

O Imaginário do Acadêmico e o Processo Avaliativo

Sérgio L. Simões

RESUMO

Neste artigo, discute-se a prática avaliativa a partir da análise dos resultados dos dados coletados por meio de questionários sobre avaliação e avaliação institucional, aplicados à comunidade acadêmica, que nos permitiram dimensionar o grau de (des)informação que cerca o processo avaliativo.

Num primeiro momento, analisaram-se separadamente as informações dos alunos sobre avaliação e avaliação institucional para determinar a expectativa dos acadêmicos. Na seqüência, cruzaram-se os dados para situar o processo avaliativo no universo dos alunos. Os resultados contribuíram, sobremaneira, para colocar em cheque algumas posturas que revelam os problemas - remanescentes da avaliação tradicional - que permeiam o universo da avaliação institucional e interferem na sua prática.

Com base nessas considerações, observou-se a necessidade de se defini-

Sérgio L. Simões

*Mestre em Linguística,
Letras e Artes*

*Professor e Pesquisador
da UNINOVE
Universidade Nove de Julho*

rem, claramente, as funções e objetivos da avaliação institucional para todos os envolvidos no processo, flexibilizando ações a fim de corrigir distorções que fazem parte do imaginário do aluno.

Palavras-chave: Prática

Avaliativa – Avaliação – Avaliação Institucional – Avaliação Tradicional – Imaginário do Aluno.

1 - Introdução

Pensar o processo avaliativo como elemento catalisador de expectativas que traduza o diálogo franco entre as partes envolvidas, corroborando o amadurecimento de todos os que se prestam a um trabalho instigante de permanente avaliação-reavaliação do processo ensino-aprendizagem, centrando a linguagem avaliativa num plano de ação investigativa de aprimoramento e de afirmação de valores e princípios identificadores de qualidade, tem sido a

nossa preocupação e a de outros pesquisadores.

Por isso, discutiremos neste artigo o que de efetivo se tem feito para transformar a avaliação, – mero instrumento de mensuração, que pune porque não se alicerça nos valores formativo-valorativos (óptica discente, e por que não dizer, docente também) ou premia pelos acertos de momento, que, às vezes, não refletem o universo do conhecimento, entendido como espelho do desenvolvimento humano – em processo diagnóstico que nos permita repensar práticas, desenvolver esquemas dinâmicos de indicação evolutiva do processo em que todos participem, construam e reformulem valores que conduzam a respostas significativas para quaisquer questionamentos sobre a construção efetiva da autonomia institucional.

Essa necessidade de buscar sempre uma forma adequada ou que, pelo menos, estreite o distanciamento entre o ideal formativo e o real distorcido por um diagnóstico leve da “(de) formação” do indivíduo nos impõe uma reflexão séria sobre o papel da avaliação, sua eficiência e validade nos moldes em que ainda se encontra.

Por entendermos que avaliação deve ser aporte delineador das expectativas de desenvolvimento referencial-integral à construção de um conhecimento sólido a partir de exames diagnósticos da realidade, desde que resultado do questionamento de alunos, professores e pessoal de apoio técnico-administrativo-pedagógico sobre a sua validade em sala de aula e nas diversas situações de vida que interferem,

sobremaneira, na conduta, produção e, conseqüentemente, na evolução do indivíduo, parece-nos que ela só se produzirá como um processo *ad perpetuum* de revitalização institucional pela legitimidade, que se constrói com o respeito às alteridades:

“Um processo de avaliação institucional global, dessa natureza, deve ser explícito e claro e pressupõe um projeto de Universidade, que seja legítimo pela forma de sua construção, resultante da discussão aberta, ampla e democrática, livre e coletiva, e oposta a qualquer imposição de tipo tecnocrático” (Sguissardi, 1997, p.63).

Escolhemos o recorte sobre o imaginário do aluno, pois este precisa ser ouvido para respaldar as mudanças necessárias à construção do *perfil de excelência* que se quer dar à Instituição. Lembremo-nos de que não há, em avaliação, a eficiência da unilateralidade; os aspectos conflitam entre dois extremos: o que se julga ser o melhor para a eficiência e o que realmente reflete a realidade dinâmica de um ensino de excelência, que deve abarcar o compromisso de toda a comunidade numa *aprendência* mútua que reflita a ousadia, o interesse de efetivar mudanças.

Embora se *pratique* todo o esforço para mudar-se a mentalidade avaliativa, alguns entraves sérios permanecem no plano cultural, educacional e, principalmente, relacional.

Pairam dúvidas entre os acadêmicos sobre o caráter da avaliação; muitos não

acreditam na seriedade, no comprometimento institucional com o espírito desenvolvimentista que tanto se apregoa.

Temos notado que o nível de insatisfação e insegurança dos alunos ainda é alto, e que a desinformação e até mesmo a resistência de muitos professores a um novo modelo avaliativo, quer por comodismo quer por inexperiência, opõem-se ao aspecto mediador que se quer dar à avaliação.

Segundo Hoffmann (2000, p.70), *"... muitos professores revelam sua impossibilidade de desenvolver processos avaliativos mediadores, porque estão cercados por normas classificatórias exigidas pelas escolas. Mas também se percebe a sua dificuldade em alterar sua prática pela falta de subsídios teóricos e metodológicos que lhe dêem segurança para agir de outra maneira"*.

Isso justifica o ter de abdicar de um instrumento de medida pré-definido que permite ao professor domínio de uma situação, segurança para conduzir seu trabalho diário – cultura arraigada de valores intrínsecos, postura simplista que não se presta a desafios, mas que continua a determinar o que é ensinar, o que importa saber, o que avaliar, como classificar...

Essa realidade, ainda presente no contexto educacional da escola brasileira, nos impele à análise mais aprofundada da situação.

Darão suporte às nossas observações os dados coletados junto à comunidade

acadêmica que serão substância para reforçar a necessidade de se reformularem as práticas avaliativas.

2 - Coleta de dados

A coleta de dados foi feita em três etapas:

1ª. em discussões com os alunos com o objetivo de subsidiar a elaboração dos questionários para levantar os dados sobre a realidade acadêmica;

2ª. pela aplicação de questionário sobre avaliação (vide apêndice I) para verificar os temores, as ansiedades e o grau de satisfação dos acadêmicos. As questões foram respondidas por 380 acadêmicos escolhidos aleatoriamente, o que possibilitou resultados mais abrangentes e espontâneos. Esse público, só conhece avaliação como instrumento de mensuração.

3ª. pela aplicação de questionário sobre avaliação institucional (vide apêndice II) para conhecer o **pensamento** do alunado a respeito do processo avaliativo como um todo orgânico e verificar se os objetivos estão sendo atingidos. Para responderem ao questionário, escolheram-se, aleatoriamente, 350 alunos que já haviam participado de uma avaliação institucional.

3 - Análise dos resultados

Depois da coleta de dados dos questionários, partiu-se para a análise das respostas. Esta foi dividida em duas partes, comentadas a seguir: análise do imaginário

rio do aluno sobre avaliação propriamente dita e sobre avaliação institucional.

3.1 Avaliação: a visão do aluno

Na questão em que se indagou sobre o entendimento da avaliação (vide apêndice III, questão 1), a maioria - 95% - respondeu que avaliação é instrumento ou meio para verificar o que o aluno aprendeu.

A priori, quer nos parecer que avaliação, para os alunos, continua a ser mensuradora, isto é, apenas permite ao estudante devolver o que lhe foi passado pelo professor. É o tradicional modelo em que, segundo Hoffmann (2000, p.27) *...prevalece a prática de provas finais. Há início e fim previamente estabelecidos para o desenvolvimento de uma área do conhecimento(...). Há momentos definidos em cronograma para a testagem sobre a aprendizagem dos alunos de conteúdos predeterminados (pontos de chegada, objetivos atingidos), do professor, é claro. É a rotina escolar, excludente por si mesma, que não acrescenta nada, não desperta interesse, não cria expectativas de evolução do indivíduo.*

Sobre o item que se refere à função da avaliação, 90% dos acadêmicos responderam que sua função é medir conhecimento (apêndice I, questão 2).

A dimensão restrita continua. Parece-nos sintomático o quadro; os próprios alunos têm visão limitada de avaliação.

É a secular cultura avaliativa que se instalou como pura classificação, gerando dois grupos: os aprovados e os reprovados. E o que é pior, semanticamente distorcida pelos respondentes, até porque avaliação significa processo que utiliza instrumentos de medição (Sousa, 1991; Perrenoud, 1999).

Convém observar a falta de consistência e o automatismo que as respostas encerram, numa demonstração clara da superficialidade em relação ao conceito de avaliação, o que reforça nossas considerações iniciais.

Na questão que trata de situações em que o indivíduo se viu avaliado (vide apêndice III, questão 3), houve consenso. Na realidade, a avaliação está presente em todos os momentos da vida do indivíduo e este se submete a ela e a teme. Sente-se inseguro; é a eterna cobrança que lhe serve apenas como referência para manutenção do que já tem (emprego, nota para passar de ano, destaque em família, posição no grupo), ou prenuncia a possibilidade de crescimento ou vice-versa (que pode vir a excluí-lo).

Na questão em que se procura detectar as falhas da avaliação (vide apêndice III, questão 4), é conveniente analisarmos três grupos de respostas: as que configuram o instrumento de poder (para 96% dos respondentes), as que caracterizam o instrumento burocrático (95%) e as que evidenciam o instrumento de reforço e repetição de padrões (97%).

Como instrumento de poder

O que se percebe é a avaliação como um processo de geração de desconforto para o aluno, de pressão psicológica. O temor do fracasso e a imposição desencadeiam um descompasso, um certo desequilíbrio, uma insatisfação, muitas vezes, de resultados danosos – prejuízo irreversível. Falamos da arbitrariedade, entendida como ação determinante do que julgamos ser mais importante para o outro sem nos lembrarmos da consentaneidade que deve abrigar a verdadeira relação democrática entre aprendentes dispostos a evoluir de fato, e do autoritarismo que ainda obstaculizam a prática avaliativa, como a entendemos. É o desrespeito à individualidade, que contrasta com a filosofia do ensino que se fundamenta no respeito às alteridades.

Como instrumento burocrático

É importante observar que a queixa reflete o avaliar de acordo com o que é ensinado, seguindo um programa definido, pré-estabelecido que, via de regra, não espelha a realidade do aluno. Simplesmente, verifica um conhecimento fragmentado, segundo os próprios respondentes. A falta de sensibilidade se faz sentir nas atitudes de certos avaliadores e, como agravante, seu trabalho não avalia realmente. Reforçam essa postura: *Essa avaliação é antes de mais nada verificação de conhecimentos. Pretende medir e cobrar conhecimento, até mesmo desconsiderando que muitos e importantes conhecimentos não resultam do trabalho escolar, nem sequer foram ensinados. Ademais, essas avaliações*

que se resumem a testes, tendem a absolutizar medidas e critérios cujo valor é sempre relativo. Além disso, os resultados finais não servem à melhoria do processo, que, aliás, não é considerado. (Dias Sobrinho, 1997, p.77)

Como instrumento de reforço e repetição de padrões

Pelas observações, não nos parece difícil concluir que a medida avaliativa direciona o trabalho do estudante para a apresentação de resultados inócuos, mas que, momentaneamente, lhe permitirão resolver alguns problemas, porque

“Na prática, é o resultado que conta”, mesmo que os meios não sejam os mais adequados e os efeitos não o auxiliem a construir o conhecimento, pois “estudar apenas para a prova é uma maneira honesta, mas simplória, de se tornar capaz de um ‘desempenho de um dia’. Isso não constrói uma verdadeira competência, mas permite iludir (...). Isso basta, às vezes, para salvar as aparências. (...) A outra estratégia, menos honesta, é a cola, elevada ao grau de belas-artes, até mesmo da engenhosidade (...). Nela, os alunos aprendem que o importante é dar uma resposta correta, não importando os meios de se chegar a ela”. (Perrenoud, 1999, p.69), o que distorce o conceito de avaliação, entendido como elemento intrínseco ao processo dinâmico que deve talhar ensino-aprendizagem.

Paralelamente, o que se observa subliminarmente é o desejo de uma ava-

liação formativa que instigue, que leve à reflexão.

No questionamento sobre a reação decorrente do ato de ser avaliado (vide apêndice III, questão 5), as respostas foram coincidentes. Reforça-se o aspecto coercitivo, gerador de pressões, impositor. Essa característica, pelo medo do fracasso, assume um caráter bloqueador de qualquer possibilidade de êxito do aluno (98% dos respondentes).

Perguntados sobre a importância de serem avaliados (vide apêndice III, questão 6), deram-nos respostas que nos permitiram determinar avaliação como:

Processo de crescimento

Nota-se que parte dos respondentes (35%) vê na avaliação a possibilidade de reformular sua vida, sua prática diária. Isso se deve ao trabalho de profissionais comprometidos ética e moralmente com a missão institucional.

Embora se façam sentir as mudanças, alguns ajustes precisam ser feitos, pois o caráter mensurativo-normativo da avaliação continua sendo obstáculo que contrasta com o processo formativo.

Instrumento de coerção (premiação ou punição)

Para 65% dos acadêmicos, o mito da avaliação permanece graças ao expediente de alguns professores que utilizam a

avaliação como instrumento coercitivo para intimidar o aluno. Isso é um entrave ao desenvolvimento dinâmico do indivíduo, pela falta de sensibilidade, talvez até pela cultura avaliativa a que se submeteu o professor ao longo de sua trajetória como estudante:

"A maioria deles, competentes nas suas especializações, desconhecem teorias do conhecimento, de currículo, e outras de natureza pedagógica que embasem o seu fazer docente junto a uma população de jovens e adultos. (...) Revelando-se sua prática avaliativa, na maioria das vezes, uma reprodução de modelos vividos por esses professores ao longo de sua escolaridade..." (Hoffmann, 2000, p. 76)

Validação dos resultados

Depois da análise feita, para respaldar as considerações e dar validade às respostas dos alunos sobre o universo avaliativo, aplicamos um teste de consistência, utilizando a metodologia Likert (apud Marinho, 1980). Para isso, elaboramos um instrumento de coleta de opinião com quesitos fechados.

Importante salientar que, como havíamos aplicado a todos os alunos um questionário aberto, elencamos o que de mais substancial se observou nos resultados tabulados, transformando os dados obtidos no instrumento de pesquisa com quesitos fechados, submetidos, a posteriori, ao universo de cinquenta informantes privilegia-

Modelo do instrumento de coleta de opinião com quesitos fechados

Siga a tabela para responder às questões de 1 a 6

- 1- Concordo integralmente
- 2- Concordo parcialmente
- 3- Não tenho opinião formada
- 4- Discordo parcialmente
- 5- Discordo totalmente

- () I – Entendo que avaliação é instrumento de medida que permite ao professor determinar quanto aprendi da matéria.
- () II – A avaliação mede a capacidade de absorver conhecimento.
- () III – Sou avaliado apenas na escola e na empresa.
- () IV – A avaliação falha porque, além de estressante , aborda apenas parte do que devo saber; por isso, não reflete a realidade.
- () V – Sempre que sou avaliado, sinto-me pressionado
- () VI – A avaliação apenas pune e premia.
- () VII – Avaliação é importante porque verifico minhas falhas e as corrijo, dimensiono minha capacidade de resolver problemas e, conseqüentemente, cresço.

Tabulação de dados dos questionários							
Questões	I	II	III	IV	V	VI	VII
% respondentes							
1°	4	4	5	4	2	4	4
2°	4	5	5	4	2	4	4
3°	4	5	5	3	2	4	3
4°	4	5	5	3	2	3	2
5°	3	4	5	2	4	4	2
6°	3	3	5	4	4	3	4
7°	3	3	4	3	4	2	4
8°	3	4	5	2	4	4	3
9°	2	4	5	2	4	3	4
10°	2	4	5	3	4	4	2
soma (maior)	32	41	49	30	32	35	32
soma (menor)	13	20	35	12	13	14	11
diferença	19	21	14	18	19	21	21
Questões	I	II	III	IV	V	VI	VII
% respondentes							
1°	1	2	2	1	1	1	1
2°	1	2	2	1	2	2	1
3°	1	3	2	1	1	2	1
4°	1	2	4	2	1	2	1
5°	2	2	4	1	1	2	1
6°	2	2	4	1	1	1	1
7°	2	4	4	1	1	1	1
8°	1	1	4	1	2	1	1
9°	1	1	4	2	1	1	1
10°	1	1	5	1	2	1	2
consistência	1,9	2,1	1,4	1,8	1,9	2,1	2,1

dos, escolhidos pelo critério de rendimento e tempo de instituição entre os 380 alunos que participaram da pesquisa.

Depois de todos os dados tabulados, constatamos que os quesitos I, II, IV, V, VI e VII têm consistência satisfatória para validar a análise dos resultados do instrumento aberto. Já que não pudemos utilizar o mesmo universo de informantes para a coleta desses dados, desprezaremos os resultados do quesito III, porque não são consistentes, o que demonstra terem os respondentes consciência das dimensões do processo avaliativo em seu cotidiano.

Analisaremos os demais quesitos que apresentam consistência. Dos cinquenta respondentes, 80% julgam ser a avaliação instrumento de medida que permite ao professor determinar quanto o aluno aprendeu da matéria (quesito I). Isso, projetado para nossas considerações sobre a visão do aluno, valida a questão 1, (apêndice III). Para 74% a avaliação mede a capacidade de absorver conhecimento (quesito II), demonstrando que os resultados da pesquisa feita apresentam credibilidade. 87% concordam com o quesito IV, em que se apontam como falhas da avaliação o estresse que ela causa e a abordagem parcial do que se deve saber.

Os resultados da tabulação dos quesitos V, VI e VII corroboram a visão dos 380 entrevistados sobre a importância da avaliação (vide apêndice III, questão 6) e contemplam nossas observações, pois 89% se dizem pressionados, inseguros e constrangidos quando avaliados; 84% acham

que avaliação apenas pune e premia, e 90% acreditam que a avaliação lhes permite verificar falhas para corrigi-las, o que, segundo eles, resulta crescimento.

3.2 - Avaliação institucional

Na questão em que se pediu a opinião dos acadêmicos sobre Avaliação Institucional (vide apêndice IV, questão 1), as respostas parecem definir alguns elementos constitutivos da Avaliação Institucional: auto-avaliação, participação democrática, processo interativo e dialógico de estímulo à participação.

No entanto, alguns continuam céticos quanto à seriedade dos objetivos desse processo.

As respostas tabuladas transitam entre a expectativa de mudanças geradoras do crescimento Institucional e a realidade da inércia educacional que, pela desinformação e falta de interesse de alguns professores, no dia-a-dia com os alunos, é obstáculo à completa aceitação dos objetivos da Avaliação Institucional proposta à comunidade acadêmica.

As questões que se referem à participação dos alunos no processo de Avaliação Institucional e ao que eles avaliaram (vide apêndice IV, questões 2 e 3) mostram o envolvimento dos acadêmicos com o trabalho desenvolvido na instituição.

No item relacionado com as mudanças na Universidade depois do processo avaliativo (vide apêndice IV, questão 4),

notaram-se alguns choques de opinião que, se por um lado delineiam os primeiros frutos do trabalho, por outro nos levam à reflexão plena da complexidade educacional quando se fala em instituição e do longo caminho a percorrer.

Houve alterações metodológicas e atitudinais que demonstram estar o processo de avaliação gerando algumas mudanças, mas que, para os respondentes, esbarram em conteúdos alheios à realidade dos alunos e, portanto, inócuos para sua formação profissional. Além disso, o trabalho investigativo, provocativo que deve mediar, como estratégia, o processo ensino-aprendizagem, não encontra respaldo nas atividades diárias em sala de aula. Ademais, alguns professores não possuem total comprometimento com a missão institucional e seus trabalhos têm sua qualidade prejudicada pela pouca coerência de atitudes e pela superficialidade com que abordam os assuntos.

Na seqüência, questionados sobre a necessidade de mudanças mais consistentes (vide apêndice IV, questão 5), os alunos sugeriram alterações metodológicas substanciais, pediram conteúdos voltados para a realidade, numa abordagem dinâmica, flexível que os leve à reflexão, ao questionamento e lhes permita, pela relação dialógica, desenvolver o espírito crítico, vivenciar novas situações de aprimoramento enriquecedor que corroborem a construção do conhecimento.

Para isso, é imperioso que todos os esforços se concentrem na criação de mecanismos instigantes, na seleção de con-

teúdos consistentes, na escolha de estratégias e na renovação de metodologias, sempre norteados pela coerência, sensibilidade, responsabilidade e, principalmente, pelo respeito às diferenças.

Na questão em que se avalia a expectativa em relação ao processo de Avaliação Institucional (vide apêndice IV, questão 6), os respondentes demonstraram preocupação com a qualidade institucional e apontam algumas falhas que devem ser corrigidas com urgência para chegarmos à excelência institucional, procurando sempre o compromisso com o ensino de qualidade talhado num trabalho de comprometimento e respeito mútuos por uma ação interativo-dialógica entre todos os segmentos da instituição que privilegie o questionamento sobre as inquietações dos alunos, voltadas para a constante reavaliação dos conteúdos, metodologias, programas, práticas diárias.

4 - Considerações Finais

Depois da análise das questões e do cruzamento das informações dos questionários, acreditamos ser imperioso repensar-se o modelo avaliativo.

Há de se observar, para isso, que os acadêmicos centralizam alguns aspectos da Avaliação Institucional na simples relação professor/aluno. É-lhes difícil divisá-la como um processo integrado e integrador.

Como exemplo, podem-se destacar alguns conceitos comuns que demonstram a distorção semântica que se empresta à análise do processo avaliativo, restringin-

Tabela 1 - Conceitos obtidos sobre a "Avaliação" e "Avaliação Institucional" em relação ao aspecto semântico

Avaliação	Avaliação Institucional
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medir conhecimento; ▪ Medir o aprendizado; ▪ Verificar se o aluno sabe o que o professor passou; ▪ Não reflete a realidade, o que o aluno sabe ou deveria saber; ▪ Leva o aluno a decorar para ir bem naquele momento; ▪ Não avalia realmente; ▪ Limita o conhecimento; ▪ Não incentiva a compreensão 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conteúdos não suprem as necessidades; ▪ Há muita teoria e pouca prática; ▪ Assuntos tratados sem profundidade; ▪ O que se aprende é decorado para a prova; ▪ Procura-se fazer o aluno armazenar conteúdos

do-lhe o grau de abrangência e importância. Estes conceitos estão destacados na tabela 1.

Esses traços restritivos refletem os resquícios da avaliação tradicional que ainda permanecem e permeiam o processo avaliativo institucional, como resultado de uma cultura enraizada que, há décadas, vem descaracterizando o processo educacional.

Por esse motivo, urge soltarem-se as amarras que se opõem à instalação de uma cultura avaliativa sedimentada em valores ético-político-sociais.

A partir dos dados obtidos, podemos constatar que:

- Ainda se avalia mensurando resultados e não mediando o processo de evolução da aprendizagem como parte de um complexo de construção do conhecimento;
- Permanece o ranço avaliativo do aprovar/reprovar por resultados obtidos na verificação de conteúdos ensinados e, às vezes, aquém do processo formativo;
- Padroniza-se o conhecimento, o saber em cobranças únicas, sem a preocupação com as diferenças individuais.

Parece-nos, portanto, importante canalizarem-se os esforços num trabalho de permanente ação-reflexão sobre o processo avaliativo para inaugurar uma postura que seja formativa e formadora.

Para isso, alguns aspectos devem ser pontuados:

- A metodologia avaliativa deve estar respaldada na revitalização das relações humanas, pela interação de ações;
- A avaliação deve favorecer um processo em que aluno e professor sejam agentes e se permitam o renovar, o estimar, o ser, o reconhecer-se numa prática de construção mútua;
- Toda ação, além de investigativa, deve ser também provocativa para conseguir-se o movimento de ação recíproca intelectual que nos permita a observação de reações e a determinação do nível de comprometimento e compreensão do processo avaliativo;
- A avaliação deve ser um processo interativo-dialógico;
- A avaliação medeia o próprio processo; é a coerência de procedimentos que interagem num desenvolvimento harmônico de desconstrução/ construção/reconstrução;
- A avaliação deve envolver não só questões conteudísticas, estruturais e metodológicas, mas também a observação consentânea do aluno de atendimento às suas diferenças, num exercício prático, solidário, que premie o seu crescimento.

Como realimentador desse processo dinâmico de resgate da unidade educacional, é fundamental que se criem instrumentos de ação desafiadores, espaços que premiem a troca de idéias, numa reciprocidade enriquecedora, comprometida com a missão institucional.

Em sala de aula, que as situações sejam problematizadoras, que se estabeleça um clima de relações fraternas, geradoras de valores, reforçadoras da auto-estima do aluno fazendo-o acreditar que pode, que é capaz de produzir resultados satisfatórios sem medo de ousar.

Em nossa instituição, tudo isso já faz parte do universo de nossas preocupações. Alguns grupos de professores e alunos estão envolvidos em vários projetos científicos/pedagógicos nas diferentes áreas do conhecimento – o projeto experimental do curso de Pedagogia é um deles – que já começaram a produzir resultados substanciais e vêm alimentando novas iniciativas. Salientem-se, também, os projetos interinstitucionais.

Em suma, o processo avaliativo deve ser espelho da instituição, refletindo a essência institucional, promovendo a auto-reflexão que lhe permita, sempre que necessário, redefinir metas e valores para garantir o seu crescimento.

É urgente, portanto, aceitarmos o desafio de criar uma cultura avaliativa que dissemine o processo de avaliação institucional como instrumento de produção do conhecimento, instigador da autocrítica, consolidando dentro de nós mesmos a necessidade de produzir mudanças, de transformar sempre.

Nesse aspecto, a avaliação institucional, por ser um meio dinâmico de dimensionar a realidade, deve promover, pelo diálogo democrático, um trabalho efetivo de ação integrada e integradora cujo

objetivo seja a soma de esforços que, além de conciliar os contraditórios e de respeitar as diferenças, restabeleça coerentemente a credibilidade de todos para transformá-la em benefício educacional, e leve à compreensão partilhada da grandeza da instituição, num todo orgânico - reflexo de todos nós - e à manutenção da unidade institucional.

Apêndice I – Questões utilizadas para o levantamento de dados sobre Avaliação

1. O que você entende por avaliação?
2. Para você, qual a função da avaliação?
3. Em que situações você foi avaliado?
4. Para você, quais são as falhas da avaliação?
5. Quando é avaliado, como você reage? Por quê?
6. Você acha que ser avaliado é importante? Por quê?

Apêndice II – Questões utilizadas para o levantamento de dados sobre Avaliação Institucional

1. Dê sua opinião sobre Avaliação Institucional.
2. Você já teve oportunidade de avaliar a sua instituição?
3. O que você avaliou?
4. Você observou alguma mudança na

Universidade depois da Avaliação Institucional?

5. Ainda há necessidade de mudar mais alguma coisa? Comente.
6. O que você espera da Avaliação Institucional?

Apêndice III – Questões com a síntese dos dados sobre Avaliação

1. O que você entende por avaliação?

R. Meio pelo qual o professor tem conhecimento do quanto o aluno aprendeu da matéria;
Instrumento com dia e hora marcados para verificar se o aluno sabe ou não aquilo que o professor passou;
Instrumento para avaliar o trabalho, o conhecimento, o nível, enfim, o que o aluno aprendeu.

2. Para você, qual a função da avaliação?

R. Método ou função para se concluir se a pessoa tem ou não capacidade;
Medir conhecimento;
Medir o aprendizado;
Avaliar a personalidade e o caráter;
Determinar o valor.

3. Em que situações você foi avaliado?

R. Na escola, na empresa, em casa, no dia-a-dia.

4. Para você, quais são as falhas da avaliação?

R. Estressante, cria tensão, tortura, é

impositiva (não estamos preparados, às vezes por motivos particulares, para sermos submetidos a uma avaliação, mas temos de fazê-la; por isso, não reflete a realidade);

Não avalia realmente, limita o universo do conhecimento porque enfatiza alguns assuntos, não reflete o que o aluno sabe ou o que realmente deveria saber *para a vida* – grifo nosso; nem sempre analisa o que tem utilidade, é apenas uma cobrança sem objetivo determinado;

Leva quase sempre o aluno a decorar para ir bem naquele momento; infelizmente não incentiva o entender, o compreender; não determina as falhas para corrigi-las.

5. Quando é avaliado, como você reage? Por quê?

R. Fico inseguro, nervoso. A situação de uma prova, por mais que se queira ignorar, é constrangedora, inibidora. É duro sentir-se avaliado, principalmente, se não estamos preparados para isso.

6. Você acha que ser avaliado é importante? Por quê?

R. É muito importante porque, pela avaliação, podemos mostrar o que somos capazes de fazer;

Pela avaliação, somos promovidos ou não. É um obstáculo que devemos superar;

Devemos sempre nos avaliar para consertarmos o que está errado, para mudarmos de atitudes;

Não, porque nos estudos, você não está

bem preparado para ser avaliado naquele dia; isso mostra que avaliação é um "furo", pelo menos como é feita; Acho que não, porque mexe com o emocional.

Apêndice IV – Questões com a síntese dos dados sobre Avaliação Institucional

1. Dê sua opinião sobre Avaliação Institucional.

R. Instrumento para a instituição avaliar a si mesma e refletir sobre a realidade; Instrumento que, se levado a sério, pode permitir mudanças significativas para favorecer a boa aprendizagem; Importante para ouvir-se a opinião dos alunos e praticar mudanças, sempre para melhor, analisando o que é bom ou ruim;

Só é válida se for feita desta maneira: com questões abertas para que os alunos exponham suas idéias. Mas é necessário levar-se a opinião dos alunos a sério; Não acredito, pois ainda há desinteresse de alguns que não se preocupam em fazer os alunos aprenderem.

2. Você já teve oportunidade de avaliar a sua instituição?

R. Sim.

3. O que você avaliou?

R. Curso, metodologia de aula, professores, biblioteca, instalações, secretaria, coordenação e direção.

4. Você observou alguma mudança na Universidade depois da Avaliação Institucional?

R. Várias. Muitos professores e funcionários mudaram suas atitudes, o que tem trazido benefícios a todos nós;

As instalações estão se adequando às necessidades da comunidade acadêmica; Apesar de algumas alterações metodológicas e estratégicas, ainda há professores utilizando estratégias e metodologia tradicionais que estão muito longe de atender às nossas necessidades;

Embora tenham sido feitas algumas mudanças nos conteúdos, estes não suprem as necessidades práticas do nosso dia-a-dia; muita teoria que na prática não funciona;

Alguns professores, além de tratarem sem a devida profundidade assuntos importantes, não abrem espaço para discussão sobre as dificuldades do aluno.

5. Ainda há necessidade de mudar mais alguma coisa? Comente.

R. O curso deve voltar-se para assuntos mais concretos, dentro da realidade atual, trabalhando-se diferentes metodologias.

Deve-se fazer estudo de caso: análise de propostas que deram certo ou errado na área, para enriquecer-nos o cotidiano profissional;

Que haja consenso entre os professores na distribuição dos trabalhos para os alunos das séries finais;

Que se pense na integração das atividades entre as matérias;

Disciplinas ricas em conteúdo carecem de qualidade: o que se aprende é decorado para a prova e se esquece depois, porque falta renovação de metodologia e estratégias que tornem os conteúdos atraentes para os alunos; Procura-se fazer o aluno armazenar conteúdos sem se verificar se ele está aprendendo realmente.

6. O que você espera da Avaliação Institucional?

R. Que a Instituição caminhe em busca de mudanças significativas para seu contínuo crescimento qualitativo;

Que se repensem as atitudes para que se altere tudo o que for necessário para melhorar sempre;

Que, com isso, melhore tudo: administração, formação dos professores e a educação de todos nós;

Que a preocupação de todos seja direcionada para a satisfação das necessidades dos futuros profissionais, pois a realidade pede soluções eficazes e práticas e não meras teorias escritas que, na prática, sequer lembramos ou temos condições de executá-las;

Que se atendam aos propósitos da avaliação;

Que haja maior integração entre alunos e professores;

Que se enxergue a dimensão humana da avaliação;

Que nada fique no papel, para que os alunos sintam firmeza na instituição, nos professores e acreditem sempre no que estão aprendendo;

Há necessidade de ajustes nos conteúdos e de equilíbrio nos trabalhos passados para os alunos.

ABSTRACT

In this article is discussed the evaluation practice from the analysis of the results of the collected data by means of questionnaires about evaluation and institutional evaluation, applied to the academic community, that permitted us measure the level of information that is beyond the evaluation process.

In the first step, the students' information about evaluation and institutional evaluation were analyzed separately to determine the academics' expectation. After that, the data were crossed to locate the evaluation process at the students' universe. The results contributed, exceedingly, to put into checkmate some attitudes that show the problems – that remain from the traditional evaluation – that permeate the universe of the institutional evaluation and interfere at its practice.

Based in these considerations, it was observed the need of define, clearly, the functions and objectives of the institutional evaluation to everybody involved in the process, giving flexibility to the actions to correct distortions that make part of the students' imaginary.

Keywords: Evaluation practice – Evaluation – Institutional evaluation – Traditional evaluation – Student's imaginary.

RESUMEN

En este artículo, se discute la práctica evaluadora a partir del análisis de los resultados dados colectados por medio de cuestionarios sobre evaluación y evaluación institucional, aplicados a la comunidad académica, que nos permitieron dimensionar el grado de (des)información que rodea al proceso evaluativo.

En un primer momento, se analizaron separadamente las informaciones de los alumnos sobre evaluación y evaluación institucional para determinar la expectativa de los académicos. En la secuencia, se cruzaron los datos para situar el proceso evaluador en el universo de los alumno. Los resultados contribuyeron, sobretudo, para colocar en jeque algunas posturas que revelan los problemas – remanecientes de la evaluación tradicional – que penetran el universo de la evaluación institucional e interfieren su práctica.

Con base en estas consideraciones, se observó la necesidad de definir, claramente, las funciones y objetivos de la evaluación institucional para todos los afectados en el proceso, flexibilizando acciones a fin de corregir distorsiones que hacen parte de la imaginación del alumno.

Palabras-clave: Práctica evaluadora – Evaluación – Evaluación institucional – Evaluación tradicional – Imaginación del alumno.

Referências Bibliográficas

- ASSMANN, H. *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. 2.ed. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1998. 263p
- DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. 102p. (Polêmicas do nosso tempo)
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. In: SGUISSARDI, V. (Org.) *Avaliação Universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*, Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p. 71-90. (Educação Contemporânea)
- HOFFMANN, J.M.L. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. 140p.
- MARINHO, P. *A pesquisa em ciências humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980. 171p.
- MORAIS, R. *Educação em tempos obscuros*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. 103p. (Polêmicas de nosso tempo; v.41)
- MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Esp.: Editorial Gedisa, 1994.
- _____. *Os Sete saberes necessários à Educação do futuro*. Tradução por Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. 118p. Tradução de: *Le sept savoirs nécessaires a l' Education du futur*.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Tradução por Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999. 183p. (Fundamentos da Educação) Tradução de: *L' evaluation des eleves: de la fabrication de l' excellence a la regulation des apprentissages - entre deux logiques*.
- RIOS, T.A. *Ética e competência*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1999. 86p. (Questões da Nossa época; v.16)
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1988. 151p.
- SGUISSARDI, V. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: _____ (Org.) *Avaliação Universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p. 41-70. (Educação Contemporânea)
- SOUSA, C.P. (Org.) *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1991. 177p. (Magistério. Formação e trabalho pedagógico)
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1998. 108p.