

A CONTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO CONTINUADA PARA A MELHORIA DO DESEMPENHO DISCENTE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

José Carlos Miranda Grizendi¹
Judilma Aline Oliveira Silva²
Victor Cláudio Paradela Ferreira³

RESUMO

A avaliação de aprendizado possui grande importância no processo educativo. As práticas avaliativas têm sido marcadas, no entanto, por estigmas e contradições, causando prejuízos ao aprendizado ao invés de beneficiá-lo. O presente artigo apresenta os resultados obtidos por meio da adoção de um sistema de avaliação continuada na disciplina Gestão de Pessoas, do curso de graduação em Administração da Faculdade Estácio de Sá de Juiz de Fora - MG. O artigo parte de uma breve revisão da literatura sobre modelos avaliativos, destacando-se os tipos mais utilizados, suas aplicabilidades e limitações. Em seguida, são apresentadas informações sobre a experiência desenvolvida e os resultados obtidos. É destacada a melhoria proporcionada no desempenho dos alunos a partir da adoção da avaliação continuada, que contribuiu não só para a elevar a média de notas mas também para proporcionar um maior engajamento dos alunos no processo de aprendizagem, dados estes percebido pela própria turma.

Palavras Chave: Avaliação do aprendizado; modelos de avaliação; avaliação continuada.

¹ Doutorando em Engenharia Elétrica, Mestrado em Processamento Digital de Sinais e Controle. Professor da Faculdade Estácio de Sá de Juiz de Fora.

E-mail: grizendi@acessa.com

² Mestre em Educação(UFJF), Especialista em Recursos Humanos e Pedagoga. Professora da Faculdade Estácio de Sá de Juiz de Fora, coordenadora do curso de Pós graduação em Pedagogia Empresarial, avaliadora das condições de Ensino do MEC/Inep. Consultora pedagógica para Instituições de Ensino.

E-mail: judilma@gmail.com

³ Doutor em Administração (FGV). Professor da Faculdade Estácio de Sá de Juiz de Fora e do programa FGV Management. Coordenador do MBA em Gestão Organizacional.

E-mail: victorclaudio@uol.com.br

1 INTRODUÇÃO

Avaliar é uma tarefa repleta de contradições, estigmas e concepções que, direta ou indiretamente, influenciam o processo de aprendizagem em todos os níveis de ensino. Partimos do princípio que o objetivo maior do ato de avaliar deve ser a busca da melhoria contínua da aprendizagem. No entanto, o tema “avaliação” é alvo de muito debate, principalmente nos meios acadêmicos. Para Álvaro Méndez (2002, p. 14), “no âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento”. O ensino superior está sendo, atualmente, um “celeiro” de programas governamentais¹ focando a “melhoria” deste nível de ensino. O que se percebe, no entanto, é que os modelos e programas que permeiam a prática avaliativa têm tido como foco o pensamento positivista: regado de técnicas e métodos pragmáticos que pela praticidade que representam acabam sendo facilmente adotados.

Enquanto educadores, devemos perceber que a avaliação não deve ocorrer apenas dentro da sala de aula, atendendo aspectos puramente burocráticos sem a preocupação do que fazer com os resultados obtidos, ou melhor ainda, de como fazer para que os resultados promovam melhorias significativas na vida dos alunos.

Cabe-nos, portanto, situar o leitor para o caminho metodológico que este artigo irá percorrer. Nesta breve revisão de literatura, a preocupação será mostrar os tipos de avaliação mais conhecidos e utilizados nos diversos níveis de ensino e, também, as abordagens que permeiam estes tipos de avaliação. Iremos tratar, também, do que vem a ser a avaliação mediadora defendida pela educadora Jussara Hoffmann (2004, 1991) e, por fim, apresentar uma proposta que buscou atrair o aluno, acompanhando duas práticas de avaliação mostrando a forma mais eficaz no que diz respeito ao desempenho final dos alunos pesquisados. A pesquisa procurou não apenas apresentar dados quantitativos sem conexão com a realidade, tendo, ao contrário, base em uma experiência comparativa que comprova os principais postulados das teorias defendidas na literatura selecionada.

A experiência em foco foi desenvolvida no ano de 2006 em turmas de primeiro e segundo períodos do curso de graduação em Administração da Faculdade Estácio de Sá de Juiz de Fora - MG (FESJF), envolvendo as disciplinas Gestão de Pessoas I e II. No primeiro semestre, o professor responsável por essas disciplinas manteve a prática comum na

¹ A recente Lei 10861/2004 instituiu o SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior que tem como foco a avaliação interna e externa das instituições de educação superior; avaliação dos cursos de graduação e a avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação. Apesar do discurso de melhoria, o que se observa é que este programa está sustentado no controle e na exposição ao julgamento. Princípios estes contrários à autonomia e à liberdade acadêmica tão defendida pelas Universidades. Maiores detalhes ver: Sguissardi (1997).

instituição em que trabalha, aplicando uma prova por bimestre. Diante do fraco desempenho alcançado pelos alunos, sentiu-se motivado a buscar uma forma de incentivar o estudo contínuo, buscando aplicar um tipo de avaliação mais comprometido com o aprendizado real e tentando ainda, romper com a prática, infelizmente comum à expressiva maioria dos estudantes, de estudar o conteúdo das disciplinas apenas nas vésperas de prova. No segundo semestre, foram realizadas sete provas, todas de caráter cumulativo, mantendo-se a cobrança sobre os conteúdos abordados nos exames anteriores. Como se verá pelos resultados alcançados, que estão apresentados posteriormente, a experiência foi bastante bem sucedida. Mesma opinião manifestaram os alunos envolvidos na experiência, que ficaram satisfeitos com o novo sistema adotado.

2 RÁPIDO OLHAR SOBRE OS TIPOS DE AVALIAÇÃO

O recorte histórico sobre a avaliação aqui apresentado terá como início a década de 1960, quando Paulo Freire publica *Pedagogia do Oprimido*. Desde então, tenta-se mostrar uma nova forma de abordar a avaliação, através de uma prática em que o foco seria a utilização da “problematização” como um caminho metodológico para a resolução dos problemas, visando um aprendizado eficaz.

No entanto, à mercê de um rápido olhar na literatura pedagógica mais difundida, quando se fala dos tipos de avaliação, são assim classificadas: formativa, cumulativa, diagnóstica e somativa. E o que vem a ser cada tipo?

Para Santos (2005, p. 23), a avaliação *formativa*

tem o propósito fundamental de verificar se o aluno está conseguindo dominar gradativamente os objetivos previstos, expressos sob a forma de conhecimentos, habilidades e atitudes (...), permitindo alterações ao longo do curso (...), função do controle da qualidade do trabalho escolar

Acredita-se que este tipo de avaliação, por permitir alterações no decorrer do processo, poderá ser mais coerente e ser capaz de promover alterações no decorrer do curso/disciplina à medida que é possível, com base nos resultados obtidos, realizar mudanças no percurso para mais ou para menos. A avaliação se torna realmente formativa “quando a transformamos em atividade de conhecimento e em ato de aprendizagem no momento da correção”. (ÁLVARO MÉNDEZ, 2002, p. 14).

Já a avaliação diagnóstica, segundo Santos (2005, p. 24):

é a avaliação que ajuda a detectar o que cada aluno aprendeu ao longo dos períodos anteriores, especificando sua bagagem cognitiva, para auxiliar o professor a determinar quais conhecimentos e habilidades devem ser retomados antes de serem introduzidos os novos conteúdos previstos nos planos de ensino e de aula. (...) identificar as prováveis causas das dificuldades do aprendizado também pode ser entendida como sondagem feita pelo professor para saber se o aluno apresenta pré-requisitos indispensáveis, em termos de conhecimentos e habilidades, para as diferentes experiências de aprendizagem propostas nos planos.

Este tipo de avaliação oferece, sem dúvida, oportunidade prévia para a ação do docente. No entanto, quando se refere ao ensino superior em que o professor atua em diversas disciplinas com alunos de diversos cursos/períodos a aplicabilidade deste tipo de avaliação oferece muitas dificuldades, se considerarmos o próprio interesse do docente, sua disponibilidade de tempo, dentre outros fatores.

Na concepção de Luckesi (1995, p. 66, citado por Veiga, 2003, p. 161) “para que a avaliação assuma o seu verdadeiro papel diagnóstico para o crescimento, para o avanço, terá de ser uma atividade racionalmente definida em busca de encaminhamentos democráticos”.

Por fim, Santos (2005, p. 23) apresenta a avaliação somativa, qualificando-a com sendo aquela em que:

o aluno é promovido de acordo com o aproveitamento alcançado nos componentes curriculares estudados. É utilizada com o propósito de atribuir uma nota ou um conceito para fins de promoção e tem função classificatória (...). Serve para julgar e classificar o aluno segundo seu aproveitamento ao final de uma unidade, semestre, série ou curso.

Este tipo de avaliação acaba sendo o mais adotado pela praticidade que oferece, principalmente, no ensino superior. Além destes três tipos apontados, o autor apresenta ainda a avaliação cumulativa “que permite a estocagem de dados obtidos por meio do acompanhamento sistemático da aprendizagem” (op. cit., p. 24). E, ainda a avaliação institucional, “que permite captar informações sobre o objeto avaliado para contrastá-lo com um marco de referência e, a partir dessa comparação, emitir juízo de valor e propor alternativas para tomar decisões com vistas à melhoria daquele objeto” (op. cit., p. 25). Cita, por fim, mais oito tipos de avaliação que, na verdade, são variações dos três primeiros tipos já explicados. São eles: auto-avaliação, cooperativa ou participativa, *ex-anti*, avaliação *ex-post*, *in-processu*, educativa, em grupo e avaliação na educação infantil.

Numa outra perspectiva, Álvaro Méndez¹ (2002, p. 20) aponta que poucas são as obras que questionam a natureza, o sentido e a existência da avaliação. Como também, não

¹Juan Manuel Álvaro Méndez, professor de didática da Universidade Complutense de Madrid, trabalha com a temática de avaliação desde 1974 e suas reflexões têm contribuído com os estudos brasileiros.

deixam clara a “forma” em que ela se apresenta, se como instrumento de controle ou de exercício de autoridade, ou ainda, como meio educativo de aprendizagem. O autor alerta, também, que não se pode deixar de fora a análise de influência do contexto sócio-cultural em que a avaliação ocorre, principalmente, quando se fala em reformas.

Com preocupação em “esquematizar” e levar-nos a uma leitura simplificada, o autor apresenta uma síntese onde expõe e divide a avaliação de forma dual, de um lado a avaliação tradicional e de outro, a avaliação alternativa. Das 47 características dicotômicas apresentadas, optamos por retratar, na Tabela 1, a seguir, as que consideramos mais significativas:

Tabela 1 - Avaliação alternativa x tradicional

Avaliação alternativa – a partir da racionalidade prática: ação comunicativa	Avaliação tradicional – a partir da racionalidade técnica: ação estratégica
Avaliação formativa e interna	Avaliação somativa e externa
Avaliação horizontal, dinâmica, processual	Avaliação vertical, pontual, terminal
Provas de ensaio, de elaboração e de aplicação	Exame tradicional, provas objetivas
Avaliação da aprendizagem	Medida do rendimento escolar
Ensino dirigido à compreensão	Ensino dirigido ao exame
Coleta de informação por diferentes meios	O exame constitui a fonte de informação
Avaliação integrada em tarefas de aprendizagem	A avaliação ocupa espaço e tempo à parte
Orientada à prática	Orientada pela programação ao exame
Guiada pelos princípios curriculares	Orientada aos resultados
Ação justa, valorização, eqüitativo	Ação neutra, medição, elitista
Responsabilidade e autonomia docente assumidas	Prestação de contas, controle externo

Analisando as duas colunas, percebemos que a primeira tem idéias mais progressivas e a segunda, idéias mais conservadoras. Elas apresentam ações contraditórias que, na visão do autor, conduzem a uma prática avaliativa na qual, independente do tipo de avaliação adotada, o professor acabará desenvolvendo técnicas que estarão localizadas em uma das colunas citadas.

3 COMPARTILHANDO OS MÚLTIPLOS ENTENDIMENTOS SOBRE OS MODELOS DE AVLIAÇÃO

Conforme já exposto, não existe unanimidade entre autores que discutem avaliação. Para Souza (2002, p. 27), no entanto, existem, de modo geral, cinco definições básicas de avaliação, a saber:

- avaliação como julgamento profissional;
- avaliação como medição;
- avaliação como verificação da congruência entre o desempenho e os objetivos (ou padrões de desempenho);
- avaliação para tomada de decisão;
- avaliação independente de objetivos/avaliação responsiva.

Cabe ressaltar que um dos nossos objetivos era tentar descobrir se existe uma prática de avaliação que possa se adequar melhor em uma determinada turma.

Para Gardner (1998) citado por Souza (op. cit. p. 36) “cada abordagem de avaliação é apropriada para uma circunstância específica”. Ou seja, a depender do tempo disponível do professor, da objetividade requerida por algum programa, dentre outros fatores, a avaliação poderá ter um caráter estritamente objetivo com resultados satisfatórios.

Cabe, no entanto, ressaltar outros fatores defendidos por autores como, por exemplo, Sguissardi (1997). que destaca a importância da legitimidade. Vale considerar, também, a contribuição de Morosini e Leite (1997), que destacam que os princípios que devem orientar um programa de avaliação devem ser não só a democratização, a autonomia, a qualidade formal e a política; como também a legitimidade, a auto-adesão e a comparabilidade interna.

Deve-se entender, neste caso, que o recorte deste programa diz respeito à avaliação global de uma Instituição que, se bem conduzida, poderá promover a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Paiva (2002, p. 119) trabalha com a abordagem quantitativa e qualitativa de avaliação. Para tanto, se respalda em autores como Dey e Fenty (1997) e Saul (1995). (op. cit.):

O modelo de avaliação quantitativo considera a educação como um processo tecnicista. (...) tem como preocupação única, a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados. (...) e cumpre, uma função de apoio ao planejamento, que é externo ao processo de ensino.

Já a abordagem qualitativa, “por sua vez, não parte de parâmetros preestabelecidos e realiza a coleta de informações detalhadas entre um pequeno número de participantes e apoiadores do processo”. (PAIVA, op. cit., p. 119).

Pode-se perceber que a abordagem qualitativa permite compreender o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem, o que não pode ser percebido somente com as informações obtidas por meio dos testes padronizados.

Dentre as várias abordagens e tipos de avaliação já citados, mesmo que de forma breve, apresenta-se uma proposta que foge de qualquer padrão classificatório que tenha o poder/controlado como molas propulsoras.

Para Hoffmann (2004, p. 147, “os fundamentos de uma ação avaliativa mediadora ultrapassam estudos sobre teorias de avaliação e exigem o aprofundamento em teorias de conhecimento bem como estudos referentes a áreas específicas de trabalho do professor”. A autora propõe pensarmos a avaliação na escola como na vida cotidiana. Se, por exemplo, nossa situação financeira está difícil, tentamos pensar no que fazer para mudar, para melhorar. São ações rotineiras que fazem parte da vida, sem programações e sem registros formais. Tentamos, na verdade, várias vezes até descobrir o melhor, depois de algumas frustrações e erros. A ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado. (...) pela curiosidade de conhecer a quem educa e conhecendo, a descoberta de si próprio. (HOFFMANN, 2004, p. 150)

Esta proposta de avaliação mediadora para os educadores do ensino superior que atuam no magistério, sem muitas vezes terem tido o mínimo de formação pedagógica é, sem dúvida, um grande desafio para as Instituições de Ensino Superior, isto é, caso desejem trabalhar a prática avaliativa refletindo em conjunto (professor e aluno). Para tal, é preciso aprofundamento em teorias de conhecimento e nas diferentes áreas do saber. “Acompanhar é favorecer o vir a ser desenvolvendo ações educativas que possibilitem novas descobertas”. (HOFFMANN, 2004, p. 120).

Diante das características dos diversos modelos avaliativos aqui resumidos, cabe uma questão: têm os professores, ao elaborar seus programas de avaliação, se perguntado sobre os objetivos propostos? Há uma reflexão posterior sobre até que ponto tais objetivos foram alcançados? Será que um professor que reprova um aluno por 0,5 ponto se questiona sobre o que significa este valor? Cabe uma grande indagação: será que o conhecimento/conteúdo não assimilado por este aluno ao perder por 0,5 era extremamente essencial para sua vida? Será que estava relacionado a alguma habilidade imprescindível para executar sua futura profissão?

Acreditamos que, como educadores que somos, estes questionamentos precisam fazer parte da nossa rotina diária para, quem sabe, termos futuramente pessoas mais bem formadas e preparadas para a vida.

Com base nesse desafio é que foi desenvolvida a experiência narrada a seguir.

4 A EXPERIÊNCIA E SEUS RESULTADOS

No final de 2005, o colegiado do curso no qual se deu a experiência aqui narrada aprovou um novo currículo para o curso de administração da Faculdade Estácio de Sá de Juiz de Fora. Uma das alterações então promovidas foi a inclusão de uma matéria da área de formação profissional logo no primeiro período: Gestão de Pessoas. O objetivo buscado foi favorecer a identificação do calouro com o curso, contribuindo, assim, para a maior motivação das turmas de 1º período e a redução da evasão. Dados empíricos confirmam que a não existência de disciplinas direcionadas a escolha do curso logo no início é um fator negativo à permanência do aluno. Apesar da notória importância das disciplinas propedêuticas, que ajudam a construir uma base sólida para as matérias profissionalizantes, em geral os alunos ingressam no curso ansiosos por ter contato com conteúdos específicos da Administração. A decisão de antecipar o oferecimento de Gestão de Pessoas foi tomada a partir desses pressupostos tendo, no entanto, manifestado um certo temor no Colegiado do Curso sobre dificuldades de aprendizado que poderiam ocorrer. Tendo a instituição, no entanto, uma característica de contínua inovação e experimentação, decidiu-se testar essa possibilidade.

O professor da disciplina estava consciente das possíveis dificuldades que a turma poderia sentir para acompanhar a disciplina logo no primeiro período. Com isso, procurou adaptar a abordagem, partindo dos conceitos administrativos básicos relacionados à área de gestão de pessoas. As notas obtidas pelos alunos revelaram-se, no entanto, muito baixas. Embora não tenha sido feita uma comparação sistemática com o desempenho das turmas anteriores, que estavam no 4º período quando cursaram a disciplina, ficou clara a ocorrência de um declínio da média.

Para o segundo semestre, foi adotado o novo sistema avaliativo aqui descrito, não com o intuito de pura e simplesmente aumentar a média no sentido quantitativo mas visando, antes de tudo, fazer da avaliação um fator de indução do aprendizado que, conforme já dito pela Hoffmann (2004), precisamos pensar a avaliação na escola como na vida cotidiana. Um dos pressupostos em que se baseou a decisão tomada foi de que os alunos costumam estudar o conteúdo das disciplinas apenas às vésperas das avaliações para, logo em seguida, esquecerem com facilidade o que “aprenderam”, ou apenas decoraram, muitas vezes. A aplicação de várias provas, de forma continuada e seqüencial, pareceu ser uma boa opção, pois, dessa forma, os alunos teriam que estudar ao longo de todo o semestre e se dedicariam aos mesmos tópicos várias vezes, já que todo o conteúdo abordado em uma avaliação seria mantido como parte das avaliações seguintes.

Vale acrescentar que o sistema avaliativo da disciplina incluía também atividades em grupo realizadas em sala de aula, as quais contribuía com 30% do valor total das notas

bimestrais. Essa característica foi mantida na nova metodologia. O tipo de prova também não foi alterado, continuando as provas a serem constituídas de 4 ou 5 questões dissertativas cada.

A Figura 1, a seguir, apresenta uma comparação entre o desempenho dos 14 alunos que cursaram as duas disciplinas: a primeira antes e a segunda depois da implantação do novo sistema avaliativo. Como se percebe, houve uma significativa melhora de desempenho de quase todos os alunos.

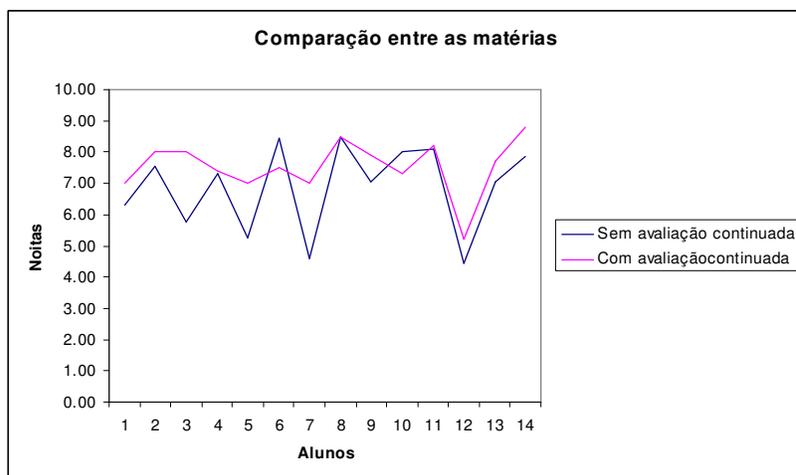


Figura 1:

Desempenho dos alunos nos sistemas antigo e novo de avaliação

Outra comparação estabelecida foi entre a média obtida pelos alunos da disciplina Gestão de Pessoas do 1º período, antes da implantação do novo sistema, com as demais disciplinas por eles cursadas no mesmo semestre. Como se pode ver nos resultados apresentados na Figura 2, o desempenho na disciplina ficou bem abaixo da média obtida nas outras matérias

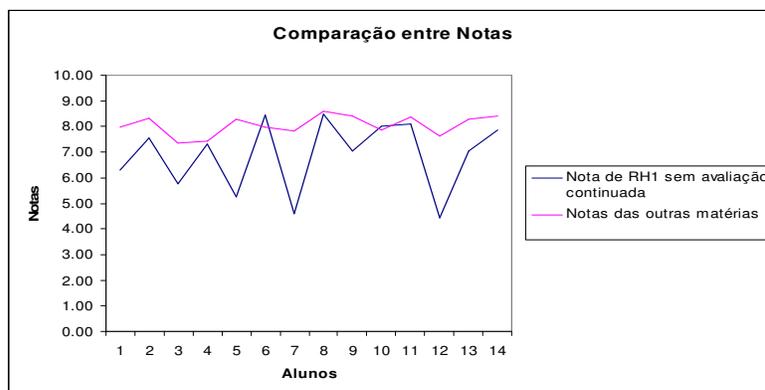


Figura 2:

A disciplina Gestão de Pessoas no sistema tradicional em comparação com as demais disciplinas

A mesma turma, no período seguinte, alcançou notas em Gestão de Pessoas II muito similares às das demais disciplinas do segundo período, ou seja, os alunos obtiveram um nivelamento de tal disciplina com as demais, conforme revela a Figura 3:

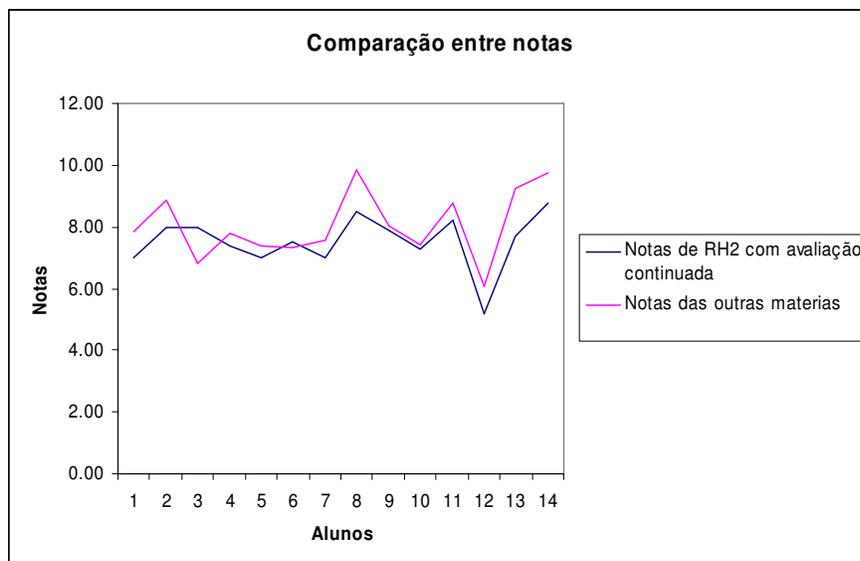


Figura 3:
Gestão de Pessoas II x demais disciplinas

As duas disciplinas de Gestão de Pessoas possuem conteúdos, estratégias de ensino e graus de dificuldade bastante similares, tendo sido ministradas, nos semestres avaliados, pelo mesmo docente. A notável aproximação do desempenho dos alunos da média por eles obtidas nas demais disciplinas do período (predominantemente propedêuticas, assim como as do período anterior), revela, assim, que o novo sistema avaliativo adotado favoreceu efetivamente a superação das dificuldades enfrentadas no semestre anterior.

Reforçando essa conclusão, temos o resultado obtido na comparação entre as notas da turma que ingressou no segundo semestre na matéria Gestão de Pessoas I e nas demais disciplinas, as mesmas cursadas pela turma anterior. Como se observa na Figura 3, o desempenho na matéria em foco ficou muito próximo da média obtida nas demais disciplinas, na quase totalidade dos alunos.

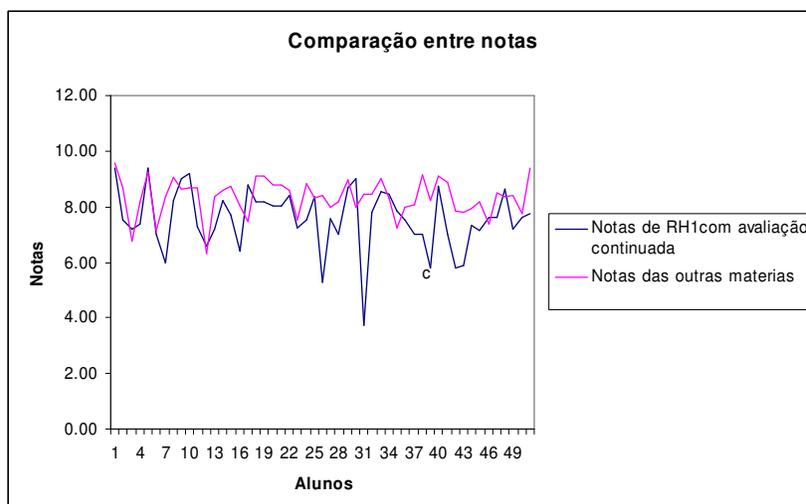


Figura 4:
Gestão de Pessoas, no novo sistema x demais disciplinas

Após o final do semestre em que foi implantado o novo sistema, a turma que participou das duas disciplinas de Gestão de Pessoas foi convidada a opinar sobre o novo sistema avaliativo implantado. Foi distribuído aos alunos um questionário com quatro perguntas. Para cada assertiva submetida à análise dos respondentes, eram oferecidas 4 opções: 0 número 1 representava discordância com a afirmativa e o 4 plena concordância, ficando os números 2 e 3. Foi utilizada, portanto, uma escala Osgood, na qual são definidos apenas os pontos extremos. Os respondentes não foram identificados, para que os alunos ficassem mais à vontade para manifestar suas opiniões.

A tabulação foi efetuada da seguinte maneira: considerou-se que 100% de concordância com a assertiva ocorreria se todos os alunos marcassem grau 4. Estabeleceu-se, então, uma gradação proporcional às respostas obtidas, sendo encontrados os resultados apresentados na Tabela 2.

Tabela 2
Resultados da pesquisa de opinião com alunos

ASSERTIVA:	% DE CONCORDÂNCIA
Após a implantação do novo sistema avaliativo:	
1) Minhas notas melhoraram	87,5
2) Eu aprendi melhor o conteúdo da disciplina	95,8
3) Eu estudei mais a matéria	91,7
4) Gostaria que esse mesmo sistema fosse adotado em outras disciplinas	50,0

O grau de concordância com a primeira assertiva revelou-se coerente com o percentual de alunos – 14,28% que, efetivamente, não tiveram melhoria em sua nota em Gestão de Pessoas após a implantação do novo sistema.

A reação à segunda assertiva demonstrou um notável nível de percepção, por parte dos alunos, de melhoria no aprendizado. Esse fato reforça a percepção do professor responsável pela disciplina de que o sistema favorece efetivamente o aprendizado dos conteúdos ministrados.

Na terceira assertiva, houve também uma expressiva concordância, mostrando que os alunos julgam ter estudado mais a matéria. Mesmo que tenha sido mantido o hábito de estudar apenas às vésperas das provas, o simples fato de ter havido sete provas ao longo do semestre já garante a coerência dessa assertiva.

Na última assertiva, houve um notável decréscimo no grau de concordância, revelando que parte dos alunos não gostaria que outros docentes adotassem um sistema de avaliação similar. Uma possível explicação para esse fato seria a maior exigência de estudo que o novo sistema impõe aos alunos, que têm que estudar com maior frequência para provas. Com isso, possivelmente julgam desnecessária a adoção em outras disciplinas nas quais as notas têm sido melhores, mesmo no sistema tradicional.

5 CONCLUSÃO

A experiência apresentada neste artigo trouxe resultados positivos, reforçando nossa percepção de que o sistema de avaliação adotado pode contribuir efetivamente para a melhoria do desempenho dos alunos. Como se viu nas estatísticas apresentadas, foi expressiva a elevação das notas, aproximando os resultados obtidos na disciplina enfocada dos alcançados nas demais disciplinas, nas quais havia antes um desempenho bem superior. O que confirma, também, a Tabela 1 que apresentou as características da “avaliação alternativa – a partir da racionalidade prática com ação comunicativa” defendida por Álvaro Mendez (2002).

Mais do que uma simples melhoria nas notas, porém, o novo sistema fez com que os alunos se dedicassem mais ao estudo dos conteúdos ministrados, obtendo, assim um aprendizado mais efetivo. No entanto, a pesquisa apresenta um dado intrigante, pois, ao mesmo tempo em que os alunos disseram estar mais satisfeitos com o aprendizado adquirido, apenas a metade se colocou favorável para que outros professores adotassem o “sistema de avaliação”. A exigência de maior dedicação ao estudo trazida pelo novo sistema pode ter gerado uma postura comodista, fazendo com que, nas disciplinas em que já vinham obtendo notas melhores, os alunos não desejassem a adoção da avaliação continuada.

Para o professor da disciplina, foi muito gratificante a experiência, a despeito do significativo acréscimo de trabalho que ela trouxe. A elaboração e correção de sete provas ao longo do semestre exigiu, naturalmente, uma dedicação de tempo à disciplina bem maior.

Essa necessidade caracteriza-se, assim, como uma limitação da metodologia a prática avaliativa adotada. O professor em questão tem tempo integral na instituição, dispondo, portanto, de melhores condições para atender à maior disponibilidade de tempo exigido. Professores horistas com disponibilidade de tempo limitada terão, certamente, dificuldade em implantar um sistema similar. Este talvez seja um dos grandes gargalos do ensino superior privado, pois, ao mesmo tempo em que as instituições de ensino superior (IES) almejam professores mais engajados ao processo ensino aprendizagem e conseqüentemente, alunos mais preparados, seus quadros docentes representam se não na totalidade, a grande maioria em regime de trabalho horista.

Outra limitação para a implantação dessa metodologia em outras disciplinas reside no fato de que faz-se necessária a alocação de um maior número de aulas para a realização das provas. Como as disciplinas em questão tinham quatro horas-aula semanais, foi possível a aplicação de sete provas sem prejudicar a ministração dos conteúdos e o desenvolvimento de outras atividades relacionadas à disciplina. O mesmo não ocorreria, certamente, em disciplinas com menor número de aulas semanais.

A despeito de tais limitações, mostrou-se muito gratificante a experiência. Julgamos que os resultados alcançados indicam claramente a importância de que sejam buscadas alternativas às formas tradicionais de avaliação do aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVARO MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola a universidade. 23. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

----- **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 1991.

MOROSINI, M. C.; LEITE, D. B. C. Avaliação institucional como um organizador qualificado: na prática é possível repensar a universidade? In: SGUISSARDI, V. (org.). **Avaliação universitária em questão**: reformas do estado e da educação superior. São Paulo: Cortez/autores associados, 1997.

PAIVA, L. F. R de. O emprego da avaliação emancipatória na universidade. In: FELTRAN, R. C. S (org.) **Avaliação na educação superior**. Campinas: Papyrus, 2002. (coleção magistérios: formação e trabalho pedagógico).

SANTOS, C. R. **Avaliação educacional**: um olhar reflexivo sobre sua prática. São Paulo: Avercamp, 2005.

SOUZA, A. M. C de. Avaliação institucional para a melhoria do ensino e da aprendizagem. In: FELTRAN, R. C. S (org.) **Avaliação na educação superior**. Campinas: Papyrus, 2002. (coleção magistérios: formação e trabalho pedagógico)

SGUISSARDI, V. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: ---. (org.) **Avaliação universitária em questão**: reformas do estado e da educação superior. São Paulo: Cortez/autores associados, 1997.

VEIGA, Ilma Passos A. Ensino e avaliação: uma reflexão intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: ---. **Didática**: o ensino e suas relações. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2003.