentes no 1º e 2º graus, e leituras e conhecimento sobre Avaliação ,em seu contexto institucional.

As tabelas seguintes resumem os dados gerais dos professores da UNIR

Tab. 1 Número de professores por regime de trabalho

Regime de Trabalho	Número de professores
.T 20 (20h/trabalho semanal).....	42
T 40 (40h/trabalho semanal).....	01
.D.E. (Dedicação Exclusiva).....	217
.substituto (contrato temporário).....	82
.estrangeiros/ visitantes.....	06
TOTAL DO QUADRO EFETIVO.....	260

Fonte: UNIR

data: 20.01.98

Na tabela seguinte, podemos verificar a titulação dos professores:

Tab.2: Número de professores por titulação da UNIR

Titulação.....	Número de professores
Graduados	96
Especializados	94
Mestres	59
Doutores	08
Sem informação de Titulação	03

Fonte: UNIR

data: 20.01.98

O Curso de Letras situa-se no conjunto de Cursos com maior concentração de mestres e doutores, e o de Administração, o que tem menor número desses professores titulados.

A Normalização Da Avaliação Do Rendimento Do Aluno Na UNIR

Através das entrevistas, verificamos que o processo de Avaliação sempre foi tumultuado na UNIR. A princípio, dispondo de um quadro de professores cujo compromisso com a Instituição era parcial, pois eram professores "emprestados" ou "cedidos" por outros órgãos federais, a Avaliação não era estudada pelos professores, e só veio a ser modificada por pressões dos estudantes, inconformados com notas e armados de recursos aos órgãos colegiados. A Resolução n.º 70/91/CONSEPE/UNIR, demandou muita discussão e luta dos docentes, considerados mais "tecnicistas" e "formalistas" versus aqueles considerados mais "sócio-críticos". Consideradas por alguns como extremamente "paternalista", por outros, "avançada", a Resolução, em nosso entendimento, representou um avanço sobre a mera avaliação classificatória. Vigorou 5 anos e meio, até que, por encaminhamentos aos Colegiados de pedidos, pelo acúmulo de demandas de alunos sobre questões avaliativas, passa avigorar a Resolução n.º 251/CONSEPE/UNIR, que, no entanto, não apresentou um texto inovador, pois, com a retirada de alguns artigos (1º e 2º artigos), retira o essencial do antigo documento, justamente o "acordo" a ser firmado entre professor e aluno, na questão de métodos e procedimentos de avaliação.

Significados, Formas E Critérios De Avaliação

Os quadros, a seguir, têm o objetivo de sintetizá-los, resumindo as diferentes concepções dos sujeitos de nossa pesquisa em ambos os Cursos. Finalmente, fazemos nossas considerações e sugestões, que vieram à tona na conclusão deste nosso trabalho de Mestrado.

Quadro 1 : Concepções de avaliação entre professores e alunos de cursos distintos:

Visões de Avaliação	Visões de Avaliação
Curso: Administração	<i>Predominantemente produto</i>
Curso: Letras	<i>Predominantemente processo</i>

Fonte: Entrevista com professores e alunos dos Cursos de Administração e Letras da UNIR

Período: 2º sem/97

Formas e critérios de Avaliação

Quadro 2: Formas e instrumentos preferenciais de Avaliação usados pelos professores

a) Curso: Administração

<p>FORMA TERMINAL, OBRIGATÓRIA INSTRUMENTOS</p> <p>Provas escritas, objetivas Testes padronizados Pesquisas bibliográficas Seminários Comportamento e assiduidade</p>
--

Fonte: Entrevista com professores e alunos da UNIR

Período: 2º sem/97

Quadro 3 : Formas e instrumentos preferenciais de Avaliação usados pelos professores

a) Curso: Letras

<p>FORMA PERIÓDICA, PROCESSUAL INSTRUMENTOS</p> <p>Seminários Projetos desenvolvidos em campo Produção escrita criativa Provas escritas na forma combinada: questões objetivas e subjetivas</p>
--

Fonte: Entrevista com professores da UNIR

Período: 2º sem/97

Quadro 4: Justificativas e critérios de Avaliação do Rendimento ,adotados por professores e confirmados por alunos, em dois Cursos distintos:

	JUSTIFICATIVA	CRITÉRIO
ADMINISTRAÇÃO	<ul style="list-style-type: none">• especificidade da disciplina• condições objetivas da Instituição e dos alunos• convicção pessoal do professor	<ul style="list-style-type: none">• conteúdo programático das disciplinas• acordo professor/aluno• referenciada a norma

	<ul style="list-style-type: none"> • acordo com os alunos 	
LETRAS	<ul style="list-style-type: none"> • especificidade da disciplina • preocupação com a interação professor/aluno • preocupação com a interação indivíduo/sociedade • acordo com os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • conteúdo programático das disciplinas • acordo professor/aluno • referenciada a critério

Observamos que a Avaliação como **medida referenciada a norma**, compara o desempenho do aluno em relação ao grupo e o classifica através de uma nota ou conceito, que será traduzido em uma escala numérica. Diferentemente da Avaliação referenciada a norma, temos o entendimento da **avaliação referenciada a critério**, a qual assumimos, juntamente com HOFFMANN (1991), como a indicada para o trabalho pedagógico na Universidade:

Tem base não na posição relativa dos elementos do grupo, como é a orientação das medidas tradicionais (referenciadas a norma), mas, sim, na referência ao *status* do aluno em relação a determinados pontos referenciais (critérios) estabelecidos como indicadores de aprendizagem (p.24).

Outras Questões que Permeiam A Avaliação do Rendimento do Aluno Na Universidade

Algumas outras questões, relacionadas à Avaliação, apareceram como importantes nas entrevistas com os sujeitos de nossa pesquisa.

Merecem destaque e análise; no entanto, apenas as citaremos aqui, uma vez que receberam o tratamento devido no estudo, relatado na íntegra, na Dissertação de Mestrado, que deu origem a este artigo.

São as seguintes: averiguamos a Avaliação embutida no *Planejamento de Curso* do professor de ambos os Cursos; no “**erro**” atribuído pelo professor à produção do aluno e até que ponto esses elementos aparecem nas idealizações acerca do que seja *professor nota dez*, na concepção destes. Como vivenciamos, durante a pesquisa, momentos de avaliação externa na Universidade (PROVÃO), resolvemos também investigar um pouco sobre como o *Exame Nacional de Cursos* vem interferindo na prática docente. Esclarecemos que tais questões foram tratadas porque marcam presença na prática avaliativa docente na Universidade.

Considerações e Sugestões

Há diferenças marcantes e alguns pontos em comum nas falas dos professores, coordenadores e alunos dos Cursos de Administração e Letras, e que são determinadas por epistemologias e ontologias que resultam em práticas diversas, nas quais a avaliação do rendimento do aluno está presente como um dos elementos formadores do processo educativo, com repercussões claras na formação dos profissionais.

As recomendações indicam a necessidade da Universidade definir um projeto político-pedagógico compatível com a emancipação do profissional que está formando, no qual a Avaliação deve ser incluída como diagnóstico dessa realidade e como o instrumento que pode identificar e superar os problemas que aponta.

Bibliografia

- ALMEIDA, Mathilde Rocha de. *Avaliação no processo ensino-aprendizagem: pressupostos valorativos- um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. PUC/Rio de Janeiro, 1984.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.77, p.53-61, mai/91.
- ANDRÉ, M. O uso de técnica de análise documental na pesquisa e na avaliação educacional. *Rev Tecnologia Educacional*, n.46, mai/jun/82.
- _____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA(org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995
- ASSEF, Vera R. Amério. *A prática pedagógica do professor: conservadora ou transformadora?* Dissertação de Mestrado. PUC/Rio de Janeiro, 1981.
- BARBA, Clarides Heinrich de. *Dez anos de Universidade Federal de Rondônia: sua história, sua estrutura e suas esperanças*. Monografia. UNIR: Porto Velho, 1992.
- BARBOSA FRANCO, Maria Laura P. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado de. *Avaliação do rendimento escolar*. 5.ed.Campinas, SP: Papyrus, 1995 (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, J.C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C.Prado de. *Avaliação do rendimento escolar*. 5.ed.Campinas, SP: Papyrus, 1995 (Col.Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995 (Col. Polêmicas do Nosso Tempo).
- _____. Avaliação qualitativa II – algumas pegadas. *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*: INEP, 68 (159): 271-274, mai/ago/87.
- _____. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

- FARIAS, Manoel Severo. *Raízes da criação da Universidade Federal do Acre*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GODOY, Arilda Schimidt. Avaliação da aprendizagem no ensino superior; estado da arte. *Didática*. São Paulo, 30:9-25, 1995.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1992.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre, RS: Educação & Realidade Revistas e Livros, 1991.
- _____. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade*. 7.ed. Porto Alegre, RS: Mediação Editora, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1990.
- _____. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, C. Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1991.
- LUCKESI, C. Carlos et alii. Avaliação educacional: para além do autoritarismo. *Revista A.E.C.*, n.60, 1986.
- MIZUKAMI, M.G. Nicoletti. *Ensino: o que fundamenta a ação docente? Um estudo das abordagens do processo de ensino-aprendizagem*. Tese de Doutorado. PUC/Rio de Janeiro, 1983.
- PAOLI, N.J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. *Cad. CEDES*, São Paulo, n.22, 1988.
- SANTOS, L. de C.P. Ensino como produção cultural: novas perspectivas para o currículo e a formação de professores. In: LEITE, Denise B.C. 7 MOROSINI, M. (orgs.). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas, SP: Papyrus: 1997, p. 125-132.
- SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: *Filosofia da educação brasileira*. 4.ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- _____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- _____. *Escola: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- SEGENREICH, S.C. Duarte. Institucionalização da pesquisa nas universidades emergentes: novos parceiros para antigas questões. *Pró-posições*. Campinas: UNICAMP, v.6, n.2 [17], jun/95, p.19-33.
- _____. *A produção sobre educação superior no Brasil: 1968-1995: avaliação e perspectivas*. Documento de trabalho, dez/1997.
- _____. *Ensino com pesquisa: da utopia individual à realidade institucional*. Projeto de Pesquisa CNPq: 1997-1999. UFRJ/PROEDES, 1997.
- SOUSA, Clarilza Prado de (org.). *A avaliação do rendimento escolar*. 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- THIOLLENT, Michel J.M.. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1980.
- TRIVIÑOS, AN.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

