ANA MARIA FREIRE DA PALMA MARQUES DE ALMEIDA

UM ESTUDO SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UM CURSO SUPERIOR DE CIÊNCIAS AGRONÔMICAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1992

ANA MARIA FREIRE DA PALMA MARQUES DE ALMEIDA

UM ESTUDO SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UM CURSO SUPERIOR DE CIÊNCIAS AGRONÔMICAS

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por ANA MARIA FREIRE DA PALMA MARQUES DE ALMEIDA e aprovada pela Comissão Julgadora em 18/02/1992.

DATA: 18/02/1992

Assinatura: Márcia Regina F. de Oliveira

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1992

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Psicologia Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Regina Ferreira de Brito.

COMISSÃO JULGADORA:-

Marcia Regina L. de Brito

_____

_____

_____

_____

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus agradecimentos às pessoas que, de forma significativa, me acompanharam e colaboraram na trajetória desta tese.

Ao *Fernando*, meu companheiro, incessante estimulador e colaborador de minha vida profissional, que sem seu apoio e amor esta tese não teria sido realizada.

À *Ana Paula*, *Daniel* e *Fernando Augusto*, meus filhos queridos, que souberam entender as minhas atividades acadêmicas e toleraram com paciência as ausências e os momentos que deixamos de passar juntos.

Ao meu pai *Benedito Freire da Palma*, minha mãe *Edith de Castro Palma* e demais familiares, que com carinho e compreensão se fizeram presentes no desenvolvimento deste trabalho.

À Profa. *Marcia Regina Ferreira de Brito*, pela orientação segura em todas as etapas e pela confiança e amizade, indispensáveis para a elaboração desta pesquisa.

À Faculdade de Ciências Agronômicas da UNESP, Câmpus de Botucatu, representada pelo seu Diretor Prof. *Flávio Abranches Pinheiro*, Professores e Alunos, pela acolhida, receptividade e sensibilidade que expressaram em torno da questão da avaliação da aprendizagem.

Aos Professores do Programa de Doutorado da Faculdade de Educação da UNICAMP, em especial, Profa. *Amélia Americano Domingues de Castro*, Prof. *Joel Martins*, Prof. *Newton Cesar Balzan*, Prof. *Paulo Freire*, Prof. *Sérgio Vasconcelos de Luna*, com os quais tive o privilégio de cursar disciplinas e sentir o gosto de fazer pesquisa em educação.

Aos colegas e amigos da Faculdade de Educação da UNICAMP, pelas experiências trocadas, úteis para o desenvolvimento e aperfeiçoamento deste trabalho.

Às funcionárias da Faculdade de Educação da UNICAMP, *Claudia Maria Pereira*, *Maria de Almeida Viana*, *Marina Helena Faranhos Fernandes*, *Nadir Aparecida Gomes Camacho*, *Vanda Fátima dos Santos Silva* e *Vera Lúcia Ferreira Coelho Louzada*, que de forma amável e eficiente, achavam sempre soluções para os laboriosos problemas reservados aos cursos de pós-graduacão.

À família Gomes de Castro, especialmente a *Lorna*, *Adriana* e *Andrea*, pela estima com que me receberam, fazendo com que me sentisse em casa.

Ao Prof. *Clodoaldo Meneguelo Cardoso*, do Câmpus da

UNESP de Bauru, Prof. *Gilberto Luiz de Azevedo Borges* e Profa. *Raquel Volpato Serbino*, do Câmpus da UNESP de Botucatu, pelas valiosas sugestões apontadas na fase conclusiva desta tese.

À *Yara Pinto Chaves*, que com amizade e afeto, foi eficaz na transcrição das entrevistas, digitação, revisão, e principalmente, pelo incentivo na elaboração do que ela chamava de "nossa tese".

À *Márcia Regina de Oliveira Andrade*, amiga que sempre me incitava ao perguntar: "E a tese?".

À *Irene Rodrigues dos Santos*, *Hulda Pulquéria Monteiro e Silva*, *Maria Betina Germiniano* e *Tania Maria Junqueira de Jesus Espernega*, do Departamento de Educação da UNESP, Câmpus de Botucatu, pela presteza sempre dispensada.

À *Regina Tieme Nishiyama*, da Biblioteca da UNESP, Câmpus de Botucatu, pela elaboração das citações bibliográficas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

SUMARIO

Página

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I - A APRENDIZAGEM, A AVALIAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS 7

1. Educação, avaliação e valor 18
2. Definições de avaliação 22
3. Finalidades da avaliação 35
4. Pressupostos da avaliação 42
5. Técnicas e Instrumentos de avaliação..... 44
6. Critérios de avaliação 48
7. Recuperação 51

CAPÍTULO - II A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESTUDADA NUMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA 54

CAPÍTULO - III PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 64

1. Relações estabelecidas com a direção da Instituição ... 64
2. Questionários propostos a alunos e professsores 65
3. Levantamento de dados gerais 69
4. Entrevistas semi-estruturadas com professores e alunos. 70
5. Observações em sala de aula 72

CAPÍTULO IV - A ESCOLA ONDE O ESTUDO SE DESENVOLVEU 73

1. Um breve histórico 73

2. Regulamentos da avaliação da aprendizagem na Faculdade de Ciências Agronômicas e no Instituto de Biociências . 81

CAPÍTULO - V ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO 87

1. Características acadêmicas dos alunos 87

2. Características funcionais dos professores 87

3. Percepções dos alunos e professores quanto à suas atividades na Universidade 93

3.1. Percepção que o aluno tem de si 93

3.2. Percepção que os professores têm de seus alunos. 94

3.3. Como o aluno acredita que suas atividades são percebidas pelos professores 95

3.4. Percepção que os alunos têm de seus professores . 96

3.5. Percepção que o professor tem de si 97

3.6. Percepção que os professores tem de sua atividade docente 97

3.7. Como o professor acredita que suas atividades são vistas pelos alunos 99

3.8. Como o aluno se relaciona com seus professores .. 99

3.9. Como o aluno se relaciona com seus colegas de classe 100

3.10. Percepções dos alunos e professores quanto à profissionalização do curso de agronomia 103

3.11. Que profissional o professor espera formar 104

3.12. Como o aluno acredita que seus professores esperam que ele seja quando agrônomo 105
3.13. Contribuição das disicplinas para a formação profissional na opinião dos alunos 105
4. Percepção dos alunos e professores, obtidas nos questionários, quanto à avaliação da aprendizagem 108
4.1. Significado da avaliação atribuido pelos alunos . 109
4.2. Significado da avaliação atribuído pelos professores 110
4.3. Finalidades da avaliação segundo a percepção dos alunos 113
4.4. Finalidades da avaliação atribuídas pelos professores 114
4.5. Melhor época da avaliação da aprendizagem, segundo os alunos 117
4.6. Época em que os professores avaliam em suas disciplinas 118
4.7. Quantidade de avaliações que os alunos consideram necessária no decorrer de uma disciplina 119
4.8. Quantidade de avaliações que os professores consideram necessária em suas disciplinas 119
4.9. Significados de critérios de avaliação percebidos pelos alunos 122
4.10. Significados de critérios de avaliação atribuídos pelos professores 124
4.11. Percepção pelos alunos sobre os instrumentos de avaliação aos quais são submetidos 125

4.12. Instrumentos e técnicas de avaliação utilizados pelos professores 126
4.13. Apresentação dos resultados da avaliação, na opinião dos alunos 128
4.14. Apresentação dos resultados da avaliação, na opinião dos professores 129
4.15. Dificuldades e/ou problemas, enfrentados pelos alunos, em situação de avaliação 131
4.16. Dificuldades e/ou problemas que os professores encontram para avaliar o rendimento dos alunos .. 132
4.17. Sensibilidade dos alunos em situação de avaliação 133
4.18. Percepção, pelos professores, do significado que os alunos atribuem à avaliação 136
4.19 Significados da recuperação, atribuídos pelos alunos 137
4.20 Percepção, pelos alunos, do significado que os professores atribuem à recuperação 138
4.21. Significados da recuperação, atribuídos pelos professores 140
5. Características dos professores entrevistados 142
6. Percepção dos professores e alunos, obtida nas entrevistas com relação à avaliação da aprendizagem 146
6.1. Significados da avaliação 146
6.2. Época e quantidade de avaliações na opinião de professores e alunos 152
6.3. Significados de critérios de avaliação 155

6.4. Instrumentos e técnicas de avaliação utilizados pelos professores 159
6.5. Apresentação dos resultados da avaliação na opinião de professores e alunos 162
6.6. Experiências positivas e negativas dos professores e alunos em relação à avaliação da aprendizagem 164
6.7. Procedimentos de recuperação atribuídos pelos professores e a opinião dos alunos 167
6.8. Significado da "nota" na opinião dos professores e alunos 171
7. Apresentação e descrição dos Planos de Ensino 178

CAPÍTULO VI - Algumas iniciativas para o processo pedagógico 181
1. Exemplo inovador de ensino e avaliação da aprendizagem.. 181
2. Assessoria pedagógica: algumas sugestões 192

CAPÍTULO VII - Considerações finais 197

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 205

TRADUÇÕES DAS CITAÇÕES 212

ANEXOS

ANEXO 1 - Parecer da Câmara de Graduação da Faculdade de Ciências Agronômicas 214
ANEXO 2 - Questionário para os professores 215

ANEXO 3 - Questionário para os alunos 217
ANEXO 4 - Roteiro de entrevistas para os professores 219
ANEXO 5 - Roteiro de entrevistas para os alunos 220
ANEXO 6 - Entrevista etnográfica semi-estruturada com professor 221
ANEXO 7 - Entrevista etnográfica semi-estruturada com alunos 231
ANEXO 8 - Protocolo de observação 245

FIGURAS

FIGURA 1 - O ciclo da pesquisa etnográfica 61
FIGURA 2 - Fazenda Lageado - F.E.P.P. - UNESP - CÂMPUS DE BOTUCATU 78

QUADRO

QUADRO I - Categorias das percepções dos alunos e professores quanto à avaliação da aprendizagem e respectivos objetivos 68

TABELAS

TABELA I - Número de alunos, por série do curso solicitados a responder o questionário sobre avaliação da aprendizagem e número de depoimentos obtidos 67
TABELA II - Número de professores, por departamento solicitados a responder o questionário sobre avaliação da aprendizagem e número de depoimentos obtidos 67

RESUMO

Este trabalho constitui-se de um estudo sobre a avaliação do rendimento acadêmico no ensino superior, enfocando aspectos teóricos e práticos da avaliação. Foi desenvolvido na Faculdade de Ciências Agronômicas (FCA) UNESP, Botucatu, no período compreendido entre 1987 e 1991.

As várias leituras sobre o tema mostraram que a psicologia educacional só contribuirá e oferecerá subsídios à Educação e à avaliação da aprendizagem se o referencial teórico utilizado propiciar o desenvolvimento de um campo de conhecimento, que promova o crescimento do ser humano através da análise de suas experiências e aprendizagens.

Estas leituras possibilitaram identificar, ainda, a importância da avaliação dos conteúdos acadêmicos como fator relevante para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Indicaram também que, ao lado das propostas e técnicas de avaliação, novos modelos e concepções se delineiam. Algumas enfatizam "medida", outras, o "julgamento de valores" e outras ainda trazem implícitas a necessidade de se extrapolar a função classificatória, fazendo com que a avaliação assuma outras funções, dentre as quais a diagnóstica e a formativa. No entanto, não se pode dizer que o avanço das pesquisas tenha levado ao desenvolvimento de sistemáticas avaliativas e que atendam mais diretamente aos interesses e objetivos do ensino superior, insensibilizado para os problemas da avaliação na educação.

Através da abordagem etnográfica, que possibilita

melhor contextualizar as manifestações práticas da temática em questão, foram obtidos dados de questionários de alunos e professores. Após a análise destes questionários, os dados foram complementados com entrevistas e observações de situações avaliativas em sala de aula. O levantamento de documentos referentes à história da FCA, aspectos do curso de graduação, portarias didáticas e planos de ensino de disciplinas possibilitaram desvendar concepções, papéis, mecanismos e procedimentos atribuídos à avaliação da aprendizagem.

O estudo desse material, as observações e as entrevistas permitiram constatar diferentes orientações e tendências de interpretação de professores e alunos quanto ao significado, finalidade, procedimentos, critérios e outros aspectos da avaliação da aprendizagem. As manifestações por parte dos professores apontam a necessidade de maior conhecimento da área pedagógica, visando um aprimoramento da prática docente, embora a participação tímida nos acontecimentos na FCA não reflita ainda essa preocupação. As manifestações dos alunos apontam a insatisfação com a avaliação em si, com a recuperação, reinvindicando mudanças na sistemática avaliativa, bem como um aperfeiçoamento pedagógico dos professores.

Concomitante às práticas estudadas, que estão distantes da apresentação teórica das propostas renovadoras, algumas iniciativas isoladas estão sendo experimentadas e podem servir de estímulo às novas alternativas para a avaliação e a melhoria do ensino na referida Instituição.

ABSTRACT

This study is on the evaluation of academic performance of higher education level, focusing theoretical and pratical aspects of the assessment. Is was developed at the Faculdade de Ciências Agronômicas (FCA), UNESP, Botucatu, during the period of 1987 to 1991.

Several readings of the topic have showed that educacional psycology will only contribute to education itself and to learning assessment and will offer them conditions, if the theoretical reference used provides the development of a field of study which will promote the growth of humam being through the analysis of his own experiences and learning.

Through these readings, it was also possible to identify the academic content evaluation importance as a relevant factor to the teaching and learning improvement. They also have indicated that new models and concepts are being outlined: some of them emphasize "measure"; others, "the judgement of values" and some others give emphasis on conceptions implying the necessity of inferring the classifying function. This necessity makes the evaluation assume other functions like the diagnostic and the formative ones. However, it cannot be said that the research progress had led to the development of assessment systems and that it meets directly the interests and the aims of higher education, which is still insensitive to evaluation problems in education.

Data from students' and teachers' questionnaires

have been gotten through an etnographic approach, which enables better the contextualization of pratical manifestation of the topic in study. After the questionnaire analysis the data were completed with interviews and observations from appraising situations in the classroom. The survey of documents refering to the history of FCA, the aspects of the undergraduate course itself, didatic regulations and plans of subject teaching made possible to disclose concepts, roles, mechanisms and assigned procedures to the learning evaluation.

The study of this material, notes and interviews have allowed me verify the different orientations and tendencies of interpretation from teachers and students when refering to the meaning, purpose, procedures, criteria and other aspects of learning evaluation. Teachers' manifestations have indicated the necessity of a greater knowledge on pedagogy aiming the improvement of their teaching practice, although their shy participation in the events at FCA doesn't show this kind of preocupation. Students' manifestation point to an insatisfaction about the evaluation and the final exams period, asking changes in this grading and evaluation system as well as the teachers' pedagogical improvement.

Together with the studied practices, which are very distant from the theoretically renewing proposals presented, some isolated iniciatives are being experienced and may work as an incentive to new evaluation alternatives and to the teaching improvement in this Institution.

INTRODUÇÃO

Assiste-se atualmente uma desensibilização social face aos problemas da educação decorrente da ausência de uma política nacional de desenvolvimento.

Na área técnica, precisamente na Agrícola, que é um setor dos mais representativos do Brasil, poucos são os esforços dispendidos para discussões que envolvam questões educacionais. Os escritos sobre educação mostram que nunca foi tão premente a necessidade de buscar soluções para a superação desta crise do sistema educacional e, dentre várias tentativas, uma delas é desenvolver mecanismos eficientes da avaliação da qualidade do ensino nas Universidades

No momento em que se busca definir uma política para a Universidade Brasileira, os mecanismos tradicionais de avaliação que cumprem uma função meramente burocrática se apresentam como ineficazes para imprimir um dinamismo próprio às Instituições de Ensino Superior (IES), dinamismo este que lhes permitam reorientar seus cursos e programas de ensino, além de melhorar a qualidade de desempenho de seus alunos.

Assim, o questionamento da qualidade deveria pautar-se na avaliação da Universidade como um todo, na avaliação

das práticas e procedimentos utilizados internamente pelas diferentes IES e se estender até aos papéis e concepções atribuídos à avaliação do rendimento acadêmico.

Em relação a este último aspecto é que se coloca o interesse deste estudo, pois é através da avaliação da aprendizagem dos diferentes conteúdos de suas disciplinas que as IES podem manifestar suas formas de controle efetivo das funções de ensino e obter indicadores desta qualidade na Instituição. Isso permite questionar se está havendo coerência entre as funções educacionais a que se propôs e as funções sociais que lhes são atribuídas.

A prática da avaliação no Ensino Superior tem mostrado uma convivência muitas vezes conflituosa entre experiências tradicionais de natureza classificatória e tendências e procedimentos renovadores. A concepção transformadora da avaliação, diagnóstica e/ou formativa, contempla instrumento de tomada de decisão que visa a superação do autoritarismo e o estabelecimento da autonomia do educando.

É necessário superar esse conflito traduzindo em ações concretas algumas propostas de avaliação baseadas em concepções mais coerentes com o modelo teórico de educação e prática pedagógica propostos hoje à Universidade, levando assim a uma restauração do processo avaliativo que esteja comprometido com uma educação democrática.

Neste sentido, pretendemos:

1. Identificar teoricamente alguns modelos e propostas de avaliação do rendimento acadêmico.

2. Analisar as diferenças entre as concepções e os papéis atribuídos à avaliação, dentro de sua evolução histórica, bem como as suas implicações para a prática da avaliação no contexto do ensino superior.

3. Identificar na prática da Faculdade de Ciências Agronômicas (FCA) - UNESP de Botucatu, as concepções, papéis, mecanismos e procedimentos atribuídos e empregados na avaliação do rendimento acadêmico.

4. Discorrer sobre a influência dos diferentes modelos teóricos nos posicionamentos enunciados por professores e alunos.

5. Discutir a possibilidade de formulação de propostas de avaliação dos conteúdos que seja coerente com o projeto da FCA - UNESP e a expectativa dos docentes e alunos.

A importância da avaliação da aprendizagem na determinação da qualidade de um sistema educacional e os desencontros que vêm sendo denunciados entre a teoria e a prática da avaliação no contexto do ensino superior, levam à necessidade de repensá-la. Isso implica em identificar não só as concepções e

modelos que a determinam historicamente e que trazem implícitos uma concepção de educação e uma visão de mundo, como também verificar as práticas que determinam seu papel e suas funções específicas no dia-a-dia da Universidade em um dado momento histórico.

Sendo a avaliação da aprendizagem uma atividade socialmente determinada, os mecanismos que a envolvem pressupõem sempre uma concepção do homem que se pretende formar e das funções atribuídas à Instituição numa determinada sociedade.

Os questionamentos atuais mostram a necessidade de trabalhos que partam de análises detalhadas, e que busquem estudos de avaliação que contribuam significativamente para construção de modelos teóricos que atendam mais diretamente o educador em sua tarefa na sala de aula. O reconhecimento de pesquisas, neste sentido, se torna mais premente quando é a própria comunidade universitária que se preocupa em questionar sua prática e a percebe em desacordo com seus propósitos e expectativas, considerando-a insatisfatória para avaliar a qualidade de seus esforços.

Essa preocupação tem-se feito presente na Universidade Estadual Paulista (UNESP), como mostra o documento "Síntese das Propostas Encaminhadas pelas Unidades Universitárias para a Elaboração de uma Política de Ensino para a Graduação da UNESP". Dentre os problemas específicos relativos à avaliação,

destacou-se: "...ausência de avaliação sistemática dos cursos, visando modificações ulteriores" e "...insatisfação discente com respeito ao sistema de avaliação e à recuperaç o". (MARIN, A.J. e outros, 1986:19)

Esse interesse também se apresenta na Faculdade de Ciências Agronômicas - UNESP de Botucatu, onde a Câmara de Graduação, após análise e reflexão sobre a "Política de Ensino de Graduação para a UNESP", considerou importante a criação de uma assessoria didático-pedagógica para orientar docentes na avaliação do desempenho, acompanhamento e orientação dos alunos, bem como na avaliação de programas e currículos. (PINHEIRO, 1986)

A expressão de insatisfação com a avaliação fica também explícita pelos discentes da FCA e é demonstrada pelas frequentes manifestações de descontentamento quanto as formas de avaliação que seguem o modelo tradicional. Este desagrado é manifestado, às vezes por todo um grupo de alunos de uma mesma disciplina, ao se recusarem terminantemente a realizar uma determinada "prova". Do mesmo modo, ela é revelada na publicação dos alunos, quando colocam a seguinte justificativa para a necessidade de uma avaliação do corpo docente: "não podemos deixar acabar o único meio que temos de avaliar nossos docentes que tanto nos avaliam durante nossa vida universitária, e cujos métodos, muitas vezes, não achamos justos" (AVALIAÇÃO dos professores. JORNAL DAAGRO , 1987).

Observamos que as dificuldades referentes à

avaliação, despertadas na FCA por um conjunto de circunstâncias específicas, são claramente expressas, mas não mostram propostas concretas de como superá-las. É necessário aprofundar as discussões destes problemas, identificá-los e propor soluções para a superação dos mesmos.

No intuito de oferecer subsídios para uma revisão das práticas de avaliação do rendimento do aluno na Faculdade de Ciências Agronômicas de Botucatu, é que nos propomos estudar as concepções e procedimentos pelos quais essa prática vem-se efetivando, buscando identificar no confronto com as tendências e modelos teóricos, alternativas de ação mais compatíveis com a visão institucional do próprio fenômeno que está sendo objeto de estudo.

CAPÍTULO I

A APRENDIZAGEM, A AVALIAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS

O termo avaliação é muito abrangente. A consulta ao significado de avaliação, avaliar e avaliador em dicionários mostra as diferentes acepções do termo. Assim FERREIRA (1986:205) mostra que avaliação é o: *"Ato ou efeito de avaliar (se). - Apreciação, análise. - Valor determinado pelos avaliadores"* e avaliar significa: *"Apreciar ou estimar o merecimento. - Determinar a valia ou o valor. - Calcular, estimar"* e avaliador é: *"... aquele que avalia"*. Por existir essa grande variedade de sentidos, este estudo limita-se a tratar da avaliação da aprendizagem de conteúdos acadêmicos no Ensino Superior. Esta avaliação difere da avaliação de programas educacionais, que visa tomada de decisão, revisão e modificação; da avaliação de currículo para replanejamento e aperfeiçoamento e difere também da avaliação de sistema que oferece subsídios para desenvolvimento de outros complexos de ensino. A avaliação do rendimento acadêmico tem função orientadora, o que a faz estabelecer vínculo com a avaliação curricular e com a avaliação institucional.

Considerando que a avaliação da aprendizagem é a avaliação de uma prática educativa integrada, foram buscados

subsídios nas ciências humanas e sociais de um modo geral e na área de psicologia educacional de modo particular.

A psicologia educacional enquanto ramo da psicologia aplicada e a exemplo desta, evoluiu a partir de confrontos teóricos. As diferentes conotações permitiram que seu objeto de estudo e formas de investigação fossem enfocadas de maneiras diversas, tendo também refletido na área de aprendizagem e ensino. É o que verificamos em relação à pesquisa em Psicologia e em Educação. O avanço mais significativo, deu-se na sofistiçação de procedimentos metodológicos que continuassem reforçando o modelo da pesquisa em ciências naturais. Isso dificultou para a Psicologia o encontro de um novo paradigma que fosse mais apropriado, mas possibilitou o levantamento de críticas aos seus pressupostos.

No caso específico da psicologia educacional, observamos dificuldades dos pesquisadores em explicar o significado dessa área. Limitam-se apenas a estudos e pesquisas de desenvolvimento e aprendizagem como se esses tópicos estivessem desvinculados de uma ciência aplicada à educação (GOULART, 1989). Provavelmente essas dificuldades sejam devidas ao fato de ser o campo científico da psicologia educacional jovem e marcado por uma história complexa.

Recentemente, GLOVER e RONNING (1987:8) fizeram um estudo dos aspectos históricos e conceituais da psicologia educacional e da aplicação dos princípios da Psicologia na

Educação. Embora outros autores destaquem a influência do behaviorismo e do cognitivismo e o aumento no número de estudos, principalmente por teóricos cognitivistas que não podem ser desconsiderados, esses autores não avançam a ponto de clarificar o que seria realmente uma psicologia educacional, concluindo que:

> *"Even after nearly 100 years, common agreement on a definition of educational psychology does not exist. To the extent that there is some consensus, it appears in definitions that direct psychology to the study of problems of learning, motivation, etc., that occurs in school settings. Topics frequently seen as the purview of educational psychology include humam development, individual differences measurement, learning, motivation, and humanistic approaches to education."*

BALL (1984:933) também apresentou em seu artigo uma retrospectiva da pesquisa em psicologia educacional dos últimos 75 anos e verificou que as áreas de interesse foram: avaliação/mensuração, afeto/motivação e a psicolingüística/ discurso: *"It was concluded that educational psychology changes its coloring, perhaps to conform to the large world of psychology"*, afirma o autor, mostrando que não ocorreram alterações fundamentais.

Independente dos autores não terem uma definição tão clara do que seja a psicologia educacional, são precisos quanto a sua contribuição à Educação:

> *"Inicialmente, as contribuições da Psicologia para a Educação se restringem aos estudos e*

> *pesquisas de diferenças individuais e do desenvolvimento da inteligência e personalidade que fundamentavam a classificação e seleção de alunos. Atualmente, realizam-se inúmeros trabalhos na área de desenvolvimento humano (cognitivo, motor, moral, afetivo, linguagem, etc.), comportamento humano, relações humanas na escola e, principalmente na área de aprendizagem e ensino".* (FERREIRA, 1987:7)

Os estudos de aprendizagem também acompanharam o desenvolvimento da Psicologia e da Educação. Os autores que trabalham na área da aprendizagem, aplicam um tratamento que tem, subjacente, as teorias que lhes dão base.

Muitas vezes, o trato com o fenômeno apresenta-se de forma superficial. Deixam de abordar determinados aspectos da aprendizagem por não serem passíveis de investigação objetiva:

> *"A razão porque a aprendizagem tem sido o problema central de estudos de Psicologia é porque outros fenômenos humanos são mais difíceis de quantificar, resultando então uma conseqüente super-ênfase na mudança comportamental, deixando a experiência humana de lado. Esta experiência do sujeito que está sendo investigado é sempre considerada como sendo irrelevante, ou mesmo, como um fator perturbador, no controle experimental científico rígido. Outros fenômenos psicológicos humanos como angústia, medo, alegria, tristeza, amor, solidão, possuem aspectos experiênciais com suas qualidades que são abandonadas nos livros textos, porque não se faz pesquisa qualitativa que possa ser aceita como sendo científica".* (MARTINS, 1988)

A consideração da aprendizagem apenas como evento observável é verificado em GALLOWAY (1976:71) e BIGGE (1977:7). O primeiro expressa-se da seguinte maneira: *"Quando existem*

mudanças observáveis no desempenho (comportamento) de um organismo, delas inferimos a ocorrência da aprendizagem". Em seu estudo, abordando o enfoque cognitivo e conexionista, interpreta as diferentes tendências a que o termo pode levar. Sugere que: *"Competirá a você como professor, chegar a interpretações teoricamente sensatas e que conduzam a enfoques práticos e úteis".* Bigge avança um pouco mais nas considerações a respeito da aprendizagem e do ensino. A partir de um enfoque da teoria do campo cognitivo e ao analisar as diferentes teorias, sugere que os estudiosos façam uma comparação entre elas, tendo como critérios a *"autoridade"* e o *"científico".* Para esse autor *"...não existem respostas finais para questões sobre aprendizagem e nenhuma teoria pode ser considerada superior a todas as demais, em termos absolutos".* A melhoria da qualidade do ensino só se dará quando houver uma reflexão sobre a natureza da aprendizagem.

A existência de divergências entre ensino e aprendizagem é clarificada no trabalho de BRITO (1984:40). A autora baseia-se, principalmente, nos estudos de Ausubel sobre a independência entre teorias da aprendizagem e teorias do ensino, ressaltando que essas últimas devem ser baseadas nas teorias da aprendizagem e ambas devem envolver uma prática. Embora distintos, esses fenômenos,

> *"...aparecem intimamente relacionados porque em aprendizagem de conteúdos acadêmicos em escolas, supõe-se a presença de um professor e de alunos, voltados para um determinado tema. Se admitimos a relação professor-aluno em situações de sala de aula, verificamos que o*

> *professor deve conhecer os aspectos relativos à aprendizagem do aluno para, baseado nestes elementos, estabelecer a metodologia do ensino mais adequada que favoreça a ocorrência de uma aprendizagem significativa e duradoura".*

MIZUKAMI (1986:1), ao falar sobre os diferentes modos de se entender o fenômeno educativo, privilegia a intencionalidade da ação do professor em situações de ensino-aprendizagem e o aspecto multidimensional do fenômeno educacional onde:

> *"... estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural. Não se trata de mera justaposição das referidas dimensões, mas, sim, da orientação de suas múltiplas implicações e relações.*
> *Diferentes formas de aproximação do fenômeno educativo podem ser consideradas como mediações historicamente possíveis que permitem explicá-lo, se não em sua totalidade, pelo menos em alguns de seus aspectos; por isto, devem ser elas analisadas, contextualizadas e discutidas criticamente".*

A autora sugere aos educadores que reflitam sobre suas ações, pois a realidade educacional é complexa e ainda hoje não se tem uma teoria que explique todas as manifestações do comportamento humano em situações de ensino e aprendizagem. Propõe uma articulação entre as abordagens, um repensar das mesmas nos seus aspectos divergentes e semelhantes, sem deixar de considerar os aspectos cognitivos, emocionais, comportamentais, técnicos e sócio-culturais. Ao enfocar a prática pedagógica faz de modo que essa tenha um sentido de práxis, de uma atividade teórico-prática, que subsidiará a compreensão do discurso na tentativa de

que as teorias sejam elaboradas de práticas cotidianas analisadas.

MARTINS (1987:1), exemplifica o que seria relevante em uma pesquisa fenomenológica da aprendizagem. Neste sentido, o interesse do pesquisador estaria voltado para descrições desse fenômeno. A partir de indagações onde o sujeito descreveria uma situação na qual ele aprendeu alguma coisa, ter-se-ia uma descrição completa de sua aprendizagem:

> *"Aprendizagem é a consciência (ou estado de alerta) de que as comunicações são recebidas de acordo com a sua expressão total e não simplesmente uma intenção que foi manifestada (comportamento). Com o auxílio de um outro que é significativo, o aluno que aprende é capaz de interrogar os seus sentimentos, escolher uma seqüência de ações e verdadeiramente comunicar a sua decisão para os outros de maneira adequada".*

Assim, segundo o autor, a aprendizagem não deve levar em conta apenas desempenho bem sucedido. É possível que o sujeito até alcance um determinado objetivo, entretanto não atinge a aprendizagem em toda sua amplitude. A crítica que Martins (1987) faz da aprendizagem definida como *"mudança que se opera no comportamento através da experiência"*, é que esta é irrelevante e sem sentido pois se sabe *"...muito sobre mudanças de comportamento, porém muito pouco sobre a natureza da experiência..."*. O sujeito está sendo estudado sem que o pesquisador considere a variação da experiência e dos significados.

A idéia de aprendizagem considerada por Martins pode ser complementada por NOVASKI (1988:12), que mostra alguns aspectos que envolvem a aprendizagem, destacando o conhecimento maior do ser humano. *"Aprender isso é ir se inteirando da aprendizagem mais profunda e que realmente interessa na vida: conhecer o humano, o mundo humano"*. É isso que fundamenta o processo de ensino-aprendizagem que deixou de ser humano para tornar-se um instrumento de posse, afastando as pessoas, em uma abordagem estritamente técnico-científica. A aprendizagem não termina nunca. Se ela é inesgotável em relação aos conteúdos formais, a aprendizagem do que é ser humano é igualmente inesgotável e qualquer tentativa de moldá-la ou enquadrá-la é inadequada.

Ensino e aprendizagem para FREIRE (1983:28) também assumem um significado amplo. O sentido que esse autor dá à educação é globalizante, por refletir nela o próprio homem: *"A educação portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém"*. Propõe uma educação problematizadora ou conscientizadora, contrária a uma educação bancária ou seja, a educação dialógica. O diálogo se inicia na busca do conteúdo programático:

> *"Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta*

> *inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação".* (FREIRE, 1987:83)

A reflexão de diferentes posturas de ensino e aprendizagem fornece alguns indicadores para se pensar a função da Psicologia, da Educação e da própria psicologia educacional. Um indicador relevante é a inserção de um quadro histórico, político, econômico e social no contexto brasileiro.

Neste sentido, a psicologia educacional adquiriu características peculiares e mudanças de conteúdo na relação entre o momento histórico e as teorias psicológicas ou educacionais nele dominantes (GOULART, 1989).

Em relação às influências dos sistemas psicológicos sobre a psicologia educacional, e sobre a própria Educação de um modo geral, muitos autores remontam ao behaviorismo e o adotam como o mais significativo. Dentre as críticas feitas aos psicólogos acerca disso, FINI (1989:110) destaca a abstração que se faz do sujeito e da sua vida pessoal, centralizando o estudo no comportamento expresso:

> *"Se aceitarmos apenas o comportamento expresso como objeto de estudo da Psicologia estaremos trabalhando com uma ciência inconsciente de seus fundamentos, surda ao seu próprio discurso, que fala da Educação, da perda do sentido real, supondo como real somente aquilo que o homem de ciência vê".*

Verificamos que as teorias psicológicas e, particu-

larmente a behaviorista, constituiram-se fundamento científico para a psicologia educacional e para sua definição propriamente dita.

Aprofundando algumas questões a fim de resgatar a contribuição das ciências humanas para não incidir em reducionismos do fenômeno educativo, FERREIRA (1987:82) também aponta problemas atuais de psicologia educacional. Sugere que para uma possível redefinição das própria Psicologia, estes problemas devem ser superados:

> *"É viável a elaboração de uma Psicologia ao mesmo tempo voltada para o indivíduo e para a sociedade, dialeticamente. A sua função educativa deverá ser exercida através da articulação entre os aspectos internos e externos que condicionam a educação, escapando assim dos reducionismos psicológicos e sociologistas que ainda predominam nesse âmbito".*

GOULART (1989:13), utilizando-se de critérios históricos da psicologia educacional, e da análise das contribuições que esta pode oferecer, expõe sua opinião sobre o que vem a ser essa área: *"Trata-se de uma ciência aplicada à educação cujo objetivo é uma relação permeável com as demais ciências pedagógicas, oferecer subsídios para que o ato educativo alcance, plenamente seu objetivo"*. Só se dá conta do fenômeno educacional, quando a educação é vista como um empreendimento social com características multidisciplinares. Isso ocorre quando um conjunto de profissionais estuda um mesmo tema, cada um sob sua visão e competência de área. Essa multidisciplinaridade é

viável quando os especilistas têm claro a sua ciência. Cabe, portanto, para a autora:

> *"...conceber uma Psicologia aplicada à educação do homem brasileiro, neste momento preciso de sua história. É impossível compreender os processos de desenvolvimento, aprendizagem e socialização, ignorando o espaço-tempo em que eles ocorrem; é necessário, pois, contextualizar o conhecimento psicológico sobre o homem".*

Embora tenhamos constatado um crescimento no número de pesquisas que buscavam aperfeiçoamento em seus referenciais teóricos, verificamos que esse avanço ainda é restrito. As trocas de experiências dão-se mais entre os defensores de um mesmo paradigma, do que entre aqueles de posições diferentes. Isso nos parece impróprio em qualquer área da Educação e com mais intensidade na psicologia educacional. Acreditamos que a Educação, cuja função é laboriosa e difícil, resolva questões que aflorem da prática, principalmente da prática social. Dessa forma, não concebemos a realização de trabalhos oriundos de apenas uma área, mas sim que haja interdisciplinariedade entre as áreas. Projetos multidisciplinares seriam enriquecidos através da busca de soluções para os problemas que a educação brasileira enfrenta nos dias de hoje. A disciplina de psicologia educacional ministrada nas Universidades e mais especialmente nos cursos de formação de educadores, teria como objetivo oferecer subsídios à Educação, desenvolver um campo de conhecimento que promova o crescimento do ser humano através de suas experiências e aprendizagens. Contribuiria assim para uma reflexão das condições

escolares garantindo o resgate do humano na escola e na vida cotidiana. A psicologia educacional deve empenhar-se através de suas pesquisas e de seu trabalho para a formação de um profissional mais crítico e participante, com uma visão integrada de homem e de mundo e compromissado socialmente.

1. EDUCAÇÃO, AVALIAÇÃO E VALOR

Avaliação é o aspecto nodal do processo educativo formal. Ela *"... espelha ou reflete, de maneira implícita ou explícita, algum valor que possibilita ao avaliador julgar e comparar diferentes validades num determinado contexto educacional"*. (VALE, 1979:2). Por isso "pensar a avaliação" significa, de algum modo, desvelar os significados mais profundos da existência do fenômeno educativo e do próprio educador. Para buscar a radicalidade do significado da avaliação no processo educativo é preciso refletir o ato humano de avaliar.

O que vem a ser avaliar?

Avaliar significa emitir juízos, é julgar. Porém é necessário distinguir dois tipos de juízos.. O homem elabora juízos de realidade e juízos de valor. O primeiro é a capacidade de estabelecer significados para a realidade, como ele a capta e para as ações sobre esta realidade. Se dissermos que "a água é composta de H_2O" ou que "lavamos o rosto com água limpa", estamos emitindo juízos de realidade. Isso quer dizer que estabelecemos

significados para a realidade e para as ações. O mundo humano é essencialmente o mundo dos significados. E o conjunto dos significados é a visão de mundo que vai alcançar nosso agir e nosso pensar no bojo dos projetos de vida.

Por outro lado, o homem também emite juízos de valor. Aqui não estabelece significados, mas julga o valor destes significados, segundo sua visão de mundo.

Na visão medieval de mundo, por exemplo, visão esta teocêntrica o ser humano era tomado a partir de um dualismo psico-físico onde o espírito estava encarcerado no corpo, transitoriamente, para expiar uma culpa. Neste contexto, o prazer físico sexual era julgado e era avaliado como pecaminoso, como algo revelador de fraqueza e imperfeição humana.

Contudo a auto-construção evolutiva do homem não está apenas na sua ação significativa, nem somente no ato de emitir juízos de valor sobre estes significados, de acordo com sua visão de mundo, mas também na capacidade filosófica de distanciar-se dos próprios juízos de valor, explicitando-os através de uma reflexão crítica.

É neste contexto que se coloca a importância de um estudo do processo avaliativo na práxis educativa, no sentido não apenas compreensivo da complexidade deste juízo de valor, mas também como possibilidade de abertura de novos caminhos de evolução da própria educação.

A avaliação é parte da ação pedagógica, que por sua vez faz parte da ação significativa humana. Portanto, a tentativa de explicitar um determinado processo de avaliação é também a tentativa de se explicitar a visão de educação, a visão de homem e a própria visão de mundo a ele subjacente. Somente assim será possível descobrir os significados da própria avaliação.

Para ilustrar esta posição tomemos, por exemplo, uma situação que acontece com certa freqüência na situação de ensino-aprendizagem.

O aluno A e o aluno B, após serem avaliados através de instrumentos de verificação de aprendizagem considerados "objetivos", obtiveram resultados muito semelhantes. O aluno A "obteve" a média 4,5 e a aluno B "conseguiu" ser aprovado com média 5,0. Do ponto de vista racional-lógico o aluno A entendeu o porquê de sua nota: revisou a correção de cada avaliação a partir dos critérios previamente estabelecidos, somou os pontos, calculou a média várias vezes e chegou a conclusão que a nota final estava "correta". Contudo, como aluno, sentiu grande frustração, pois sabia que a diferença de 0,5 não refletia sua aprendizagem. Por outro lado, o professor percebeu que, embora a situação pudesse ter um caráter "trágico", ele havia sido "justo" devido à objetividade dos critérios e à sua neutralidade no julgamento.

Esta situação revela uma visão de educação subjacente em que "... *o educador, no processo de avaliação, valoriza prioritariamente a apreensão de conceitos, a organização lógica*" (CARDOSO, 1990:sp). A avaliação seria um instrumento para captar "objetivamente" apenas o produto da aprendizagem e não um projeto previamente estabelecido entre professor e aluno. No caso em análise, contrariamente, a educação é centrada no intelecto, no conhecimento acumulado historicamente, cujo representante oficial na sala de aula é o professor, o mestre. Assim, educar é propor modelos acabados e perfeitos e a adequação a eles é feita através do caminho da razão, da lógica.

O caráter "objetivo" da verdade científica nesta visão está alicerça a autoridade do professor no seu viés autoritário, pois a verdade "objetiva" não se discute, logo o resultado da avaliação também não se discute.

Por trás deste aspecto educacional está implícita a visão racionalista do homem (animal racional) da filosofia clássica moderna cartesiana. O homem é constituído por uma essência imutável (a razão) e sua existência deve perseguir esta essência humana como modelo. "Eu penso, logo existo", como "*res cogitans*", diz Decartes. O que norteou esta conclusão cartesiana sobre o homem foi o critério de verdade como a idéia "clara e distinta". Para ele todo verdadeiro pensamento é um pensamento verdadeiro, e toda a verdade lógica é necessariamente uma verdade ontológica. A "lógica" da vida é a lógica matemática. É, em última análise, o que pensa consciente ou inconscientemente o

professor, em questão, quando reduz todo o complexo existencial do ato de aprender a um cálculo matemático: "julgamento" que qualquer computador poderá fazê-lo, talvez de maneira até mais eficiente.

Com isso parece ficar claro que a ação pedagógica faz parte da ação significativa humana. Não se é professor de uma maneira e pai, amigo, amante, religioso ou não, cidadão de outra. A menos que o indivíduo não tenha identidade. Este professor que imaginamos vive segundo um conceito mecanicista-racionalista de sociedade e, conseqüentemente, de universo: uma grande engrenagem cujas partes com suas funções bem definidas, são acopladas umas às outras de maneira justaposta. Tudo é muito lógico, tudo muito transparente, logo cognocível. Qualquer desarranjo, disfunção ou desarmonia é sinônimo de anomalia ou de erro que precisa ser combatido para se restaurar a "ordem" lógica.

2. DEFINIÇÕES DE AVALIAÇÃO

Revendo a literatura, verificamos que a maioria dos livros textos referentes à avaliação assinalam a influência maior de Edward L. Thorndike, que publicou em 1903 "Educational Psycology". Nessa época, a psicologia educacional tornou-se distinta da pedagogia e do estudo da criança. Esse prestígio de Thorndike, estendido à psicologia educacional e ao movimento dos testes, é mostrado por BORING (1957:569).

"Thorndike's first `Educational Psychology' was published in 1903, and in the next year his `Mental and Social Measurement', the book that first made the Galton - Pearson biometrical statistical the methods readily available for the run-of-the-mill mental tester. The test movement paralleled educational psychology, proving the latter with its most important tool".

Por volta dos anos 30 houve a introdução de outras idéias, instrumentos e técnicas de avaliação, de estudos emergentes dos trabalhos de Ralph W. Tyler como o "Estudo dos Oito Anos". Para esse autor, a noção fundamental de avaliação consiste em verificar em que medida os objetivos educacionais são alcançados pelo programa de currículo e ensino. Define a avaliação como: *"... o processo mediante o qual se determina o grau em que ... mudanças comportamentais estão realmente ocorrendo"* (TYLER, 1976:98). Essa referência a objetivos torna-se relevante à medida que fornece método adequado de se avaliar o comportamento dos estudantes.

Trabalhos posteriores a Tyler apresentam aspectos técnicos inovadores da avaliação da aprendizagem. Dentre os estudiosos, destacam-se Robert F. Mager, James, W. Popham, Benjamim S. Bloom, Norma E. Gronlund e David Ausubel.

MAGER (1973:8) organizou uma sistemática para operacionalizar os objetivos educacionais que devem ser atingidos num programa. Esses objetivos, quando bem formulados, descrevem os comportamentos finais que se espera do aluno, em que condições ocorrem e como serão avaliados. A avaliação:

> *"... is the act of comparing a measurement with a standard and passing judgement on the comparison. We are making evaluations when we say things like - it's too hot, he's not motivated, he's honest, he's too long. We have noted the extent of some characteristic, compared it with some standard and then passed judgement on the comparison."*

Neste sentido, o autor considera dois tipos de avaliação: a primeira seria a avaliação dos resultados do ensino, que determina até que ponto o interesse dos alunos, ao final da disciplina é, pelo menos, o mesmo que existia ao início e a outra seria a chamada avaliação do processo do ensino que determina quão bem se aplica o princípio das condições e conseqüências, ou seja, o que se deve fazer para melhorar.

Popham (1977), citado por SOUZA (1986:23), é um dos que defendem as idéias de Mager quanto à avaliação por objetivos. Alega que esse tipo de avaliação pode até determinar e reconhecer professores que sejam incompetentes. Considera a avaliação: "... *como o ato de aferir, através de comparação 1. o resultado observado (dados de desempenho) de alguma iniciativa educacional com 2. um padrão ou critério de aceitabilidade pretendido (dados desejados)*". Para esse autor: *"Avaliação não visa apenas mensuração, ou seja, apreciação de status atual de um fenômeno de um modo preciso, mas sim um julgamento, uma determinação de valor ...*".

Uma visão mais abrangente da avaliação é assumida por BLOOM, HASTINGS e MADAUS (1975:22-23). Os esforços

dispendidos por esses autores para o desenvolvimento de uma sistemática de avaliação, baseada em objetivos educacionais claramente definidos, alia-se à ênfase na avaliação como fator essencial à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Definem a avaliação como:

> *"...coleta sistemática de evidências por meio das quais se determinam as mudanças que ocorrem nos alunos e em que medida elas ocorreram. Inclui uma grande variedade de evidências que vão além do tradicional exame final de lápis e papel. É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinada, em cada etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças precisam ser feitas para assegurar sua efetividade antes que seja tarde".*

A análise dessas concepções evidencia a exclusão da possibilidade de julgamentos errôneos em relação ao que se espera de comportamentos dos alunos. Ao serem propostas revisões e encaminhamentos, obtêm-se garantias de um ensino mais efetivo. A avaliação torna-se mais produtiva quando baseada em sólidos princípios operacionais pois estes proporcionam direção ao processo e servem como critérios para verificar a efetividade de procedimentos e práticas específicas.

AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN (1980) também vêem a avaliação ligada a objetivos. Avaliar seria a emissão de julgamento de valor, exame minucioso dos resultados educacionais para verificar os objetivos propostos.

Os autores estudados mostram relativo consenso quanto à importância da formulação de objetivos para fins avaliativos pois estes permitem ao professor determinar o que vai ser avaliado em termos de comportamentos, conhecimentos, capacidades, interesses, ou até mesmo habilidades.

Para a realidade brasileira dos anos 70 a influência desses estudiosos foi bastante significativa pois possibilitou o surgimento de novos trabalhos dentre eles os desenvolvidos por MEDEIROS (1971) que publicou "As provas objetivas: Técnicas de construção"; VIANNA (1973) que publicou "Testes em Educação" e o grupo liderado por TURRA (1975) com "Planejamento de Ensino e Avaliação".

A tendência de se enfatizar a avaliação de forma objetiva repercutiu em todos os graus de ensino e influenciou a própria normatização oficial sobre a avaliação e isto passou a vigorar em leis, decretos e pareceres e constituiu-se em orientação para a prática de avaliação nas escolas. Foram desenvolvidos recursos metodológicos específicos com a finalidade de tornar possível a avaliação baseada nesse enfoque.

SAUL (1985) mostra em seu trabalho que embora teoricamente tenha ocorrido mudanças na avaliação, mudanças estas influenciadas por trabalhos que vão desde os de Thordinke até os de Tyler, não houve alteração na concepção positivista de avaliação.

Assim, Scriven (1967) citado por STUFFEBEAM (1978:124) analisa a definição de avaliação de Tyler e comenta que esta é *"...demasiado restrita já que estas conclusões ou tinham pouco interesse ou eram prejudiciais caso os objetivos não fossem válidos"*. Propõe esse autor que devam ser julgados, tanto os objetivos, quanto os resultados.

SANT'ANNA (1983:82), fazendo uma análise crítica da avaliação educacional, propõe que a mesma seja repensada, enfatizando que a ação de analisar criticamente é sempre pôr em destaque elementos contidos em um todo e estabelecer relações para compreender os significados, em termos de valores. Nesse aspecto, considera que a avaliação envolve *"...um julgamento de valor, ou baseado em valor, sobre atributos ou desempenho de pessoas; um processo ou métodos de coletar dados e informações para a tomada de decisões educacionais, um processo social"*. A avaliação deixa de exercer simplesmente funções administrativas e burocráticas para tornar-se uma verdadeira prática educacional onde:

> *"...teriam os professores e alunos reais oportunidades de confrontar suas idéias, desempenhos, pensar e reintegrar conteúdos, enfim, de realimentar o processo ensino-aprendizagem para alcance dos objetivos previstos e do sucesso escolar"*.

Para o professor, essa prática permite indicar caminhos e juntamente com os alunos refletir sobre a ação desenvolvida.

Uma outra análise é feita por GOLDBERG (1980:41-100), que mostra problemas relacionados aos vários ramos da avaliação educacional, de currículo, de sistema educacional, de programas educacionais e de rendimento escolar. Os aspectos da avaliação do rendimento discutidos são: a questão dos objetivos educacionais definidos a partir dos objetivos da escola; a orientação de programas de avaliação do rendimento escolar tendo como base também os objetivos (definidos e fixados em termos de atividades dos alunos) e, por último, as atitudes que perturbam o processo de avaliação. A autora aponta muitas dificuldades na definição dos objetivos da avaliação e a confusão existente entre termos como *"medida"* e *"avaliação"*, ressaltando que: *"Avaliação, ... é mais do que medida, pois além desta inclui julgamentos de valor, classificando comportamentos em mais ou menos adequados em função dos objetivos educacionais fixados"*. Também questiona os resultados da avaliação apresentados em escores alcançados em testes (notas, graus, etc.), pois *"...são medidas relativas e, mesmo quando válidas e precisas, não passam de estimativas"*. Goldberg enfatiza assim, que, em qualquer nível de atuação, a avaliação tem sempre uma dimensão política. O avaliador, além de necessitar saber das intervenções políticas em suas atividades, deve também compreender as "resistências" que resultam do "medo" que acompanha o "uso do poder avaliativo", medo este que é, em parte, decorrente das avaliações feitas pelos professores em sala de aula.

SOARES (1981:47-48) adota a postura da avaliação educacional como meio para incrementar as oportunidades

educacionais e sociais. Para ela, a avaliação é:

> *"...um dos mais eficazes instrumentos de `controle' da oferta e do aproveitamento de oportunidades educacionais e sociais e de `dissimulação' de um processo de seleção em que, sob uma aparente neutralidade e eqüidade, a alguns são oferecidas sucessivas oportunidades educacionais e, em conseqüência, oportunidades sociais, enquanto a outros essas oportunidades são negadas, processo que se desenvolve segundo critérios que transcedem os fins `declarados' da avaliação".*

Baseada nos "fins declarados", a avaliação atribui um grau ao estudante em função dos objetivos. A avaliação também exerce o controle do conhecimento quando se define como uma forma de medir aquilo que o aluno sabe e a forma como ele sabe. Vista assim a avaliação é uma forma de dominação e a autora complementa essa afirmação recorrendo aos dizeres de Bourdieu-Passeron, quando comentam sobre a conseqüência legitimadora dos exames:

> *"...o exame não é somente a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura".*

Ainda com base nesses autores, Soares discute que o controle estabelecido pela avaliação através das hierarquias sociais, é conseqüência do controle que faz do conhecimento. Portanto:

"...a avaliação pede muito mais que aquilo que abertamente pede, pois pressupõe aprendizagens que se desenvolvem fora da escola, longe da escola, antes da escola; em decorrência, desigualdades sociais mascaram-se em desigualdades escolares e a seleção social dissimula-se sob a ilusão da seleção educacional".

Neste sentido, é significativa a contribuição das ciências sociais no campo da educação pois estes estudos permitem desmascarar a ideologia que proclama a existência de desigualdades sociais no rendimento acadêmico aliada às desigualdades naturais, sendo que esta ideologia favorece sempre às classes dominantes. A avaliação é, dessa maneira, um grande instrumento de "dissimulação, camuflagem e mistificação", vista ainda como isolada das condições culturais do aluno e de sua situação social e econômica. Sob esta ótica, fica patente que a intenção é promover o aumento da eficiência da escola, medida pelo alto índice de aprovação e rendimento dos estudantes para posterior adaptação e produtividade no mercado profissional. Assim, a conseqüência discriminatória dos exames é ideológica pois impede a ascensão dos menos favorecidos, que não conseguem enfrentar em igualdade de condições, aquilo que cultural, social e economicamente é domínio das classes mais favorecidas.

Ainda à respeito da avaliação como medida do conhecimento THIOLLENT (1977:48-51) atribui dois sentidos a ela: o primeiro como parte da "docimologia" (atribuição de notas) e o segundo como controle de uma prática de conhecimento socialmente determinada. A partir deste último aspecto é que analisa a questão da avaliação do ponto de vista funcionalista e psico-

sociológico. Sob a visão funcionalista, "... *a avaliação é vista como sanção ou recompensa*". Os conceitos básicos envolvidos neste quadro são: "... *o ensino como ação social, submetida a normas ou regras de avaliação; a Universidade como organização social, cuja função principal consiste na socialização dos alunos; a avaliação como meio de controle social, constituída de sanções negativas ou positivas; o papel e o status dos agentes da organização (alunos e professores)*". A problemática psico-sociológica, que não é incompatível com a funcionalista, enfatiza "... *as influências que se manifestam nas relações interindividuais*". Neste sentido, o fenômeno mais comum é o da "*rotulagem dos alunos e da influência dessa rotulagem sobre a avaliação feita pelo professor*". A proposta do autor é que, embora os problemas de avaliação na Universidade não sejam fáceis de serem resolvidos, cumpre situá-los no contexto sócio-cultural. Cumpre também, considerar fenômenos sociais mais abrangentes, para que os problemas diários adquiram para os alunos e professores, conceituações sociológicas que sejam significativas e não parciais e simples como normalmente ocorrem.

DI DIO (1981), no artigo "O tripé da avaliação", ao referir-se à avaliação do rendimento acadêmico, analisa essas questões baseado nos posicionamentos de Thorndike até Bloom, Mager, Bruner e Gronlund, mostrando que nenhuma posição faz referência ao potencial do educando. Assim, para Di Dio, a avaliação se ampara no tripé "potencial, norma e critério" e, dependendo da finalidade do julgamento, será atribuído maior peso

a um desses três itens.

Já MARTINS (1980:88-89) questiona profundamente a idéia de avaliação voltada para a verificação de objetivos selecionados e definidos - a avaliação de processo. Para o autor, ela sempre sugere a existência de um paradigma formal já estabelecido e sustentado numa visão de homem, mundo e de universo (concepção funcionalista-mecanicista). Nesse sentido a avaliação refere-se ao produto apresentado. Numa proposta de superação deste tipo de avaliação, propõe Martins a avaliação como projeto, dentro de sua concepção fenomenológica:

> *"...a avaliação nunca poderia assumir um paradigma rígido em que as partes segmentadas se apresentam como momentos ou seqüências de ação educativa para alcançar um fim. Um projeto humano prevê um sentido mais amplo e é usado, sobretudo, para designar as modificações mútuas que se operam entre os indivíduos-humanos e que encaminham para uma determinada direção, cujo fim não é determinado".*

A avaliação tem a finalidade de auxiliar o aluno para adquirir sua própria consciência de mundo, através do conhecimento. Portanto, em uma situação de avaliar os resultados da aprendizagem, aprendizagem esta vista como "aquisição de experiência (consciência daquilo que é aprendido)", o único meio de verificar se ocorreu ou não a aprendizagem seria através da análise qualitativa que "o sujeito faz da sua aprendizagem". A descrição originada possibilita selecionar e identificar os significados expressos pelo sujeito e assim a descrição seria a própria aprendizagem.

Usando também a abordagem e o método fenomenológico, BRITO (1984) faz uma análise da avaliação dos conteúdos acadêmicos do Ensino Superior, especificamente nos cursos de Licenciatura e Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas. Obteve descrições através de depoimentos de alunos e professores, onde os sujeitos mostraram como a avaliação se manifestava em situação de aprendizagem. Os significados atribuídos à avaliação foram interpretados a fim de se buscar "elementos essenciais" desse fenômeno. Uma vez que para os alunos o significado apresentou-se mais próximo de suas experiências (como eles são avaliados), recomenda a autora que os professores discutam mais a questão da avaliação do desempenho acadêmico para que ela seja compreendida na sua totalidade. Isso permite que o conhecimento seja ampliado e não usado como elemento de poder do professor.

Um outro trabalho que apresenta idéias globais sobre avaliação do rendimento escolar é o elaborado por PECHER e outros (1987:20) que mostram como a avaliação é vista pelas diferentes tendências em educação: a escola tradicional, que enfatiza aspectos cognitivos (memorização), a escola nova que valoriza aspectos afetivos (auto-avaliação), a visão tecnicista, que dá ênfase à produtividade do aluno (medida) e a escola crítica que visa superar o senso comum (organização de conteúdos) para uma consciência crítica (sistematizar conteúdos). Ao apresentar essa posição o texto procura esclarecer não só o papel da educação mas também a função do planejamento e da avaliação (suas funções, passos e sugestões). O trabalho mostra ainda que

a escola de hoje segue mais a tendência tradicional e tecnicista, *"...esquecendo da importância de relacionar sua ação à tendência crítica"*.

A revisão bibliográfica sobre a definição de avaliação mostrou que as diferentes abordagens usadas pelos autores ao estudar este tema acabam revelando apenas fragmentos do mesmo e torna-se difícil perceber a avaliação em sua totalidade. Se as definições de avaliação deixam transparecer um quadro de valores que norteia todo o processo educacional, requer-se uma apresentação mais global, explicativa. Neste sentido, é de extrema utilidade que o educador refletisse seus próprios valores e a tarefa a que se propôs desempenhar. A avaliação reflete uma proposta da escola, direciona o trabalho educacional, possibilita verificar e analisar limites e dificuldades para um ensino efetivo. A própria Instituição sendo hierarquizada, determina o papel do professor (aprovar ou reprovar) e o papel do aluno marcado por esse processo. A estrutura administrativa envolve muitas coisas e em relação à avaliação ela é a determinante da repetência, da evasão e do destino do aluno. A avaliação, usando critérios rígidos, direciona a própria maneira de pensar, fornecendo o aparecimento de um discurso alheio e impessoal, alijado de toda a individualidade do educando.

A avaliação torna-se um instrumento útil para o professor e para o aluno quando lhe é dado mais um sentido de "correção" para a reformulação de objetivos que de "punição"

através de notas. A partir da avaliação o aluno verifica seu rendimento, percebe o que aprendeu e o quanto avançou e quais experiências adquiriu através da posse do conhecimento. Ela possibilita aos envolvidos no processo ensino-aprendizagem uma atenção às necessidades do ser humano que não se remete apenas à sala de aula, mas ao contexto geral que o processo envolve.

3. FINALIDADES DA AVALIAÇÃO

Embora comente muitos procedimentos de avaliação com o intuito de identificar pontos fortes e fracos de um programa TYLER (1976) adverte para outras finalidades da avaliação, principalmente quanto a clarificação de objetivos educacionais. Ressalta também a necessidade de um conhecimento melhor dos antecedentes do aluno, seus pontos particulares para auxiliá-lo individualmente e constante informação à clientela da escola sobre seu sucesso.

MAGER (1973) assim como Tyler considera a importância da operacionalização de objetivos para se verificar, através da avaliação, o êxito do ensino. O planejamento de situações e de testes devem estar estritamente relacionados com os objetivos, alcances e propósitos dos mesmos.

Para Popham (1975), citado por SOUSA (1986), as finalidades da avaliação são: o julgamento de valor de iniciativas educacionais, cursos ou procedimentos de ensino; o

fornecimento de requisitos para tomada de decisões; a melhoria de seqüências de ensino e o valor dela em comparação com outras seqüências competidoras.

BLOOM, HASTING e MADAUS (1975:173) destacam outras funções para avaliação e basicamente referem-se às funções diagnóstica, de controle e de classificação. A função diagnóstica busca a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem. A função de controle da avaliação visa informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação. Já a função classificatória, como o próprio nome indica, tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, semestre, ano, mês ou curso, de acordo com os níveis de aproveitamento. Essas funções é que dão origem às modalidades de avaliação: a formativa e a somativa. A avaliação formativa para os referidos autores é útil para a elaboração do currículo e para o ensino e aprendizagem. Sendo um tipo de avaliação que acontece durante todo o processo de ensino permite verificar se a aprendizagem está realmente acontecendo e não é apenas um elemento dependente do tipo de instrumento utilizado. Também identifica insuficiências de aprendizagem para modificações e incorporações no programa. A avaliação formativa fornece resultados melhores quando dos testes não resultam notas e sim informações sobre os itens aprendidos. Quanto à avaliação

somativa, Bloom, Hastings e Madaus (1975) afirmam que ela serve para indicar o tipo avaliação utilizado ao final de um período de estudos, de um curso ou programa e cuja finalidade seria classificação, certeza, avaliação do processo ou investigação sobre a eficácia do currículo ou programa educacional. Por acontecer no final de um curso, ou de um semestre ou um certo período de tempo esta avaliação tem como característica principal o resultado apresentado por notas ou conceitos e por essa razão é chamada classificatória ou final. Um instrumento somativo, um teste por exemplo, tem por objetivo verificar o produto da aprendizagem e aquilo que resultou do trabalho docente e discente.

GRONLUND (1974) destaca algumas funções da avaliação dentre elas aperfeiçoar métodos e materiais, aperfeiçoar a aprendizagem e o ensino a partir dos resultados dos testes, comparar alunos, fornecer informações objetivas para tomada de decisões e comunicação do progresso dos alunos aos pais ou responsáveis.

AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN (1980) também atribuem funções à avaliação e indicam como principais a função de diagnosticar, a função de retroinformar e ainda a função de propiciar ao estudante condições de avaliar seus próprios resultados a partir da experiência de serem agentes de uma avaliação externa.

Analisando as funções atribuídas por esses autores, podemos verificar que existem funções gerais e funções específicas da avaliação. Dentre as gerais, notamos a busca de bases para o planejamento e para a tomada de decisão, seleção e classificação propiciando ajuste às políticas e práticas curriculares e de inovação. As específicas procuram uma melhoria do processo ensino aprendizagem (diagnóstica) e a classificatória visa promover e agrupar alunos. Além desses, outros trabalhos buscam ampliar as finalidades da avaliação visando propostas mais abrangentes e significativas.

CARVALHO (1982:27-38) em seu estudo faz uma revisão do conceito de avaliação e atribui a ela uma dimensão mais ampla que leva a diferentes conseqüências para a prática educativa. A autora distingue o conceito de diagnóstico do de avaliação mostrando que o diagnóstico é bem mais amplo e sempre envolve avaliação. Esta, por sua vez, nem sempre presume diagnóstico. Se o rendimento escolar é o nível que o sujeito alcança na descrição de sua capacidade em um dado momento, em relação a quantidade de informação que possui em uma prova, a avaliação seria o passo inicial para o diagnóstico. Denomina esse processo de "*apreciação do progresso do aluno*". Porém, outros fatores além da necessidade podem estar interferindo no progresso dos alunos, além da necessidade de adaptação de aspectos de situações de ensino e aprendizagem às características das escolas. Neste sentido, o diagnóstico inclui "*valoração, determinação, descrição e classificação*" de aspectos do comportamento do aluno.

LUCKESI (1984:6-10) também deixa claro a necessidade de mudanças no enfoque e nas funções da avaliação. Analisando a prática atual da avaliação define-a como exercendo função classificatória. Um dos problemas apontado pelo autor é que o enfoque classificatório não abrange tomada de decisão da ação, quando se está avaliando ação. Por outro lado, a função diagnóstica "*...constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação do crescimento para a competência...*". Vista na prática a avaliação classificatória atende a um modelo conservador de sociedade e conseqüentemente de educação e serve a uma "*...pedagogia dominante, que por sua vez está a serviço de um modelo social dominante que genericamente pode ser identificado como modelo social liberal conservador*". Para esse autor, resulta daí, na atuação clara da prática escolar, a classificação de indivíduos, seguindo uma norma ou padrão de grupo. Ao serem enquadrados na norma alguns indivíduos são classificados como "*inferior, médio ou superior*", e os registros conseqüentes são numerados, somados e divididos em médias. É péssima a repercussão que este tipo de avaliação tem para o aluno que, sendo julgado e classificado, sofrerá o estigma devido aos registros que constam no seu histórico escolar. Essa avaliação, que segue o modelo liberal-conservador da sociedade, é usada na sala de aula, como uma medida disciplinadora que dá ao professor pleno direito de exercer sua autoridade, enquadrando seus alunos na normatividade estabelecida.

THIOLLENT (1977:54) discute essa questão de

maneira semelhante a de Luckesi, atribuindo à avaliação a finalidade de estimular a competição, reflexo da competição universitária que se manifesta em função da "classista monopolização do saber e de seus efeitos ideológicos". Entre o ato de avaliar e a competição, está a "classificação". As escolas não apenas avaliam os alunos, mas classificam-nos e os primeiros colocados são aqueles que terão chances de bons empregos no futuro. A classificação também gera e reforça a competição que afeta as relações no grupo, formando, neste sentido, preconceitos de superioridade por parte dos melhores. Por outro lado, no sistema de avaliação sem classificação, a competição pode não ser tão visível e se manifesta de modo mais personalizado. É o caso de alunos que procuram se relacionar com seus professores de modo a conseguir certos privilégios, critérios, favores e apoios que os tornam reconhecidos como superiores perante os outros colegas. *"A ausência de classificação oficial favorece os jogos de influência para classificações informais. O que não quer dizer que estejamos de acordo ou a favor das classificações formais"*.

ETGES (1983), no artigo "Sociologia da avaliação" adverte para o fato de que os padrões de avaliação são determinantes de um tipo de sociedade de classes com sua visão característica de homem, de mundo e de educação. Um professor positivista ao avaliar seus alunos dentro de critérios assentados em um padrão, ao dar notas e conceitos coloca-os em determinados lugares (séries) e agrupa-os em hierarquias. Isto leva o estudante a ter como experiência o mundo da mensuração e da gra-

dação, em que tudo pode ser medido. Para o referido autor, a verdadeira finalidade da avaliação seria visar especificamente a expansão e desenvolvimento do aluno como ser humano e não como algo possível de ser medido e agrupado em alguma categoria.

Observando as posições teóricas a respeito das finalidades da avaliação verificamos que elas se apresentam em três blocos. Um primeiro que retrata a importância da classificação de objetivos com fins avaliativos. Outro, em que a avaliação é requisito para tomada de decisões, sugerindo aos poucos a função diagnóstica. Nesta segunda posição levanta-se leve crítica ao controle e classificação que a avaliação exerce sobre o aluno. No terceiro bloco, alguns autores criticam a função classificatória da avaliação, o estímulo à competição e a ideologia subjacente.

Finalizando a discussão sobre as funções da avaliação pode-se dizer que sendo o aluno o sujeito da avaliação, aquele que sofre mais diretamente os preconceitos, a discriminação e a classificação da avaliação e cujos resultados refletem diretamente em sua vida profissional a finalidade da avaliação deveria primordialmente estar voltada para ele. Se estiver a serviço da aprendizagem do aluno, de seu desempenho, ela deve dar condições para que ele próprio "avalie" suas dificuldades e problemas de aprendizagem. Mas não é só isso. O ensino também deve ser "avaliado" e neste sentido deve ser analisado o papel do professor e do aluno no ensino-aprendizagem

e consequentemente, a verdadeira finalidade da avaliação deve ser o diagnóstico de todo o processo pedagógico. É o professor que deve possibitar a atitude participativa do aluno, desde que perceba o aluno como um sujeito que está empenhado em sua promoção e autonomia. A função diagnóstica da avaliação, na prática, deve atingir seus objetivos sendo que os critérios devem estar claros e de comum acordo entre os professores e os alunos.

4. PRESSUPOSTOS DA AVALIAÇÃO

A posição de TYLER (1976:99) é delinear determinantes da avaliação sempre a partir da formulação de objetivos. Para ele, "... *qualquer meio de obter dados sobre as espécies de comportamento representados pelos objetivos educacionais da escola ou faculdade é um procedimento apropriado de avaliação*". Assim, destaca a apreciação do comportamento do aluno na fase inicial e durante o processo, a fim de estimular mudanças e também a apreciação deve ser feita depois que o ensino se completar.

Para MAGER (1974) o mais importante na avaliação refere-se à precisão do objetivo com que se especifica o que o educando deve realizar para demonstrar que efetivamente aprendeu e domina um conteúdo ou ação. Assim, um objetivo só é util quando identifica o tipo de conduta que será aceito como prova das destrezas adquiridas pelo educando.

Outro aspecto referente à avaliação é discutido por

BLOOM, HASTING e MADAUS (1975), quando tratam da época em que devem ser aplicadas as avaliações. Consideram que a avaliação deve ocorrer no início de uma unidade, semestre ou ano letivo, durante o desenvolvimento do ensino e ao seu final.

GRONLUND (1974) amplia os pressupostos finais da avaliação ressaltando que ela deve ser clara, que as técnicas devem ser selecionadas em relação aos objetivos para que possam ser variadas. Além disso esse autor enfatiza que a avaliação é um meio para alcançar fins e não um fim em si mesma.

Para AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN (1980), a avaliação deve se apoiar em testes periódicos e freqüentes, durante todo o processo de aprendizagem. Os autores apontam para a necessidade de utilização de diferentes tipos e medidas, enfatizando a função diagnóstica e de retroalimentação dos testes.

Destes estudos pode ser verificado que não existe consenso entre os mesmos quanto aos pressupostos da avaliação, embora ocorram algumas mudanças de concepção como por exemplo, a idéia de que a aprendizagem tem um significado bem mais amplo para alguns autores que para outros. Não se avalia apenas aspectos cognitivos da aprendizagem, mas também os afetivos e os psicomotores. A avaliação passou a enfocar o aluno nas suas várias dimensões, inclusive de personalidade, pois a aprendizagem, em seu conceito mais amplo deve levar em conta o desenvolvimento integral da personalidade do aluno.

Se a aprendizagem é um processo contínuo e estando a avaliação inserida nesse processo, deve também ser contínua não se restringindo a um momento isolado, deve ser ampla e utilizar-se de técnicas que dêem conta desses pressupostos.

5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

O enfoque, as características e os princípios da avaliação moderna demonstram ser impossível avaliar o aluno através de uma única técnica, de um único instrumento. Na busca de uma avaliação coerente, constante, comulativa e integral, busca-se o uso de diferentes instrumentos de avaliação.

É importante salientar que há uma diferença entre técnica e instrumento. A técnica seria um meio, um procedimento que nos informa o que queremos, por exemplo, a técnica de observação, de entrevista, de testagem. Assim a técnica refere-se ao "como" se procede. Por outro lado, instrumento seria um recurso que se usa na avaliação como: testes objetivos, de ensaio, fichas de testes de atitudes, inventários, etc. (MEDEIROS, 1982).

Alguns autores já citados anteriormente, utilizam o termo instrumento. TYLER (1976) propõe testes de lápis e papel, a observação, entrevistas, questionários, etc, e afirma que esses instrumentos só devem ser elaborados a partir da identificação e definição de objetivos. MAGER (1979) se posiciona do mesmo modo e indica como instrumentos, os questionários e as observações.

Quanto a autores que enfocam técnicas, podemos destacar alguns, dentre eles GRONLUND (1974) que classifica as técnicas de avaliação em três tipos: testes (orais ou escritos; formais ou informais; dissertativos ou objetivos, etc.), os auto-relatos (entrevistas ou questionários) e observações.

AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN (1980), propõem alguns métodos de avaliação e medida tais como os testes padronizados, exames (de dissertação, escritos e orais), observação e exames finais (resultados dos trabalhos dos alunos).

Quanto a provas objetivas e dissertativas, MEDEIROS (1971:482-483), apresenta o seguinte quadro comparativo:

"

	PROVAS OBJETIVAS *(julgamento impessoal)*	***PROVAS DE DISSERTAÇÃO*** *(resposta livre)*
Preparo das questões	*difícil e demorado*	*difícil (se bem feito) porém demorado, sendo vantajosas para poucos examinados*
Julgamento das respostas	*simples, objetivo e preciso (muito vantajoso quando são numerosos os alunos)*	*difícil, penoso, principalmente subjetivo e menos preciso (mais sujeito a variação de critério)*
Fatores que interferem nas notas alcançadas	*habilidade de leitura e acerto por acaso*	*capacidade de redação; habilidade de contornar o problema central ou os tópicos que desconhece*

Habilidades mais solicitadas aos examinados	*domínio de conhecimentos, apoiado na habilidade de ler, interpretar e criticar (a maior parte do tempo da prova é gasto com leitura e crítica da questão)*	*domínio do conhecimento, apoiado na habilidade de ler e mais na de redigir (a maior parte do tempo o aluno organiza idéias e as escreve)*
Resultados verificados	*domínio de conhecimentos, nos níveis de compreensão, análise e aplicação; pouco adequadas para síntese, criação e julgamento de valor*	*pouco adequadas para medir domínio de conhecimentos; boas para compreensão, aplicação, exemplificação e análise; melhores para habilidade de síntese e de julgamento de valor*
Âmbito alcançado pela prova	*com muitas questões de respostas breve podem abranger dilatado campo e dar boa amostragem da prova*	*com poucas questões de resposta longa cobrem terreno limitado, sendo impraticável a amostragem representativa do todo*
Elaboração das questões e atribuição das notas	*subjetivismo, presente na sua construção; fundamental a competência de quem prepara a prova*	*subjetivismo presente na construção e no julgamento; fundamental a competência de quem julga as respostas*
Oportunidades oferecidas a examinador e aluno	*liberdade ao examinador de exigir cada ponto; maior controle por parte do professor e mais limitação ao aluno*	*liberdade ao aluno de mostrar a sua individualidade; mais ocasião para o examinador se deixar levar por opiniões pessoais*
Efeitos prováveis na aprendizagem	*estimulam o aluno a lembrar, interpretar e analisar idéias alheias*	*encorajam o aluno a organizar, integrar e exprimir as próprias idéias*

"

Medeiros também propõe que o professor siga alguns passos quando for elaborar os instrumentos de avaliação:

> *"1º) verificar os objetivos comportamentais em seu plano de curso ou de unidade (...);*
> *2º) selecionar o conteúdo a ser avaliado (...);*
> *3º) montar um esquema básico - quadro de tópicos ou tabela de especificação;*

4º) selecionar tipos de questões e elaborar a avaliação;
5º) montar a prova;
6º) elaborar instruções claras e precisas para serem seguidas;
7º) aplicar e corrigir a prova;
8º) rever e analisar as questões;
9º) comunicar os resultados e, eventualmente, devolver a prova aos alunos".

Pudemos verificar que os autores priorizam, na discussão de instrumentos e técnicas de avaliação, a necessidade da vinculação a objetivos definidos para uma disciplina ou para unidades e que, essencialmente, visariam mudanças comportamentais no aluno. O problema que percebemos nessa perspectiva é que se estaria planejando e determinado padrões de comportamentos que envolvem o estudante numa aprendizagem estritamente mecanizada. O planejamento elaborado no rigor da objetividade não prevê o dinamisno da ação educativa nem a capacidade criativa do professor e do aluno com agentes ativos dessa ação.

É importante ressaltar que a plenitude da ação docente, numa perspectiva de transformação, implica também na liberdade do professor em avaliar a aprendizagem de seus alunos. Sua opção por prova objetiva, dissertativa, oral ou qualquer outro instrumento e/ou técnica, além de incorrer nos mesmos riscos, principalmente na sua preparação e julgamento, envolve a concepção que o professor tem de educação, de mundo, de homem que pretende formar e das funções atribuídas à Instituição Universitária numa determinada sociedade.

6. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Com o objetivo de orientar o processo de avaliação, há necessidade de se discutir seus critérios.

Revendo a literatura, principalmente dos autores até agora citados, verifica-se que a questão de critérios não tem sido tratada com freqüência e com seriedade devida. Talvez isso se deva ao fato dos critérios serem peculiares a cada disciplina e aos objetivos da mesma. Esse aspecto é colocado por LATERZA (1978:68):

> *"... o critério de avaliação fundamentalmente deve ser escolhido como o resultado de consenso entre alunos e professores, fruto de discussão (inclusive sobre o próprio curso) e basicamente deverá levar em conta os conhecimentos mínimos necessários naquela matéria".*

Para PECHER et al. (1987:57), *"Estabelecer critérios é especificar o padrão mínimo para considerar satisfatório o desempenho do aluno"*. Referem-se, nesse sentido, à avaliação por objetivos. Denominam duas naturezas de critério:

> *"A primeira é qualitativa e se refere às atitudes inerentes ao trabalho, às habilidades motoras, ao nível e à abrangência da aprendizagem (nesse caso, são critérios diretamente ligados à própria qualidade de cada objetivo especificado). A segunda natureza é quantitativa e representa os indicadores numéricos de desempenho; estão mais ligados à ponderação dos níveis que quantifica as oportunidades necessárias para a medida de cada objetivo".*

Em relação ao alcance do objetivo, segundo a proposta desses autores, o critério é estabelecido a partir dos indicadores quantitativos e qualitativos que o professor julgar, dentro do mínimo, para que o aluno mostre que atingiu o objetivo.

DEPRESBITERIS (1987:12), após desenvolver uma pesquisa do tipo *"estudo de caso"*, adverte que o estabelecimento de critérios de avaliação deve envolver necessariamente:

> *"Definição do quê e de como avaliar; formas de estabelecer critérios objetivos e homogêneos; definição de critérios específicos para habilidades motoras; integração de critérios de atitudes, conhecimentos cognitivos e habilidades motoras".*

THIOLLENT (1977:47-48), em sua reflexão sobre critérios de avaliação afirma que o problema da avaliação começa quando os professores impõem critérios mais severos para tentar elevar o nível do ensino. Tal imposição, segundo o autor, faz com que os professores percam de vista o caráter relacional, relativo ou arbitrário de qualquer sistema de avaliação. Uma reflexão bastante significativa desse autor mostra a impossibilidade de existir um único padrão de avaliação e mostra também que nenhum critério possui uma objetividade definitiva ou extra social. Isso é mostrado na seguinte afirmação:

> *"Todos os critérios são normas sociais dependentes, quer da instituição universitária e da definição que a sociedade lhes dá em termos de rendimento, competição ou hierarquia; quer de instituições `paralelas' contidas na instituição global que são*

promovidas por grupos de professores em função de ideologias ou de objetivos de conservação ou, algumas vezes, de transformação".

Por esta razão, o referido autor considera viável um estudo sociológico da avaliação, em diferentes enfoques e aspectos do sistema de ensino, onde a avaliação seria um elemento de competição e de hierarquização.

Se as referências, além de poucas, divergem em alguns pontos, acreditamos que, em essência, os critérios de avaliação não podem estar desvinculados de outras etapas da avaliação. Necessariamente, o avaliador deve ter estabelecido o que avaliar (formular objetivos), indicando as dimensões e se avaliará conhecimentos, capacidades, valores,etc.. Após isso, deve determinar os critérios e condições, o que implica em indicadores e situações nos quais a avaliação será realizada. Em seguida, deve selecionar os procedimentos e instrumentos adequados aos objetivos e aos critérios e, finalmente, deve determinar o símbolo a ser utilizado (notas, conceitos, graus). Cumpre considerar que os critérios são úteis e importantes no sistema de referência auxiliar no julgamento dos resultados das avaliações. Também orientam todo o processo de avaliação, proporcionando a alunos e professores a discussão, como ponto inicial, do que se faz e do que se pretende fazer.

Salienta-se, no entanto, o real compromisso com a construção do conhecimento de todos os envolvidos no processo educacional.

7. RECUPERAÇÃO

A questão do regime de recuperação tem causado muita polêmica nos meios acadêmicos. A literatura é deficiente, principalmente para o Ensino Superior, restringindo-se mais ao 1º e 2º graus. Na Universidade, isso tem dificultado muito o trabalho do professor que, por não ter claro o significado da recuperação, percebe-a, na maioria das vezes, de modo diferente e até conflitante com sua visão de educação e de avaliação.

A bibliografia que trata da recuperação, remonta a autores que incluem essa etapa dentro da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Para BLOOM (1975) o conceito de recuperação aparece como "instrução complementar corretiva" na aprendizagem para o domínio. O termo "domínio" define um conjunto de objetivos educacionais específicos que o aluno deverá apresentar no final de uma disciplina. O conteúdo é dividido em unidades e são especificados os objetivos para cada uma destas unidades. Ao ensinar, o professor poderá utilizar diferentes métodos de instrução em grupo e, ao final da unidade fazer uma avaliação, que deverá estar diretamente relacionada ao objetivo pré-estabelecido. Assim, verifica-se a aprendizagem do aluno e se for necessária pode-se fazer uma suplementação para aqueles que não tiverem um bom aproveitamento. Se, após a recuperação e a avaliação desta, os objetivos forem atingidos, considera-se que o

conteúdo foi aprendido pelo aluno.

A recuperação também seria "... *uma revisão do ensino e um reforço a ser programado e executado pelo próprio professor ou sob sua orientação para alunos com problemas de aprendizagem*". É proposto que sejam incluídos na programação alguns períodos de identificação das eventuais dificuldades dos alunos, a fim de se analisar e refletir sobre a causa desses problemas, para buscar as devidas soluções. SÃO PAULO (Estado) (1982:43)

PECHER e outros (1987:69) também analisam a recuperação e esta é percebida como um processo de aperfeiçoamento e de orientação. Apontam as seguintes finalidades:

> "- *Corrigir deficiências do aproveitamento do aluno, provocadas por faltas de aprendizagem, permitindo acompanhar o ritmo da classe;*
> - *desenvolver habilidades de estudo através de um atendimento mais individualizado de cada aluno;*
> - *desenvolver maior integração entre aluno e docente durante o processo ensino-aprendizagem*".

Para esses autores a recuperação é dada durante todo o transcorrer da disciplina. A participação do professor é muito importante, visto ser ele o elemento que tem condições de uma melhor orientação e possibilidade de programação de atitudes reforçadoras aos alunos.

Verificamos nessas posições o papel central e

necessário do professor no processo de recuperação. E dentro de um referencial para uma educação progressista e emancipatória a recuperação não deve ficar apenas a cargo do professor. É um fenômeno conjuntivo, além de incluir diferentes procedimentos de avaliação. A auto-avaliação do aluno e do professor também deveria fazer parte desse processo. Neste aspecto seria um meio alternativo e eficiente de reflexão para a superação de problemas que necessariamente ocorrem no processo ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO II

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESTUDADA NUMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

A escolha do método etnográfico para a presente pesquisa encontra justificativa na própria gênese do trabalho. À medida que o objeto de estudo da psicologia da educação apresenta-se em linhas de pesquisa que priorizando maior objetividade científica, conduziram a análises estritamente operacionais e, portanto, superficiais de certos fenômenos, verifica-se a necessidade de avançar, de tratar o tema deste trabalho de forma mais minuciosa, com a finalidade de possibilitar uma explicação contextualizada da avaliação em seus múltiplos aspectos.

No início das investigações de campo, foi feito um levantamento através de questionários para uma sondagem preliminar da avaliação da aprendizagem. O resultado indicou dificuldades na compreensão das perguntas e preocupantes deficiências conceituais por parte dos docentes que foram sujeitos do trabalho. De outra forma, pode-se dizer que, embora fossem professores com formação específica voltada para a graduação em Agronomia, com raras exceções, não ficam à vontade no trato de temas educacionais. A falta de uma terminologia adequada, própria dos especialistas em educação e a preocupação clara em não

registrar erros, foi demonstrada através de algumas respostas evasivas e em branco. Por essa razão, consideramos necessário a adoção de uma metodologia que possibilitasse revelar a prática da avaliação da aprendizagem na FCA de Botucatu, identificando concepções, papéis, mecanismos e procedimentos na vivência de seus alunos e professores. Essa abordagem permitiria melhor contextualizar o tema em questão (manifestações naturais das atividades dos professores e dos alunos).

Poderíamos, em verdade, utilizar métodos quantitativos. Mas, analisando pesquisas que tratam de avaliação do rendimento acadêmico nesta perspectiva, percebemos limitações. Em alguns trabalhos o fenômeno apresentou-se fragmentado, em outros de maneira uniforme e generalizado. Pareceu-nos que, devido à utilização de procedimentos estatísticos, os resultados só poderiam detectar uniformidade. Não queremos com isso negar o valor do método quantitativo. Como qualquer outro, a adoção vai depender, além dos indicadores ideológicos, da problemática a ser investigada.

Por outro lado, sabemos que a abordagem etnográfica não é rígida e possibilita a utilização não só da análise qualitativa, mas também, se necessário, o uso de análise quantitativa, pois certos dados são exclusivamente numéricos, como por exemplo, "notas" de alunos. Permite que o pesquisador atenda às expectativas institucionais e necessidades dos alunos e professores. No entanto, salientamos que a ausência de estudos que dêem conta das exigências, implicações ou limitações do uso

combinado desses métodos impõe a necessidade de cuidados metodológicos especiais e a necessidade de se investigar as possibilidades de cada um e de seu uso combinado no campo educacional. Portanto, a pesquisa do tipo etnográfico implica numa interação do pesquisador com a problemática, sem perder de vista as perspectivas e posicionamentos dos participantes do trabalho. Além disso, os aspectos teóricos que envolvem a questão da avaliação da aprendizagem indicam sua complexidade e em uma investigação há necessidade de se esgotar profundamente o fenômeno estudado.

Dessa forma percebemos, a partir de estudos tanto teóricos como de pesquisa, que a etnografia permitiria, a longo prazo, que compreendêssemos melhor os motivos, valores, atitudes e compromissos que estariam por trás da questão - avaliação da aprendizagem.

A abordagem etnográfica, também chamada naturalista ou antropológica, embora utilizada mais recentemente em pesquisas educacionais, tem sua origem remota. Constatamos em SPRADLEY (1980:03) que Malinowski, em 1922, definia a meta da etnografia como "... *to grasp the native's point of view, his relation to life, to realize `his' vision of `his' world*". Procura, dessa maneira, tomar a Antropologia como o estudo científico da cultura. De um lado o trabalho do etnólogo que faz uso da evidência de culturas primitivas para reconstruir a história humana e do investigador etnográfico que "...*não pode observar a*

menos que saiba o que é relevante e essencial e esteja, desse modo, capacitado a desprezar os acontecimentos..." (MALINOWSKI, 1975:15).

Outro antropólogo, Lindgren, em 1935 desenvolveu recursos de memorização para descrições, de grande utilidade para o trabalho etnográfico. Desde então, a investigação etnográfica, que segundo GALLAGHER (1984:2), *"...es una relación a largo plazo con algún grupo, en su territorio, para aprender de ellos su forma de hacer las cosas y de ver la realidad"*, tem se expandido e contribuído, principalmente, com a antropologia e sociologia. Na América Latina, essa abordagem desenvolveu-se mais durante a última década.

No campo da educação seu emprego é mais recente, pois foi na década de 70 que o interesse por esse tipo de pesquisa foi iniciado, com grande número de adeptos e também de críticos que a rejeitaram. Conseqüentemente, foi inevitável o surgimento de diferentes pressupostos teóricos e metodológicos, tais como: a) roteiros de campo; b) a "nova etnografia" de Spradley: c) a "microetnografia" e d) "macroetnografia". Em algumas tendências são encontrados pontos convergentes dada a herança de todas estar na Antropologia, mas com características peculiares ao trabalho de pesquisa. Ou seja, variam as técnicas, seleção de eventos, análises e estabelecimentos de categorias, pois a realidade que se aborda e a "descrição" são diferentes em cada tipo de pesquisa. (EZPELETA e ROCKWELL, 1989)

ANDRÉ e outros (1986), alertam sobre modo como a pesquisa etnográfica foi utilizada pela área da educação, fazendo com que ocorressem alguns problemas, principalmente o distanciamento do sentido original da etnografia. WOLCOTT (1988) também atenta para o cuidado de não se generalizar que toda pesquisa qualitativa de campo é etnográfica. A etnografia é um tipo de pesquisa qualitativa e não sinônimo de pesquisa qualitativa.

Muitos autores têm procurado mostrar como deve ser um trabalho etnográfico em educação. WOLCOTT (1975) mostra que a etnografia, em escola, deve se preocupar em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. Desse modo, as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola.

BOLSTER (1983) apresenta a utilidade da etnografia no campo da educação, principalmente para a melhoria do ensino. Para esse autor é importante que o pesquisador educacional tenha, em sua investigação, uma atitude em consonância com a perspectiva dos professores nas questões de ensino quando considerarem o comportamento humano reflexivo. A partir disso, cada espaço da investigação (por exemplo: a sala de aula) será considerado uma pequena cultura de cuja criação participam professores e alunos, dentro de um determinado período. É importante que o pesquisador respeite e compreenda os significados que o informante (professor) dá aos eventos pois são estes que propiciam o desvelamento dos complexos problemas que estão presentes na sala de aula.

Neste sentido, os questionamentos de DELAMONT e HAMILTON (1978) quanto a pesquisas em sala de aula, mostra-nos porque esta área de atividade, um campo tão central da vida educacional, tenha sido pouco pesquisada. Atribuem a isso o fato de ser a sala de aula uma "caixa-negra", na qual o pesquisador entra e sai sem nada de concreto. Revendo esse campo, Medley e Mitzel, citados pelos autores acima, afirmam:

> *"El investigador se limita a la manipulación o estudio de los antecedentes y consecuencias...pero nunca se detiene a mirar em el aula para ver como el maestro realmente enseña o el alumno realmente aprende".*

Podemos indagar porque muitos professores universitários têm sido levados a optar por modelos ou propostas inovadoras de ensino, em resposta às críticas ou ineficiências percebidas nos métodos tradicionais. Por outro lado, na avaliação da aprendizagem, poucas inovações parecem surgir. Dessa forma, se observarmos situações de ensino e avaliação em sala de aula, podemos chegar a esclarecimentos significativos. Utilizando de um modelo que seja mais completo, como o etnográfico, a pesquisa em sala de aula poderá nos mostrar "porque" há diferenças nas ações dos professores, contribuindo assim para uma melhor "compreensão" dos fenômenos. Como esclarecem DELAMONT e HAMILTON (1978:29):

> *"En la medida que la investigación en las aulas pretenda esclarecer los procesos vinculados con la vida en el aula, no puede permitir se desentenderse de lo que la gente hace guiada por sus intenciones. Si considera a maestros y estudiantes meramente como*

> *objetos, podrá sólo obtener un análisis parcial, y de un tipo que adolecerá de falta de explicaciones en cuanto a los procesos subjetivos que informan las acciones del maestro o del estudiante".*

Salientamos também que, embora a etnografia possa se constituir em uma nova maneira de emergirem propostas e possibilidades de soluções para os problemas educacionais, segundo ROCKWELL (s.d.), ela não é uma alternativa pedagógica em si pois seu objetivo central é construir conhecimento e assim mostrar nossas novas possibilidades de relação entre a escola e o trabalho do professor. Nesta visão a etnografia, apontaria para discussões pedagógicas das descrições dos processos cotidianos que se dão nas escolas e as reflexões oriundas poderiam levar a novas propostas para o processo educativo.

Durante o desenvolvimento do presente trabalho procuramos abrir espaços na FCA, buscando conhecer o grupo e buscando estabelecer relações com os professores, administradores, funcionários e alunos da referida Instituição. Esse é um dos aspectos do método etnográfico em educação proposto por GALLAGHER (1984:8):

> *"En los estudios de educación, es necesario participar en forma regular (si es posible diariamente) con la gente en la escuela que usted está observando, para que usted sea percibido, si es posible, como un miembro del grupo y no como un extraño. Esto permite una interacción adecuada con los miembros del grupo para que ellos: a) no lo traten como un 'huésped', b) actuén normalmente y no como en un 'escenario' y c) hablen con usted tranquilamente".*

Embora com tantas recomendações úteis que a literatura de pesquisa etnográfica nos mostra, dada as peculiaridades da escola em que trabalhamos, muitas decisões tiveram que ser tomadas durante a coleta de dados. Mesmo sabendo os aspectos relevantes que nos interessavam conhecer, foi necessária uma cuidadosa forma de interação verbal com os informantes e com os intermediários, uma seleção criteriosa dos documentos de avaliação do rendimento e das observações.

Acreditamos que o fato da pesquisa etnográfica seguir um padrão cíclico, como mostra SPRADLEY (1980:29) na Figura 1, permite ida e volta aos dados, intercalando com registros, análises, relatórios, delimitação do projeto, formula-

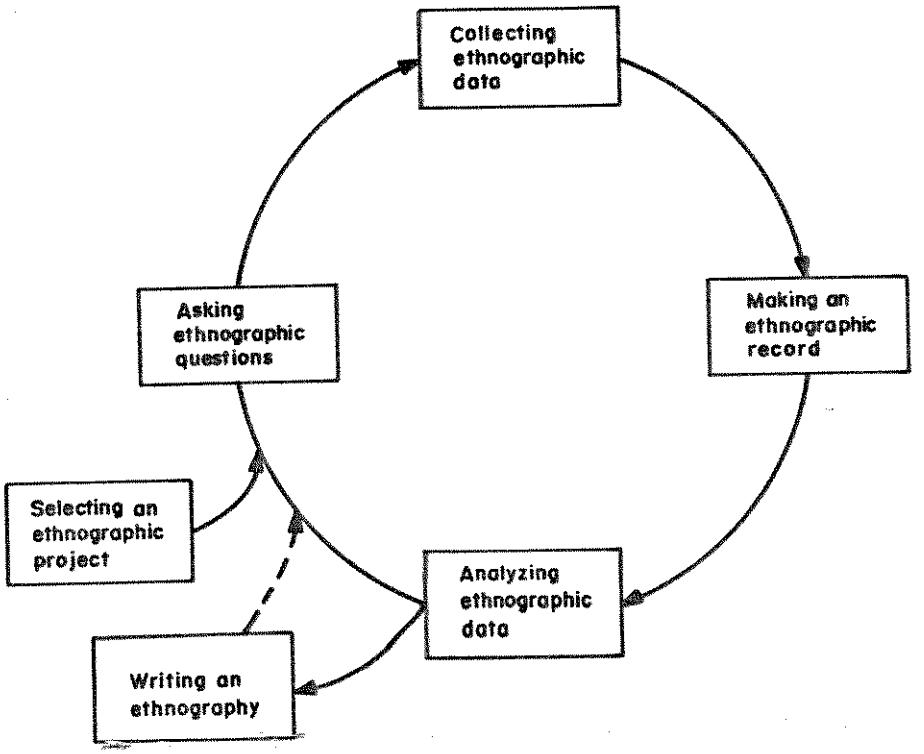

Figura 1 - Círculo da pesquisa etnográfica

ação de novas questões e coleta de outras manifestações. Possibilita maior flexibilidade ao pesquisador e permite também que se construa, durante a investigação, categorias teóricas diferentes. Neste sentido, consideramos de extrema importância a afirmação de ANDRÉ (1989:38-39), segundo o qual: *"Outro aspecto peculiar aos estudos etnográficos é a existência de um esquema aberto e artesanal de trabalho que permite um transitar constante entre a observação e análise, entre teoria e `empiria'"*.

Finalmente, esclarecemos que o pequeno número de pesquisas etnográficas no ensino superior, especificamente na área de psicologia da educação, face a dificuldades de execução, foi mais um desafio que serviu de motivação para a adoção desta abordagem. Nas condições em que foi desenvolvida a pesquisa o uso do método etnográfico foi a melhor maneira de tratar o problema. Uma experiência gratificante, que veio de encontro à afirmativa de GALLAGHER (1984:5):

> *"...la etnografia es una ciencia social rica en experiencias, en el sentido que los etnógrafos dedican tiempo considerable y esfuerzo tratando de adquirir experiencia dentro del campo que están estudiando para poder comprender actividades y percepciones de la gente que 'vive` ali"*.

A adoção da etnografia requereu a elaboração de um plano de trabalho e as sugestões que Spradley (1980) apresenta para desenvolvimento de seqüência de pesquisas foram bastante úteis. O autor expõe detalhadamente seu método "Developmental Research Sequence (DRS)", no qual, além de indicar os princípios,

aponta 12 passos ou tarefas(*) para facilitar o caminho etnográfico, os quais adaptamos ao presente trabalho. Estes passos foram desenvolvidos desde a primeira etapa do projeto e foram feitas anotações de campo e interpretações, que foram sendo incorporadas às novas compreensões, até concretizarmos o relatório final com sugestões de pesquisas futuras.

---

* The DRS Steps: 1- Locating a Social Situation; 2- Doing Participant Observation; 3- Making an Etnographic Record; 4- Making Descriptive; 5- Making a Domain Analysis; 6- Making Focused Observation; 7- Making a Taxonomic Analysis; 8- Making Selected Observation; 9- Making a Componential Analysis; 10- Discovering Cultural Themes; 11- Taking a Cultural Inventory; 12- Writing an Etnography. (SPRADLEY, 1980:37-173)

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. RELAÇÕES ESTABELECIDAS COM A DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Para que pudéssemos identificar na prática da Faculdade de Ciências Agronômicas - UNESP - Câmpus de Botucatu quais às concepções, papéis, mecanismos e procedimentos relativos à avaliação da aprendizagem adotamos um cronograma de trabalho, contendo lista de tópicos e esquemas. Inicialmente estabelecemos contato com a direção da escola para esclarecermos os objetivos do estudo e a necessidade de submeter o projeto de pesquisa a então Câmara de Graduação, hoje denominada Comissão de Ensino.

A manifestação da Comissão, em reunião da qual não pudemos participar, foi inicialmente contrária à realização da pesquisa. A justificativa principal apoiava-se na alegação de se tratar de um pesquisador, na ocasião, estranho, ou seja, de outra Instituição, (na época não fazíamos parte do corpo docente da UNESP). Não seria interessante a divulgação de possíveis problemas que uma tese fatalmente iria levantar. Alegou-se, ainda, que seria um trabalho para o próprio Departamento de Educação do Câmpus de Botucatu. A palavra "avaliação" também gerou um certo desconforto entre os docentes. Coincidente-

mente, a USP divulgava naquela mesma semana, a relação de "improdutivos", publicada pelo Jornal "Folha de São Paulo". Confundia-se, assim, na referida reunião, avaliação da aprendizagem com avaliação docente, avaliação da Universidade e avaliação de disciplina. Concordaram, no entanto, com a proposta do Presidente da Comissão de que o estudo poderia ser realizado extra-oficialmente, com aqueles professores que desejassem participar e que teríamos livre acesso à Faculdade. O ofício desse parecer encontra-se no Anexo 01. Ressaltamos, porém, que nenhuma resistência foi demonstrada por ocasião do início da coleta de dados (fase preliminar) e também não foi sentida nenhuma diferença quanto à receptividade, em todo o decorrer do trabalho.

2. QUESTIONÁRIOS PROPOSTOS A ALUNOS E PROFESSORES

Após os primeiros contatos, consideramos necessário fazer um levantamento mais geral do tema junto aos alunos e professores da referida Instituição. Como instrumento optamos pelo questionário com objetivo de conhecer não só as características funcionais dos professores mas também as características dos alunos, além de identificar aspectos significativos que envolvem a avaliação da aprendizagem. Foi organizado um modelo de questionário para professores e outro para alunos (Anexos 02 e 03).

A aplicação do questionário aos alunos foi coletiva, por grupo-classe. De acordo com os procedimentos mostrados por GOETZ e LECOMPTE (1984) referentes a escolha de

informantes na pesquisa etnográfica, firmamos a seleção em critérios condizentes com o delineamento e objetivos da pesquisa. Neste sentido, determinamos o envolvimento das quatro séries (ou anos) do Curso de Agronomia e solicitamos de cada série um sub-grupo que se dispôs, por livre iniciativa, a participar desta fase inicial de coleta de dados. Estipulamos a distribuição de 12 questionários por classes, que correspondia a 30% do total do sub-grupo e era satisfatória para permitir uma análise simultânea a outras formas de informações do fenômeno.

Com os professores, estabelecemos contatos através dos vários departamentos da FCA: Departamento de Agricultura e Melhoramento Vegetal, Economia e Sociologia Rural, Ciências Ambientais, Ciência do Solo, Engenharia Rural, Defesa Fitossanitária, Tecnologia dos Produtos Agropecuários, Horticultura, Ciências Florestais e do Ciclo Básico. Como a média dos professores era de 10 por departamento, escolhemos 5 representantes dos seguintes cargos e funções e que estivessem na FCA há mais de 5 anos: Professor Assistente, Professor Assistente Doutor, Professor Adjunto, Professor Titular e Auxiliar de Ensino.

As tabelas I e II mostram o número de sujeitos que foram solicitados a responder o questionário sobre avaliação da aprendizagem e o que foi efetivamente obtido como depoimento.

TABELA I

Número de alunos, por série do curso, solicitados a responder o questionário sobre avaliação da aprendizagem e número de depoimentos obtidos.

SÉRIE	TOTAL DISTRIBUÍDO	TOTAL OBTIDO
1a.	12	03
2a.	12	09
3a.	12	10
4a.	12	12
TOTAL	48	34

TABELA II

Número de professores, por departamento, solicitados a responder o questionário sobre avaliação da aprendizagem e número de depoimentos obtidos.

DEPARTAMENTO	SIGLA USADA	TOTAL DISTRIBUÍDO	OBTIDO
Agricultura e Melhoramento Vegetal	AM	05	01
Economia e Sociologia Rural	ES	05	02
Ciências Ambientais	CA	05	01
Ciências do Solo	CS	05	01
Engenharia Rural	ER	05	01
Defesa Fitossanitária	DF	05	01
Tecnologia dos Produtos Agropecuários	TA	05	02
Horticultura	H	05	01
Ciências Florestais	CF	05	03
Básico	BA	05	01
TOTAL		50	14

As respostas obtidas destes informantes foram transcritas e padronizadas em categorias de acordo com seus objetivos. (Quadro 1)

QUADRO 1: Categorias das percepções dos alunos e professores quanto à avaliação da aprendizagem e respectivos objetivos.

CATEGORIAS	OBJETIVOS
1. Significado da avaliação	Verificar o que o termo avaliação significa para os alunos e professores. Relacionar com: a) como o aluno acredita que a avaliação é entendida pelos professores e b) como os professores acreditam que a avaliação é compreendida pelos alunos.
2. Finalidade da avaliação	Verificar qual a finalidade que alunos e professores atribuem à avaliação.
3. Época da avaliação	Verificar quando (período) os alunos consideram necessário serem avaliados e relacionar com a época que os professores avaliam suas disciplinas.
4. Número de avaliações	Verificar quantas avaliações os alunos e professores consideram necessárias durante o transcorrer da disciplina. Relacionar com: a) época da avaliação atribuída pelos alunos e professores.
5. Significado de critérios de avaliação	Verificar o significado de critérios de avaliação atribuídos pelos professores em seus depoimentos.
6. Instrumentos de avaliação	Verificar os instrumentos através dos quais os alunos são avaliados e relacionar com os instrumentos que os professores declararam utilizar.

7. Apresentação dos resultados da avaliação	Verificar como os resultados da avaliação são comunicados aos alunos e relacionar com os depoimentos dos professores e a maneira que eles apresentam os resultados da avaliação.
8. Dificuldades e/ou problemas deparados em situação de avaliação	Verificar as dificuldades e/ou problemas que os alunos e professores enfrentam em relação à avaliação da aprendizagem.
9. Percepção pelos professores, do significado que os alunos atribuem à avaliação	Verificar o que o aluno considera ser o significado da avaliação para seus professores e relacionar com: a) Significado de avaliação atribuído pelo aluno e b) Significado de avaliação atribuído pelo professor.
10. Recuperação	Verificar como os professores e alunos compreendem essa atividade.

---

3 - LEVANTAMENTO DE DADOS GERAIS

Concomitantemente à aplicação dos questionários, fomos coletando: 1) Documentos da FCA com intuito de estudarmos sua história, localização, influências e objetivos para a formação de engenheiros agrônomos. O levantamento documental foi completado com entrevistas etnográficas, com professores mais antigos da Faculdade e que conheciam a história da FCA desde seu início; 2) Aspectos gerais do curso de graduação; 3) Portarias Didáticas para se verificar normas avaliativas a que os alunos são submetidos; 4) Integração da FCA com a área educacional, objetivando verificar o interesse dos docentes pela Educação e 5) Planos de Ensino que totalizaram 76. Estes planos pertenciam a

diferentes disciplinas e seguiam o modelo padronizado, ou seja, tinham objetivos gerais e específicos, conteúdo programático, metodologia, bibliografia e critérios de avaliação, sendo este último aspecto de interesse direto para nossos estudos.

4. ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM PROFESSORES E ALUNOS

Com objetivo de complementar os dados obtidos da análise dos questionários e documentos, utilizamos entrevistas informais e formais. Estas últimas, tanto para alunos como para professores, foram orientadas por um roteiro (Anexo 04 e 05). As entrevistas informais ocorreram durante observações, reuniões, cursos, conversas sociais e foram conduzidas, não mediante um roteiro pré-estabelecido, mas sob a luz dos objetivos do trabalho.

A escolha dos professores obedeceu a alguns critérios, previamente estabelecidos: 1) representantes de todos os departamentos; 2) informantes que não fossem os mesmos que responderam os questionários; 3) informantes que tivessem um tempo de Instituição superior a 5 anos e que conhecessem razoavelmente a Escola em estudo. Com o docente escolhido foram feitos contatos para agendar as entrevistas. Na maioria das vezes o contato foi pessoal e em alguns casos uma pessoa intermediária serviu de contato, o que facilitou a tarefa. Os professores não tiveram acesso prévio ao roteiro da entrevista, apenas foram informados que o assunto a ser tratado seria a avaliação da aprendizagem. Todos os 9 docentes entrevistados formalmente

mostraram-se acessíveis à solicitação. As entrevistas foram gravadas por ser um modo mais seguro de recolher as informações. A utilização do gravador não causou constrangimento às pessoas. No total, foram entrevistados (entrevistas formais e informais), 36 professores da FCA, desde antigos, que também foram alunos dessa Faculdade, até alguns recém-contratados.

Os depoimentos obtidos foram transcritos e estabelecidos códigos para a apresentação (exemplo - Anexo 06), permitindo com isso assegurar o anonimato dos sujeitos. As questões geradoras da análise dos questionários foram as seguintes:

1. Significado da avaliação da aprendizagem
2. Função da avaliação da aprendizagem
3. Procedimentos de avaliação da aprendizagem
4. Significado da "nota"
5. Recuperação
6. Experiências positivas e negativas na avaliação da aprendizagem

Para as entrevistas formais com os alunos determinamos a representação de cada série do Curso de Agronomia, solicitando, em etapas, 5 a 6 alunos por ano e que não tivessem respondido o questionário aplicado na fase inicial da pesquisa. As entrevistas, na sua maioria, foram realizadas logo após o momento em que os alunos saíam das "provas", cujo calendário era previamente conhecido. As questões propostas assemelhavam-se

àquelas solicitadas aos professores. Todos os 11 sub-grupos de alunos, que totalizaram 57, manifestaram grande interesse em participar e não se sentiram embaraçados com o fato de estar sendo usado o gravador. O resultado obtido através das entrevistas com os alunos (exemplo - Anexo 07) foram analisados do mesmo modo que o dos professores.

5. OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

As observações visavam um maior engajamento nas atividades relativas às nossas indagações. Para tanto, foram realizadas na sala de aula no momento em que os alunos estavam se submetendo à avaliação. Nossa participação foi passiva, com o mínimo de interação, apenas como espectador. Observamos 16 avaliações desde as "rotineiras" até avaliação oral, avaliação através de seminários, sendo que em uma delas, os alunos apresentaram trabalhos para uma "banca examinadora" composta por professores que não eram da disciplina e por outros especialistas que não pertenciam a FCA. Pareceu-nos importante verificar como o professor conduzia as avaliações, as explicações dadas, bem como as reações dos alunos, suas expressões. Este contato direto, pela observação que estabelecemos com alunos e professores, foi importante para a verificação do fenômeno pesquisado. Intensificou-se pelo fato de entrevistarmos alunos logo após saírem da situação de avaliação. Os dados obtidos das observações foram registrados em protocolos de registro de observação em cada sala de aula (exemplo - Anexo 08) elaborados durante o transcorrer da observação e depois complementados com outras informações.

CAPÍTULO IV

A ESCOLA ONDE O ESTUDO SE DESENVOLVEU

1. UM BREVE HISTÓRICO

A Faculdade de Ciências Agronômicas, embora constitua hoje uma unidade autônoma do Câmpus da UNESP de Botucatù, tem uma história que remonta a períodos anteriores e à própria criação da hoje chamada Universidade Estadual Paulista.

Na década de 50 foram instaladas várias unidades de ensino superior em diferentes municípios do Estado de São Paulo, cobrindo praticamente todas as regiões do interior. Ocorria nessa época um aceleramento no desenvolvimento urbano e industrial. No final dos anos 60 existiam treze Institutos Isolados. A Faculdade de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu (FCMBB), criada em 1962 e instalada em 1963, era um desses Institutos de Ensino Superior que integrava, além do Curso de Agronomia, os de Medicina Humana, Medicina Veterinária e Ciências Biológicas. Em 24 de maio de 1965 era dada a primeira aula do Curso Superior de Formação de Engenheiros Agrônomos.

Em 1967, os Institutos Isolados passaram a ser subordinados à Coordenadoria de Ensino Superior, vinculada à

Secretaria de Educação do Estado e tiveram um crescente desenvolvimento. Foi a partir desse fato que se cogitou sobre a criação de uma Universidade que possibilitasse uma união dos Institutos para ações conjuntas, mas preservando as peculiaridades de cada um. Em 30 de janeiro de 1976, através da Lei Estadual no. 952, foi criada a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Por esse motivo, a Faculdade de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu (FCMBB) foi desmembrada e foram criadas quatro Unidades Universitárias do Câmpus de Botucatu: Faculdade de Ciências Agronômicas (FCA), Faculdade de Medicina (FM), Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (FMVZ) e o Instituto de Biociências (IB). O Curso de Zootecnia foi criado em 1975; em 1988 criou-se o Curso de Engenharia Florestal e mais recentemente, em 1989, o de Enfermagem.

A UNESP tem hoje Câmpus Universitários distribuídos em quinze cidades do Estado onde estão instalados as vinte e quatro Unidades - quinze Faculdades e nove Institutos. Esses câmpus dividem-se em "simples" onde funciona apenas uma Unidade e "complexos" onde estão instaladas duas ou mais Unidades, como é o caso de Botucatu. A Universidade Estadual Paulista tem sua atuação voltada ao desenvolvimento e promoção da ciência e da cultura através do ensino e da pesquisa. Forma recursos humanos para o exercício científico, artístico, tecnológico, de formação de educadores e de atividades profissionais. Investe também na área de extensão de serviços à comunidade relacionados com aspectos culturais, de ensino e pesquisa.

Quanto a estrutura administrativa da UNESP, esta é conferida por órgãos Colegiados da Administração Central, dos Câmpus e das Unidades. A Administração Central, cuja sede é na capital do Estado, é composta de: Conselho Universitário (CO), Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária (CEPE) e o Conselho de Administração e Desenvolvimento (CADE). As Unidades possuem os seguintes órgãos administrativos: Diretoria, Diretoria Técnica Acadêmica, Congregação, Comissão de Ensino, Comissão de Pesquisa, Comissão de Extensão Universitária e Assuntos Comunitários e Departamentos.

A Faculdade de Ciências Agronômicas (FCA), desde a sua criação em 1965 até o ano de 1981, funcionava no Câmpus de Botucatu - UNESP/Rubião Junior. Narram alguns professores pioneiros, que continuam ainda hoje em exercício, que naquela época os tempos eram difíceis: "*...não havia liberdade para nada, pois estávamos em território alheio. Os departamentos existiam `espremidos' em áreas da Faculdade de Medicina, sendo que alguns professores ficavam instalados no próprio prédio do hospital. Alunos da Agronomia misturavam-se aos da Medicina e grande era a confusão. Os professores não tinham liberdade para instalar, por exemplo, casas de vegetação em locais que julgassem convenientes, pois a área não lhes pertencia, e assim por diante*". Um ex-aluno, que cursava Agronomia nesse período também manifesta os problemas que enfrentava: "*Imagine-se assistindo à uma aula prática, mexendo com terra, utilizando instrumentos de um laboratório da Medicina, onde tudo deve ser imaculadamente branco e limpo. Dá*

para adivinhar o clima de hostilidade que pairava entre os professores e alunos dos dois cursos". A situação chegou a ponto de professor e alunos da Agronomia serem convidados a se retirar do laboratório por certo professor da Medicina. Frente a todas essa situações, professores e alunos de Agronomia movimentaram-se, conseguindo a transferência do Curso para a Fazenda Experimental do Lageado. No entanto, os dois primeiros anos do Básico permanecem no Câmpus de Rubião Junior.

O corpo docente nessa fase inicial era constituído quase que exclusivamente por catedráticos da Escola Superior de Agronomia "Luiz de Queiróz" - USP (ESALQ), que se deslocavam da cidade de Piracicaba para ministrar aulas em Botucatu. Num momento seguinte, graduandos da mesma escola foram ocupando o lugar de seus antigos mestres, ficando evidente a significativa influência que teve a tradicional ESALQ nesta fase inicial da FCA de Botucatu. Hoje, suas atividades acadêmicas são desenvolvidas na Fazenda Experimental Lageado, com 938,96 ha. Esta é uma das fazendas com que a FCA conta para seus trabalhos. As outras duas são: a Fazenda Experimental Edgardia, com 1.220,32 ha, e a Fazenda Experimental São Manoel, com 396,63 ha. As três formam as "Fazendas Experimentais" ou "Fazendas de Ensino, Pesquisa e Produção" - FEPPS.(UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, s/d:1-2)

Ressaltamos o empenho da comunidade universitária da então FCMBB, em relação à integração da Fazenda Experimental São Manoel à Faculdade de Ciências Agronômicas. A cidade de São Manuel pretendia instalar naquela área uma Faculdade de

Agronomia. No entanto, "Argumentação técnica e de análise da demanda por engenheiros agrônomos nos planos estadual/regional", desenvolvida a nível de FCMBB, acentuou a inoportunidade daquela idéia, acabando por viabilizar-se a cessão da área para a FCA" (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 1988:13). As Fazendas Lageado e Edgardia estavam antes sob o domínio da União Federal. Através do Decreto Lei no. 62.792, de 12 de dezembro de 1968, passaram ao Governo Estadual Paulista.

Nosso estudo foi desenvolvido na Fazenda Experimental Lageado. Conta hoje, com toda uma antiga infra-estrutura de Estação Experimental do Café (primeira do Brasil) criada na década de 30. Em 1968 as áreas do Estação Experimental vincularam-se ao Instituto Brasileiro do Café - Ministério da Agricultura.

Contrastando com o estilo colonial, modernos prédios abrigam 09 sedes departamentais, as salas de aula, a diretoria, administração e diversas infra-estruturas complementares da FCA. (Figura 02).

A Fazenda apresenta também áreas de culturas (permanentes e temporárias) tais como: café, milho, feijão, mandioca, trigo, hortaliças, etc. Todo departamento possui uma área anexa para o desenvolvimento de experimentos nas respectivas áreas.

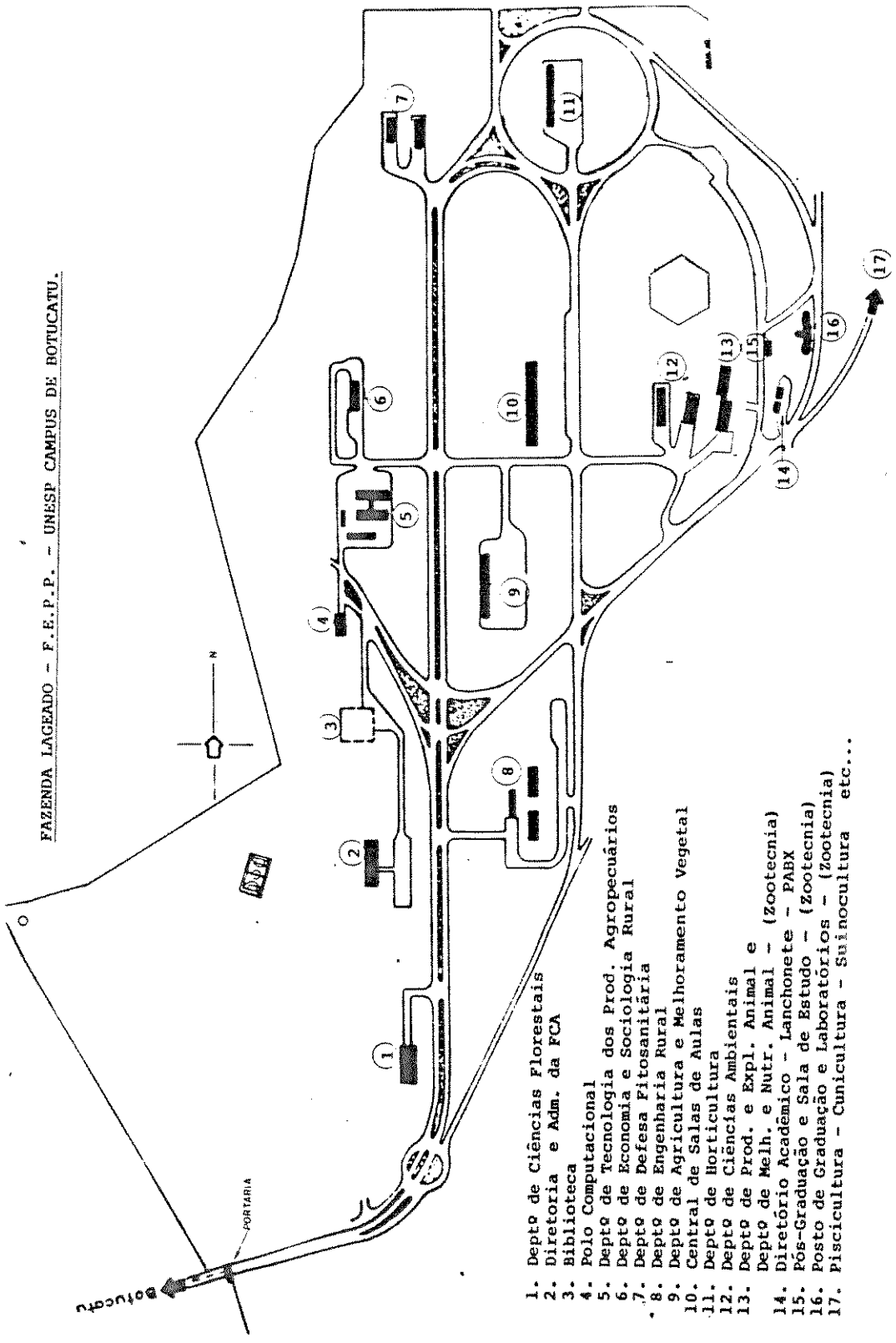

Figura 2 - Fazenda Lageado -F.E.P.P. - UNESP CÂMPUS DE BOTUCATU

A FCA foi reconhecida pelo Decreto Federal 66.439 de 13/04/1970 e oferecia inicialmente 40 vagas e 65 disciplinas em 04 anos. Atualmente oferece 80 vagas e 68 disciplinas básicas e aplicadas, distribuídas ao longo de 05 anos.

Este significativo aumento de alunos gerou problemas na Universidade, tanto no que diz respeito à medidas visando atender este alunado, quanto a medidas relativas à efetivação do próprio ensino, que vem se caracterizando como um "ensino de massa", conforme alguns professores explanaram.

O Ensino de Graduação na FCA abrange diferentes áreas de conhecimento agronômico, compreendendo os seguintes Departamentos: "Agricultura e Melhoramento Vegetal, Ciências Ambientais, Ciências do Solo, Ciências Florestais, Defesa Fitossanitária, Economia e Sociologia Rural, Engenharia Rural, Horticultura e Tecnologia dos Produtos Agropecuários". (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 1988:15)

Voltada para uma formação mais eclética, a FCA coloca como objetivo formar o profissional - Engenheiro Agrônomo: "... *habilitado a exercer a profissão em uma ampla gama de atividades técnicas, desde as ligadas à Engenharia Rural até as estritamente biológicas e humanísticas, que acionam o processo de produção de energia e de alimentos em equilíbrio com o desenvolvimento sócio-econômico do País*". (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, s/d:3)

O Curso de Graduação da FCA tem se preocupado com o fato de os alunos, na sua grande maioria, terem origem urbana e também cursarem nos dois primeiros anos, só disciplinas de formação básica. Assim, na reformulação curricular mais recente, foi criada uma disciplina chamada "Iniciação à Agronomia" que, de acordo com VEIGA e CARVALHO (1989:7-8), tem o intuito de "... *fornecer ao primeiro-anista não apenas uma visão geral da estrutura de ensino que lhe dá vivência, como o trato concreto, ainda que panorâmico, com culturas e produtores rurais*".

No processo de reformulação curricular também foi feita a inclusão de um semestre obrigatório para estágio, que o aluno faz no último ano do curso. "*A experiência de estágio deverá viabilizar que o aluno vivencie, ainda sob orientação e supervisão da Universidade, algumas das principais questões da vida profissional. Por outro lado, o estágio permite ao formando experimentar áreas de atuação, e fundamentar melhor suas opções profissionais*" (VEIGA e CARVALHO, 1989:7-8).

Ao final do estágio, os alunos são submetidos a diferentes formas de avaliação. É obrigatória a entrega de relatório onde o aluno deve, dentre outras coisas, tecer considerações gerais sobre as atividades desenvolvidas durante o estágio. O orientador faz também avaliação do estagiário e, por último, a avaliação feita pela Coordenadoria de Estágios, Bolsas e Orientação Profissional (CEBOP) que envolve pareceres da Banca Examinadora à qual o aluno apresentou seu trabalho. Ainda faz

parte do processo avaliativo, a avaliação do estágio curricular profissionalizante pelo aluno.

2. NORMAS RELATIVAS A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FACULDADE DE CIÊNCIAS AGRONÔMICAS E INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS

Concomitante aos contatos junto à Instituição, aplicação de questionários e realização de entrevistas, coletamos dados gerais da FCA e também outros constantes nas Portarias Didáticas da FCA e do Instituto de Biociências (IB), no que se refere à regulamentação da avaliação do rendimento acadêmico.

As Portarias Didáticas foram estudadas com o objetivo de verificar as normas a que são submetidos os alunos do Curso de Agronomia, no que se refere à avaliação da aprendizagem. Também foi necessário analisarmos a Portaria Didática do IB, uma vez que os alunos do 1o. ano de Agronomia cursam as disciplinas básicas nesse Instituto.

Os alunos do Curso de Agronomia da UNESP de Botucatu têm sua situação acadêmica regulamentada pela Portaria Didática No. 02/87 - D.FCA. No entanto, os alunos do 1o. Ano estão submetidos a uma outra Portaria pertencente ao Instituto de Biociências. Este Instituto oferece disciplinas básicas ministradas no próprio Câmpus. Apenas uma dessas disciplinas denominada "Iniciação à Agronomia" é ministrada na Fazenda Lageado, sob a responsabilidade de dois Professores do Departamento de Agricultura e Melhoramento Vegetal. Desse modo,

embora desenvolvida na FCA., está submetida à Portaria do Instituto de Biociências. Por esta razão, apresentaremos as duas Portarias no que se refere a normas de avaliação.

O sistema de avaliação vigente na Faculdade de Ciências Agronômicas - UNESP de Botucatu leva em conta o desempenho do aluno nas provas e atividades programadas em cada disciplina. De acordo com a Portaria Nº 02/87- D.FCA.(1), que refere-se a verificação do rendimento escolar, o Capítulo I, artigo 35, afirma que:

> *"A verificação do rendimento escolar será feita levando em conta o desempenho do aluno, nas provas e atividades programadas em cada disciplina.*
> *§ 1º- Os critérios usados nas diferentes formas de avaliação em cada disciplina, serão fixados pelos Departamentos".*

Quanto à avaliação do rendimento escolar, apresentada no Capítulo II, artigo 36, da mesma portaria, verificamos:

> *"A avaliação do rendimento escolar será expressa por graus numéricos de 0 a 10 (zero a dez), computados até a primeira casa decimal e se fará segundo os seguintes conceitos e notas, sendo a aprovação condicionada à freqüência de 70%.*

---

1 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Ciências Agronômicas. Portaria 02/87, 21 de jan. 1987. Regulamenta as atividades de graduação da FCA do Câmpus de Botucatu. In: Portaria Didática. Botucatu, 1987, 21p.

A= APROVADO - nota igual ou superior a 5,0 (cinco).
B= REPROVADO - nota abaixo de 5,0 (cinco)".

Em seu parágrafo único, a portaria coloca: "Os resultados das provas práticas e escritas deverão ser publicados pelo Departamento, no prazo máximo de cinco dias úteis após a realização das mesmas. "

No Instituto de Biociências, a Portaria 004/78(1) em seu capítulo I, referente à verificação do rendimento escolar, coloca que:

"A verificação do rendimento escolar será feita levando-se em conta a participação do aluno nas provas e atividades programadas das disciplinas ou conjunto de disciplina.
§ 1º - Os critérios de ponderação dos instrumentos usados nas diferentes formas de avaliação, em cada disciplina, serão fixados anualmente pelos Departamentos, recomendando-se que se utilize mais de uma modalidade de avaliação.
§ 2º - Os critérios a que se refere o parágrafo anterior devem ser comunicados aos alunos no início das atividades da disciplina e enviadas à Secção de Atividades Escolares para registro".

1- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Instituto Básico de Biologia Médica e Agrícola. Portaria 004/78-IBBMA, 23 de fev, 1978. Regulamenta as atividades escolares dos alunos dos cursos de Ciências Biológicas, Ciências Agronômicas, Medicina, Medicina Veterinária e Zootecnia que estiveram matriculados em disciplina do Instituto e cuja matrícula inicial ocorrer ao ano de 1978 e seguintes. In: Instituto Básico de Biologia Médica e Agrícola. Portaria 004/78-D.IBBMA. Botucatu, 1978, 20p.

O artigo 35 do Capítulo II - da avaliação do rendimento escolar complementa que:

> *"A avaliação do rendimento escolar nas disciplinas ou conjunto de disciplinas serão expressas por graus numéricos de 0 a 10 (zero a dez), computados até a primeira casa decimal e se fará segundo os seguintes conceitos e notas: a - APROVADO: - O aluno que na avaliação do rendimento escolar tenha obtido nota de 5,0 a 10,0 (cinco a dez) e freqüência mínima de 70%".*

O inciso "c" desse mesmo artigo (35) foi submetido a uma nqva redação assim expressa:

> *"Artigo 1º - O inciso C do artigo 35 da Portaria no. 004/78 - IBBMA passa a ser o inciso b do mesmo artigo, com a seguinte redação: b - REPROVADO: O aluno que tenha obtido nota de aproveitamento inferior a 5,0 (cinco) ou que, independentemente da nota não tenha alcançado a freqüência mínima de 70%".*

Verificamos nos termos dos capítulos e parágrafos, em ambas Portarias, que não há explícita uma definição de avaliação, princípios e modalidades. O que observamos é uma concepção norteada por procedimentos mensuráveis, expressos por graus numéricos, com referência a uma sistemática de avaliação classificatória. Esta é demonstrada por notas, que só representam como o aluno se saiu nas provas. Não há nenhuma atribuição de valor que leve em conta o real desempenho alcançado pelo aluno.

Se ocorrer de alunos não apresentarem

No Instituto de Biociências, os artigos 2, 3 e 4 da Resolução IBBMA nº 014/87(1), que tratam da recuperação, esclarece que:

> *Artigo 2º - "O aluno que em qualquer prova, exceto a final, obtiver nota menor que 50% do valor total da prova, será oferecido processo de recuperação, que deverá ocorrer concomitantemente com o desenrolar da disciplina em questão".*
> *"Artigo 3º - "O professor responsável pela disciplina responderá pela orientação do programa de atividades do aluno em recuperação".*
> *Artigo 4º - "O professor responsável pela disciplina registrará no "Programa de Ensino" da Disciplina a programação dos estudos, trabalhos e outras atividades a serem desenvolvidas na recuperação, que deverá ser aprovada pelo Conselho do Departamento".*

Pelo fato de os alunos da FCA estarem submetidos a duas Portarias Didáticas, têm ocorrido algumas implicações de ordem prática. Assim, alguns alunos chegam ao 3º e 4º ano "carregando" ainda disciplinas do Básico. Além das implicações de ordem legal (porque existem momentos em que fica difícil definir em que ano o aluno se encontra), ocorrem também problemas de ordem acadêmica (decorrentes dos pré-requisitos de disciplinas), que levam os alunos a uma defasagem no curso, que não deveria ocorrer se a recuperação fosse efetiva.

1- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Instituto Básico de Biologia Médica e Agrícola. Resolução IBBMA 014/87-D. Estabelece normas referentes à recuperação, durante o desenrolar da disciplina, dos alunos com baixo aproveitamento dos cursos de Ciências Biológicas, Ciências Agronômicas, Medicina, Medicina Veterinária e Zootecnia, matriculados em disciplinas deste Instituto. (xerox da resolução)

CAPÍTULO V

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

1. CARACTERÍSTICAS ACADÊMICAS DO ALUNOS

Dos 48 questionários distribuídos aos alunos do Curso de Agronomia, retornaram 34 (70,83%). Desses, 35.30% estão há quase 04 anos na Faculdade, 29,41% há 3 anos, 26,47% há 2 anos e 8,82% há apenas 1 ano. A maioria do alunado cursa 09 disciplinas.

Quanto a freqüência de reprovações, 23,52% dos alunos investigados já foram reprovados em alguma disciplina, sendo 11,76% os que frequentam o 3º ano, 11,76% do 2º e do 4º ano. Com os alunos do primeiro ano não houve reprovação pois o ano letivo ainda não havia sido concluído na época do levantamento. As causas apontadas são inúmeras como: método de ensino do professor, baixa freqüência nas aulas, falta de esforço do próprio aluno, desistência da disciplina, cola, tipo de correção do professor.

Outro aspecto altamente significativo, foi a constatação de que uma grande parte dos alunos no Curso, ficam em recuperação. Os dados revelaram que 61,76% já ficaram

em recuperação em alguma disciplina sendo 26,47% os que frequentam o 3º ano, 20,59% do 4º ano, 8,82% do 2º ano e 5,88% de alunos do 1º ano do Curso. As causas da recuperação atribuídas foram: falta de interesse pela disciplina, falta de dedicação e estudo; falta de critérios na correção das provas; dificuldades do próprio aluno em relação à disciplina, e outras como: problemas particulares, perda da prova, falta de tempo para estudar, greve dos professores, desinteresse pela disciplina, falta de base, dificuldade de início de curso e "má" didática do professor.

Verificamos pelas características acadêmicas dos alunos investigados, que a maioria frequenta essa Universidade há mais de três anos e, portanto, já estão familiarizados com a legislação vigente no regimento interno da escola e quanto à portaria didática sobre a avaliação do rendimento escolar. Devido a esses aspectos, as opiniões desses alunos são altamente significativas para nossos objetivos específicos neste primeiro levantamento.

Como na portaria didática consta que o aluno pode se matricular no mínimo em três disciplinas por ano, não estabelecendo o número máximo, observamos nos resultados que a média de disciplinas cursadas por semestre é de 09. Essas, são distribuídas em 05 dias da semana, totalizando 40 horas/aulas, o que nos permite evidenciar que o tempo para estudar, fazer trabalhos extra classe é restrito. É possível que esses alunos contem com as noites e com fins de semana para estudar

e a escola não nos parece atenta a esse fato. Não está levando em conta que a sobrecarga de disciplinas, e conseqüentemente de avaliações, principalmente no período estipulado para elas, leve a dificuldades que passam a ser inerentes ao próprio aluno. Eles apontam em seus depoimentos que uma das causas de ficarem em recuperação é a "falta de tempo para estudar" e esse dado é importante pois mais da metade dos alunos investigados já experimentaram esse sistema em mais de uma disciplina.

Quanto à questão das reprovações, as causas que eles atribuem são diversas e como nenhum aponta nada que se refira às normas da escola, e também pelo fato de não possuirmos dados de todos os alunos da faculdade, não podemos inferir que a freqüência apresentada seja significativa.

2. CARACTERÍSTICAS FUNCIONAIS DOS PROFESSORES

O corpo docente que investigamos é formado por professores vinculados integralmente à Faculdade de Ciências Agronômicas, não tendo nenhuma outra atividade fora da referida Instituição. Atendem portanto, à Resolução UNESP 81, de 21-12-88 que dispõe sobre o Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP).

Nesse regime, 64,28% trabalham há menos de 10 anos e 35,72%, há mais de 10 anos. Quanto a cursos

desenvolvidos após a graduação, 50% fizeram mestrado, 28,58% doutorado, 7,14% participaram de estágio de pós-doutorado e 14,28% não fizeram nenhum curso. Dessa maneira, 50% são professores Assistentes, 21,42% Assistentes de Doutor, 14,29% Professores Adjunto e 14,29% Auxiliares de Ensino. Essa distribuição pertence ao Estatuto da Universidade Estadual Paulista, capítulos I e II, Artigo 77 e 78.

Em relação à disciplina que ministram, 64,28% são professores responsáveis, 28,58% são professores que recebem cooperação de outros colegas e 7,14% exclusivamente colaboradores. Desses, 21,42% são responsáveis e também cooperam com outra disciplina.

A questão de formação na área educacional também foi investigada. Do total, 50% nunca fizeram curso dessa área; 14,28% fizeram cursos de extensão universitária, mas não especificaram quais; 14,28% fizeram licenciatura e 14.28% licenciatura em ciências agrárias; dois professores (14,30%) cursaram algumas disciplinas pedagógicas na graduação. O total percentual ultrapassa o número de professores, pois um deles realizou mais de um curso.

Pode-se verificar pelos dados das características funcionais dos professores, que a maioria é responsável pela disciplina que leciona, trabalha nessa Instituição por um tempo bastante significativo e em regime integral, o que permite uma grande integração à escola. São, na maioria

Professores Assistentes e são bastante considerados no meio acadêmico pela referida Universidade.

No que diz respeito à formação na área educacional, embora metade dos professores abordados não possua formação pedagógica, alguns são muito interessados nesse campo. Isso foi verificado durante o período em que estivemos em contato com a FCA quando dois cursos de extensão universitária foram realizados. Em ambos nossa participação como observador-participante moderado foi integral. O interesse pelos eventos partiu dos próprios docentes que demonstraram estar cientes da necessidade de um aperfeiçoamento didático/pedagógico, visto que os cursos de Pós-graduação na área agronômica não lhes possibilitaram uma formação pedagógica consistente. No primeiro curso "Práticas Pedagógicas em Agronomia", o professor responsável pela coordenação, colocou:

> *"Somos agrônomos e não tivemos qualquer tipo de formação pedagógica na área de ensino. Os cursos de pós-graduação estão preocupados em formar técnicos pesquisadores e não educadores. Nós reproduzimos o que vimos com os nossos mestres".*

O conteúdo desse curso foi composto dos seguintes temas: - Ensino: uma das tarefas da Universidade; - Os métodos de ensino e algumas técnicas para ensino de Agronomia; - Currículo na área de Ciências Agrárias: estrutura integradora e norteadora do trabalho docente; - Utilização de

recursos audiovisuais no ensino; - Avaliação do processo ensino-aprendizagem na Universidade; - Psicologia do ato de estudar: como orientar alunos universitários; - Interação professor-aluno e Dinâmica de Grupo em sala de aula. Participaram docentes dos seguintes departamentos: Agricultura e Melhoramento Vegetal, Economia e Sociologia Rural, Ciências Ambientais, Ciências Florestais, Ciências do Solo, Engenharia Rural, Defesa Fitossanitária, Tecnologia dos Alimentos e do Ciclo Básico. Totalizou-se assim, 18 docentes, representando todos os departamentos, com exceção do de Horticultura.

O acompanhamento que fizemos de todo o Curso possibilitou verificarmos o grande interesse dos participantes na maioria dos assuntos. Quando se tratou de avaliação do processo ensino-aprendizagem, observamos que os professores perceberam que é difícil terem "formas prontas" de avaliação e que precisariam refletir bem sobre os objetivos de sua disciplina para poderem avaliar melhor. Que uma avaliação ampla, extrapola a medida e que envolve descrição e análise das interpretações e atribuição de significados da realidade por todos os sujeitos envolvidos na situação. Observamos também o interesse despertado por outros meios de se avaliar que normalmente não usam como: observação, entrevistas e até auto-avaliação, cuja coleta de dados seria, em geral, qualitativa.

Nesses encontros tivemos um contato intenso com os

professores que consideraram relevante o trabalho que estávamos desenvolvendo e de grande utilidade para a FCA.

3. PERCEPÇÃO DOS ALUNOS E PROFESSORES QUANTO À SUAS ATIVIDADES NA UNIVERSIDADE

3.1. PERCEPÇÃO QUE O ALUNO TEM DE SI

A percepção que o aluno faz de si relaciona-se com a sua participação acadêmica. Observamos que 35,32% se consideram como alunos que participam, dependendo do professor e da disciplina. Isso ocorre se o professor não for confuso em expor o conteúdo, se é interessado e competente e dá ao aluno oportunidade de participação ativa. Há, segundo os alunos, professores que possibilitam essa abertura e outros que não. 17,64% se percebem como alunos passivos e observadores; 17,64% como alunos interessados, dedicados e preocupados com a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. Esperam que o curso tenha repercussão na vida profissional. 14,70% se consideram alunos bons, participantes, atribuindo isso ao fato de questionarem seus professores em sala de aula, cobrando deles a utilização prática do que está sendo ensinado e 14,70% como desinteressados e regulares, embora levem seus estudos a sério.

De um modo geral assim comentam:

"A minha atitude em sala de aula é quase

sempre o reflexo da atividade do professor, ou seja, sou um aluno dinâmico se o professor é e serei um aluno `anêmico' se o professor assim for". (31-2º)*

"Como uma pessoa preocupada em aprender para utilizar posteriormente estes conhecimentos". (28-5º)

"Considero-me um bom aluno, sempre participo de uma aula e questiono o professor". (30-2º)

3.2. PERCEPÇÃO QUE OS PROFESSORES TÊM DE SEUS ALUNOS

Em relação a como os professores percebem seus alunos, 42,86% consideram seus alunos precoces, imaturos, desmotivados, carentes de orientação e sem perspectivas. Para os professores, os alunos não têm motivação para com a profissão, nem senso crítico. 42,86% encaram seus alunos como jovens em formação e que merecem todo apoio por parte dos professores. Reconhecem que seus alunos estejam confusos, sem perspectivas, mas consideram essas dificuldades ligadas a própria conjuntura atual e ao processo de desenvolvimento que o jovem está atravessando. São compreensivos quanto a isso e mostram-se disponíveis em ajudá-los para a vida pessoal e profissional. 14,28% não responderam a questão.

"Na sua grande maioria, como pessoas imaturas que, muitas vezes não sabem porque estão ali ou para onde pretendem ir (sem perspectivas), o que influencia negativamente na personalidade dos indivíduos: passividade, desinteresse,

---

* 31 corresponde a numeração dos depoimentos nos questionários
2º corresponde ao ano (série) que o aluno está matriculado

menor senso crítico". (ER06) *

"Com seu valor potencial. com esperança de que entendam a necessidade de transformar realidades. Futuros colegas, membros de um exército de profissionais com visão global, holística. Individualizo suas personalidades. Estímulo para meu crescimento profissional como docente. Motivo de satisfação, são a razão da minha presença na Universidade. Desafiantes. Me provocam a criatividade. Emissores de mensagens que devem ser codificadas e atendidas". (CF11)

3.3. COMO O ALUNO ACREDITA QUE SUAS ATIVIDADES SÃO PERCEBIDAS PELOS PROFESSORES

Outra característica importante para nossos objetivos, foi verificar, a partir das percepções dos alunos, como eles acreditam que suas atividades são consideradas por seus professores. Dos 29 alunos que responderam, 51,73% acham que seus professores observam suas atividades de modo muito variado, pois compreendem: tipo de disciplina, interação professor-aluno, aceitação por parte do aluno do trabalho do professor, participação do aluno em órgãos estudantis e professores que consideram seus alunos futuros colegas profissionais. 31,03% acreditam que seus professores não se interessam por eles, passando despercebidos e até alunos que se consideram mal vistos pelos professores. 17,24% acham que seus professores apoiam suas atividades.

---

* ER corresponde a sigla do departamento
  06 corresponde a numeração dos depoimentos nos questionários

"Dependendo da matéria: os que tenho bom interesse acredito que sou visto como um bom aluno, que tem boa participação em aula". (7-3º)

"Sempre participei de órgãos estudantis e isto faz com que cada professor me veja de uma maneira. Uns valorizam, outros criticam".(21-4º)

"Por alguns com bons olhos de modo que a reciprocidade que recebo é a confiança que em mim depositam. Para outros ainda sinto que eles tem receio da competição e da ameaça que meu grande conhecimento e experiência práticas anteriores podem causar". (26-2º)

"Eu acredito que meus professores vêem minhas atividades com muita naturalidade, pois sou aluno como os outros que também erra bastante". (24-1º)

"Acho que a maioria deles simplesmente desconhece nossas atividades". (11-3º)

3.4. PERCEPÇÃO QUE OS ALUNOS TEM DE SEUS PROFESSORES

Em relação à como os alunos percebem seus professores, observamos que 52,94% consideram o quadro variável. Há professores competentes e acessíveis, amigos, bons profissionais, estimulantes, por gostarem do que fazem, dando oportunidade dos alunos participarem. Como também há professores que são conservadores, despreparados, incompetentes, desinteressados pela disciplina e pelos alunos, teóricos e até exigentes nas provas. 47,06% dos alunos acreditam que seus professores não tem interesse pela formação deles, consideram-se os "donos" da verdade e dão aula por obrigação. Além de serem reacionários, incompetentes e autoritários.

"Alguns são muito amigos, aliás todos são, fora da sala de aula. Porém existem os revol-

tados que descontam em sala de aula as suas frustrações fora da faculdade. Uma coisa que aprendi em sala de aula é que os professores que pior ensinam são os que mais exigem nas provas". (27-2º)

"Eu vejo meus professores muito bem formados profissionalmente, ou seja, realmente sabem muito bem. Mantem-se informados sobre a área de estudo em que trabalham e dedicam-se bastante à nossa aprendizagem". (24-1º)

"Acredito que o ego de um professor de Universidade é muito grande, ele gosta de estar sempre por cima, o que 'sabe tudo'. Acho que poderiam ser mais amigos dos alunos e passar tudo o que eles sabem com maior entusiasmo". (23-4º)

3.5. PERCEPÇÃO QUE O PROFESSOR TEM DE SI

Procuramos também verificar qual a percepção que o professor tem de si próprio. 35,72% dos professores reconhecem sua capacidade de transmitir conhecimentos técnicos, procuram estar sempre atualizados nas suas especializações, mostram-se disponíveis ao aperfeiçoamento didático e em formar alunos racionais, responsáveis e críticos. Outros 28,58% são professores que se preocupam em estabelecer uma boa relação com os alunos, dando exemplo de respeito, confiança e amizade. E 21.42% estão simplesmente satisfeitos com sua função. 14,28% não responderam essa questão.

3.6. PERCEPÇÃO QUE OS PROFESSORES TÊM DE SUA ATIVIDADE DOCENTE

Quanto a percepção que eles têm de suas atividades como docentes, independentemente de serem

responsáveis ou não pela disciplina 28,58% consideram suas atividades de bom nível, em função de experiências de trabalho e de pesquisa adquiridos fora da Universidade, de atendimento à comunidade, de cursos de pós-graduação feitos e de experiência profissional adquirida em empresas privadas. Outros 28,58% consideram fundamental em suas atividades, oferecer a informação e aplicação de técnicas, estimular o raciocínio lógico dos alunos, discutir com eles as principais questões políticas e econômicas do momento, enfatizando a participação social dos mesmos nesses aspectos, criar condições de questionamentos dos assuntos dados em aula e suas aplicabilidades. 14,28% atribuem grande importância a suas atividades na medida em que procuram fazer integração entre as disciplinas e distribuição equilibrada de aulas teóricas e práticas. Outros 14,28%, enfatizam em suas atividades o uso de recursos e técnicas para motivar os alunos e 14,28% não responderam essa questão.

> *"A minha atividade docente é facilitada tendo em vista a formação na área na graduação e pós-graduação, associada a experiência profissional em pesquisa privada". (CF12)*

> *"Acredito que tenho três objetivos a cumprir: primeiro é passar informações técnicas da forma mais didática possível, estimulando o raciocínio lógico dos alunos; em segundo, mostrar o lado político (pró-álcool, por ex.) que está associado à tecnologia de produção; em terceiro, estimular em cada aluno o sentimento de cidadania, fazendo-os ver que todos nós temos responsabilidade por aquilo que acontece na sociedade".* (TA08)

3.7. COMO O PROFESSOR ACREDITA QUE SUAS ATIVIDADES SÃO COMPREENDIDAS PELOS ALUNOS

Uma outra questão que consideramos pertinente, foi tentar averiguar, a partir da percepção dos professores como eles acreditam que suas atividades em sala de aula, suas funções como professor, são percebidas pelos seus alunos. 64,28% dos professores colocam que seus alunos reconhecem suas atividades como rigorosas, porém importantes, boas em função do assunto transmitido e de avaliações feitas no final do curso. Acreditam serem percebidos como democráticos, estimuladores de debates e não como alguém que sabe mais que o outro. Outros 21,44% dos professores colocam que é difícil generalizar, acreditam que os alunos reconhecem neles a tentativa de transmitir conhecimentos ligados à realidade. 14,28% não responderam essa questão.

3.8. COMO O ALUNO SE RELACIONA COM SEUS PROFESSORES

O modo como o aluno se relaciona com seus professores também foi verificado. Dos 32 alunos que responderam essa indagação, 46,88% afirmam terem um bom relacionamento dentro e fora da sala de aula. Atribuem isso ao fato de serem acessíveis, amigos e experientes. 28,12% dos alunos colocam que as relações dependem do professor e da disciplina que leciona e 25% tem uma relação formal, vendo-os somente como mestres.

"A minha relação com meus professores é praticamente feita em sala de aula. Na maioria das vezes é muito boa, pois eu acho que com suas experiências, os professores sempre tentam dar aos alunos o melhor, ou o que consideram o melhor. Eu reconheço e tento retribuir". (24-1º)

"Na maioria são amigos de fácil acesso,ajudando quando necessitamos de auxílio". (27-2º)

3.9. COMO O ALUNO SE RELACIONA COM SEUS COLEGAS DE CLASSE

Ainda a questão da relação com colegas foi indagada, com a finalidade de se verificar o relacionamento entre alunos. Dos 33 alunos que responderam, 72,72% colocam que têm relações boas com seus colegas e atribuem isso a afinidades escolares e sociais e 27,28% afirmam que as relações são prejudicadas pela formação de sub-grupos na sala de aula, as chamadas "panelinhas", pois elas levam à competição.

Os depoimentos apresentados quanto a percepções de alunos e professores de suas atividades na Universidade, permitiram constatar pontos mais divergentes que comuns.

Verificamos que os alunos atribuem a percepção que têm de si mesmos às suas participações em sala de aula. Essas são variadas, dependentes do "tipo" de professor, da disciplina e da aplicabilidade do conteúdo transmitido. Assim evidenciamos que a prática do professor em sala de aula exerce influência significativa no comportamento do aluno, e em

sua participação. Essa relação não é feita pelos professores, que de um modo geral, vêem seus alunos como passivos, imaturos e desmotivados para com o curso. A mesma percepção têm os alunos ao considerarem que suas atividades são vistas pelos professores com indiferença. O que ocorre entretanto, é que os professores não relacionam essa "passividade e desmotivação" dos alunos, com suas funções e atividades docentes. Não vêem que embora se considerem competentes, satisfeitos com o modo que transmitem conhecimentos, até com a abertura que oferecem em sala de aula para discussões políticas e sociais, os alunos esperam do professor mais do que isso ou seja, que eles sejam antes de tudo, acessíveis às suas reais solicitações e mais amigos. Parece-nos que essa dissonância é atribuída a uma ausência de reflexão por parte dos professores ao não perceberem que, se há uma indiferença dos alunos, eles podem até ser responsáveis por ela. A partir do momento que o professor se coloca como dominador da ação educativa, direta ou indiretamente está controlando seus alunos dentro e fora da sala de aula, fazendo com que o comportamento deles esteja relacionados ao que o professor determina.

Desse modo, podemos até inferir o que os alunos buscam em um professor. Que ele seja antes de tudo homem, no sentido de sujeito que reflete sobre sua ação no mundo e sua ação educativa, não se considerar superior por ser professor e os outros ignorantes, por serem alunos. Como bem colabora FREIRE (1983:29), "*...não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na*

posição humilde daquele que comunica um saber relativo. (É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade)."

Esse aspecto parece-nos claro nos depoimentos dos alunos. Estes acreditam na relação professor-aluno estritamente relacionada com a afetividade, embora tivessem atribuído o bom relacionamento, a forma como o professor trabalha o conteúdo, a metodologia adotada, seu posicionamento político. A afetividade, sendo mais destacada, leva-nos a inferir que ela é significativa. De acordo com CUNHA (1988:147), *"Parece conseqüência natural que o professor que tem uma boa relação com os alunos preocupe-se com os métodos de aprendizagem..."*. Ressaltamos, porém, que pode haver professores que não estejam preocupados com a relação que têm com seus alunos, mas estão muitos atentos ao seu trabalho em sala de aula.

Quanto à relação aluno-aluno, verificamos que predomina um bom relacionamento, embora critiquem a formação de sub-grupos. Em ambas categorias as relações se estabelecem dentro da validade institucional. As relações amistosas levam à cooperação entre os amigos e a crítica às chamadas "panelinhas" também mostra um anseio de união e cooperação. Assim, pelo visto, os alunos não são passivos. Procuram uma integração dentro das condições do próprio contexto institucional em que estão inseridos. Retornamos a FREIRE

(1983:63-64), quando diz: *"Se não houvesse essa integração, que é uma característica das relações do homem e que se aperfeiçoa na medida em que se faz `crítico', seria apenas um ser acomodado (.....). E é porque se integra na medida em que se relaciona, e não somente se julga e se acomoda, que o homem cria recria e decide".*

3.10. PERCEPÇÃO DOS ALUNOS E PROFESSORES QUANTO À PROFISSIONALIZAÇÃO DO CURSO DE AGRONOMIA

Outro aspecto importante para nossos objetivos foi a questão da expectativa profissional. Dos alunos que responderam a pergunta referente a que engenheiro agrônomo esperam ser, 82,35% pretendem ser conscientes, bons profissionais e atuantes politicamente. Atribuem isso ao fato de serem bem conceituados na escola, competentes, seguros no trabalho, conscientes do papel que irão desempenhar, equilibrados, dinâmicos e capazes de resolver problemas que surjam. Na área específica escolhida, pretendem atender os anseios da comunidade. 11,76% não sabem no momento e 5,89% pretendem ser profissionais que atendam aos interesses do empregador, com objetivo de maximizar a produção.

> *"Eu espero ser um engenheiro agrônomo consciente mais voltado para o lado de proteção ambiental, lutando junto a classe agronômica pelos direitos da natureza acima de tudo. Pretendo ser, e sou atuante na política, procuro sempre mostrar caminhos alternativos que visem melhorar a qualidade de vida. Quanto à área em que trabalharei, ainda não me defini, mas seja onde for sempre levarei esta*

bandeira". (15-4º)

"Espero responder às expectativas do meu patrão ou da firma que me empregar, da melhor maneira possível, e me esforçarei para isso, levando tudo com a máxima responsabilidade". (1-4º)

3.11. QUE PROFISSIONAL O PROFESSOR ESPERA FORMAR

Com relação à profissionalização do curso de agronomia, a primeira indagação referiu-se a que Engenheiro Agrônomo o professor espera formar. 50% pretende formar bons profissionais tecnicamente, com visão sócio-econômica, política e crítica da sociedade. Para esses professores, é importante que o aluno saia da Faculdade com uma boa base técnica (teórico-prática) mas que tenha também senso crítico no que se refere ao trabalho, a situação social, econômica e política do país para não ser passivo e sim inovador, criativo, sensível e que interfira de modo transformador na sociedade. E 50% dos professores colocam que o importante na formação do aluno é prepará-lo bem tecnicamente, para serem bons aplicadores de tecnologia, especialistas numa área, capacitados para enfrentar e resolver problemas futuros com sensatez. Um professor assim se expressou:

"Com condições de poder, através de seus conhecimentos técnicos, resolver problemas, tentar dar soluções, orientar, realizar atividades, planejar as diferentes atividades dentro da agropecuária". (AM01)

3.12. COMO O ALUNO ACREDITA QUE SEUS PROFESSORES ESPERAM QUE ELE SEJA QUANDO AGRÔNOMO

Também procuramos verificar com os alunos que engenheiro eles acreditam que seus professores esperam formar. Dos 27 alunos que responderam essa questão, 51,85% consideram que seus professores pretendem formar bons técnicos, que saibam executar as tarefas que lhes forem incumbidas, principalmente em empresas rurais, além de serem também dinâmicos e eficientes. Para 29,63% dos alunos, os professores pretendem formar profissionais competentes e 18,52% acham que seus professores não se preocupam com o futuro profissional de seus alunos, principalmente os que cobram aquilo que não dão e tem medo até da concorrência futura. Preocupam-se sim, com o nome da Faculdade e deles mesmos:

> *"Acredito que, dentro da maioria, os professores formam engenheiros agrônomos bitolados sem alternativas, enquadrados num mercado de trabalho imposto por multinacionais, por grandes empresas, degradante, que leva o agrônomo a se desviar do seu real papel social. A FCA atende a um mercado de trabalho que é cedido pelas empresas vinculadas ao ensino de modo geral, testando inseticidas, adubos e outros, ao invés de buscar as respostas dos problemas vigentes no país, não esquecendo das exceções é claro, que estão aumentando".* (16-4º)

3.13. CONTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA OPINIÃO DOS ALUNOS

Quanto às disciplinas cursadas estarem contribuindo

para a formação profissional, 41,18% dos alunos afirmam que estão colaborando plenamente. 38,24% colocam que, embora contribuam, há necessidade de serem menos informativas, mais práticas e melhor ministradas. E 20,58% afirmam que o quadro disciplinar é variado. Algumas contribuem e outras não. Os alunos ressaltam que as disciplinas do Básico não são importantes para a formação profissional.

Pelos depoimentos dos alunos quanto à profissionalização do Curso de Agronomia, percebemos que há uma certa conscientização por parte deles do profissional que pretendem ser. Estabelecem estreita relação entre competência e sucesso profissional de um modo bem individualista, de interesse próprio, desvinculado de um contexto que leve em conta anseios comunitários. Outros vinculam a futura competência a interesses da comunidade, apresentando uma consciência de classe, assumida antecipadamente, que visa ações profissionais de transformação.

Quanto aos professores, seus depoimentos mostram uma visão similar a dos alunos. De um lado, aqueles que pretendem formar profissionais competentes, com uma visão crítica adequada à situação tecnológica, econômica, social e política vigente no país. Outros consideram a importância de formar bons profissionais, apenas competentes e aplicadores de tecnologia. Confirma-se neste último aspecto, a percepção dos alunos que acreditam que seus professores pretendem formar bons técnicos, agrônomos que saibam fazer, executar coisas. Neste aspecto, para

eles as disciplinas estão de uma certa maneira colaborando para essa formação e condiz com o engenheiro agrônomo que pretendem ser e que professores desejam formar. A ressalva que fazem é quanto as aulas práticas que consideram insuficientes, o que não se confirma nos depoimentos dos professores, que afirmam que as suas disciplinas além de fornecerem conhecimentos específicos e de aplicação de tecnologia, estabelecem relação direta entre a teoria e a prática. Entretanto, isso não quer dizer que em termos quantitativos, dêem mais aulas práticas que teóricas.

A questão da prática ou de se "praticar" agronomia, é uma discussão que sempre está acontecendo na maioria dos Cursos e o de Ciências Agrárias não foge à regra. Os professores sabem que não é possível o aluno "praticar" todas as especialidades que poderá desempenhar futuramente. Porém, não podemos esquecer da ansiedade que tem o aluno de sentir que a teoria dada esteja relacionada a uma prática, principalmente no momento da transmissão do conhecimento. Embora mudanças tecnológicas e econômicas estejam acontecendo diariamente, a teoria desvinculada de uma prática pode ser sentida. Se os alunos apontam essa deficiência, acreditamos que cabe ao professor suprí-la. Como cabe a ele refletir, antes de tudo, o perfil do profissional que ele imagina para essa nossa realidade e depois discutir conteúdo, metodologia de ensino e os valores com os quais ele gostaria que esse profissional tomasse contato. Não é possível uma postura de neutralidade. Ou ele pretende formar um técnico, ou formar um técnico reflexivo. Daí verificar se há uma conexão lógica entre os valores e o conteúdo com que ele trabalha, com a metodologia

que adota. Refletir sobre estas questões deve ser a preocupação do professor enquanto educador:- para que serve a escola, além de transmitir conhecimento e estimular o aluno a pesquisar novos conhecimentos? Além disso, serve para mais alguma coisa? Ou não? A escola se resume no valor teórico? Ela é uma instituição na qual o professor desenvolve só o valor teórico? A escola deve preservar a sociedade como ela é ou deve trabalhar para uma mudança social? Se o processo educativo é para formar agentes de mudança, o professor deve ter claro o que mudar, o que é transformar alguma coisa, quais os tipos de transformação social que existem, a quem interessam, em que o conteúdo programático, a metodologia, a relação com o aluno favorece essa ou aquela opção. A resposta a estas questões não é uma tarefa individual. Ela é coletiva e envolve os professores e alunos de um curso que devem tentar desenhar o perfil do profissional que se quer formar.

4. PERCEPÇÃO DOS ALUNOS E PROFESSORES, OBTIDOS NOS QUESTIONÁRIOS, QUANTO À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Partindo da necessidade de um levantamento mais geral da avaliação da aprendizagem da FCA e de seus principais aspectos, apresentamos os dados obtidos nos questionários aplicados a professores e alunos. Seguimos as mesmas categorias e objetivos estipulados no Quadro I das páginas 68 e 69. Assim procuramos caracterizar, nesse primeiro momento, como a avaliação é "vivenciada" pelos mais diretamente envolvidos.

Os resultados obtidos estão apresentados conjuntamente. Dado o número elevado de depoimentos dos informantes e a excessiva repetição, no corpo deste trabalho colocamos apenas depoimentos representativos de alunos de cada série e depoimentos de professores.

4.1. SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO ATRIBUÍDO PELOS ALUNOS

Dentre os 28 alunos que responderam à questão, 39,29% declararam que a avaliação significa medida de rendimento, de conhecimento e aproveitamento; 21,43% que a avaliação significa verificar aprendizagem, aproveitamento, desempenho e raciocínio. Para 7,14% dos alunos avaliação significa o tipo de prova que o professor emprega e que os alunos não "podem" discutir; para 7,14% significa a arma do professor e 25% atribuem significados diversos ao termo: meios, obrigação, modo que o professor utiliza para poder verificar "decoração" da matéria. Os alunos também expressam seus sentimentos em situação de avaliação e dão sugestões:

> *"Teoricamente é um processo usado de várias maneiras, para medir o rendimento e acompanhar os resultados dos alunos. A avaliação pode mostrar ao professor o quanto ele está sendo útil ou o quanto ele realmente consegue transmitir, daquilo que tentou".* (15-4º)
>
> *"É uma `coisa' chamada prova que nós aprendemos a responder sem discutir".* (25-1º)
>
> *"Significa uma arma de domínio por parte do professor em relação ao aluno".* (33-2º)
>
> *"É o meio mais fácil para que o professor possa ter idéia do que o aluno sabe. A avaliação*

não mostra o real conhecimento adquirido por implicar em vários fatores: condições de saúde no momento da avaliação; uso de cola; prova mal formulada, etc...". (8-3º)

"Verificar se o aluno tem condições de tomar posição diante das situações que haverão de surgir na sua vida profissional com base no que foi ministrado". (9-3º)

"Uma obrigação chata que nos traz cansaço, nervosismo, stress, fadiga e pouco aprendizado. Um Blá-blá-blá de decorebas e pouca coisa útil". (12-4º)

"Método para se determinar o quanto um aluno é bitolado ou tem boa memória". (30-2º)

4.2. SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO ATRIBUÍDO PELOS PROFESSORES

Dos significados atribuídos à avaliação nos depoimentos dos professores, 34,83% destes colocaram que a avaliação é uma forma de verificar o conhecimento adquirido pelo aluno, o domínio de certos conteúdos e o acompanhamento da aprendizagem; 29,47% dos professores afirmaram que a avaliação serve para medir a quantidade de conhecimentos, o aproveitamento e o grau de aprendizagem do aluno. Para 14,28% a avaliação é uma forma de verificar se os objetivos estabelecidos pela disciplina foram atingidos. Outros 14,28% afirmaram que a avaliação possibilita reflexão sobre o desempenho e efetividade docente. Para 7,14% a avaliação significa a atribuição de um "valor".

"Para mim uma verificação se o aluno domina conceitos básicos, se utiliza o raciocínio lógico e o senso crítico. Para tanto utilizo avaliações na forma de prova com problemas reais e questões dissertativas (nunca `decoreba'). O poder de persuasão, facilidade de comunicação, etc. podem ser avaliados

através de seminários". (TA09)

"Avaliação é o acompanhamento do processo de aprendizagem de uma técnica ou teoria a fim de poder classificar graus de assimilação. Os graus não dependem de tempo e sim do estado do indivíduo. É um processo não competitivo e sim qualitativo do grau de assimilação". (CF12)

"Acompanhamento entre uma situação inicial e uma situação fina,l em termos de conhecimento específico da disciplina pelo aluno". (ES02)

"Verificar se atingiram o objetivo proposto inicialmente". (BA14)

"A avaliação `testa' a capacidade do aluno a aprender e do professor em transmitir o conhecimento. De acordo com o desempenho da classe nos dá possibilidade de reflexão sobre o nosso comportamento como educadores".(TA08)

"Significa atribuir ao aluno um determinado valor para o seu desempenho durante o curso". (ER06)

Verificamos nos depoimentos que os alunos e professores, ao atribuírem à avaliação o significado de medida, o fazem especificando que essa mede o rendimento, aproveitamento e o desempenho do estudante. Entretanto, um número considerável de alunos atribuíram outros significados ao termo como: meio, obrigação, arma do professor e memorização. Levantaram críticas e sugestões quanto a ela, principalmente em "como" a avaliação é feita em sala de aula. Se há uma concordância entre os envolvidos de que a avaliação é medida, subtende-se que a crítica que os alunos fizeram, é relacionada ao "como" é medido esse rendimento.

Nos depoimentos dos professores que colocaram a avaliação como sinônimo de verificação de conhecimento,

aprendizagem, domínio de conceitos e objetivos estipulados, fica claro que tencionam avaliar dentro das características peculiares de suas disciplinas.

A relação que se estabelece é com a escola do passado, tradicional, cujo enfoque é verificar o conhecimento do aluno. A aprovação ou reprovação se dava em termos do aspecto cognitivo e que necessariamente o aluno tinha que demonstrar na "prova". É diferente quando se objetiva a construção do conhecimento com o aluno. Nesse sentido, ele teria condições de identificar o domínio de conteúdos. O conteúdo em si possibilita dar condições aos envolvidos de se organizarem, não apenas no âmbito escolar. O significado da avaliação diagnóstica, processual, conduz o ensino e a aprendizagem, à mudanças, alterações e a própria transformação.

Evidencia-se, portanto, que o ensino e a avaliação são desencadeados a partir do conteúdo da área em que trabalham e o aluno deve dominar esse conteúdo, para que seja possível classificar o grau de assimilação. Por outro lado, os alunos não souberam especificar como a aprendizagem e o aproveitamento são avaliados, nem estabelecer relações entre as disciplinas, os conteúdos e os objetivos. Embora sejam parte integrante do processo, não participam dele, cabendo ao professor o papel exclusivo de estabelecer os parâmetros da disciplina.

Os dados mostram ainda que, para alguns

professores, a avaliação possibilita uma reflexão da eficiência de seu trabalho. Entretanto nos depoimentos dos alunos, com exceção do depoimento 15, não existe referência a esse aspecto.

4.3. FINALIDADES DA AVALIAÇÃO, SEGUNDO A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

Foram 27 alunos que responderam a questão e desses, 22,22% colocaram que a finalidade da avaliação é verificar a eficiência do trabalho do professor, se ele conseguiu transmitir bem a matéria e se os alunos conseguiram captar ou aprenderam o que foi transmitido; 22,22% afirmaram que a finalidade é aprovar ou reprovar. Para 14,82% a finalidade é verificar condições de aplicação do conhecimento na vida profissional. Outros 11,11% afirmaram que a finalidade é de memorização; 11,11% colocaram que se avalia para atender os mínimos estabelecidos pela burocracia e assim prosseguir o curso ou não. Para 7,41% a finalidade é verificar a aprendizagem e 11,11% atribuíram finalidades diversas como: verificar atenção na sala de aula; se o aluno tem condições de continuar o curso (pré-requisitos) e também para fins administrativos.

> *"Para se saber se a matéria foi bem ministrada e se foi bem assimilada pelos alunos e para saber o interesse do aluno e se ele corresponde às expectativas".* (1-4º)

> *"Com a finalidade de buscar um retorno do que foi dado (algumas vezes). Na maioria das vezes apenas para aprovar ou reprovar".* (11-3º)

> *"Verificar se o aluno tem condições de tomar posição diante das situações que haverão de surgir na sua vida profissional, com base no que foi ministrado".* (9-3º)

"Hoje na Faculdade a avaliação tem um sentido de cobrança, está meio descaracterizada. É um parâmetro para permitir ou não ao aluno passar de ano. Não tem funcionado bem, pois a essa avaliação existem muitos jeitos de se burlar (colas) que mascaram os resultados. Acho que se avalia para medir o que decoramos. O ensino está decadente, conseqüentemente a avaliação está falida hoje na faculdade. Salvo exceções é claro". (15-4º)

"A finalidade é medir o quanto o aluno memorizou no decorrer da disciplina". (19-4º)

"Em primeiro lugar, para ver se o aluno tem condições de continuar o curso. Em segundo lugar, para corrigir os erros, evitando que ocorra o mesmo nos anos seguintes. Em terceiro lugar, para dar uma satisfação aos órgãos administrativos". (14-4º)

"Avalia-se com a finalidade de mostrar que, mesmo que não quiséssemos, estamos atentos a aula". (25-1º)

4.4. FINALIDADES DA AVALIAÇÃO ATRIBUÍDAS PELOS PROFESSORES

A avaliação para os professores tem por finalidade: verificar conhecimento, domínio de conceitos, compreensão e resolução de problemas (28,49%). Verificar a eficiência do trabalho do professor, detectar falhas de desempenho, possibilitando correção e avaliar a participação do aluno (28,49%). Para 21,44% a finalidade da avaliação é medir a aprendizagem e os conhecimentos do aluno e para outros 14,44% é verificar mudanças no comportamento do aluno e alcance dos objetivos. 7,14% não responderam essa questão.

"Tem por finalidade comprovar se o aluno adquiriu conhecimentos suficientes para a sua formação". (H10)

> *"Se o aluno domina conceitos básicos, se utiliza o raciocínio e o senso crítico".* (TA08)
>
> *"Detectar más interpretações e falhas nas mensagens. Corrigir deficiências no desenvolvimento dos temas. Conhecer os pontos de vista dos participantes sobre os assuntos, métodos, objetivos, praticidade, atitudes e conceitos".* (CF13)
>
> *"Avaliar a participação do aluno no curso e a minha própria participação como professor".* (TA09)
>
> *"Avalio para medir o grau de aprendizado do aluno".* (DF07)
>
> *"Verificar se atingiram o objetivo proposto".* (BA14)

Através dos depoimentos dos alunos observamos que a finalidade da avaliação é bem diversificada, destacando-se o objetivo de verificar a eficiência do trabalho docente. Os professores também apontaram essa questão, porém deixaram mais claro que os alunos que a avaliação fornece dados que orientam as reformulações do próprio desempenho, incluindo nesse sentido a participação do aluno, tanto em conteúdo como em plano de trabalho. Apareceu novamente a idéia de avaliação como medida de conhecimento.

O alunos indicaram com freqüência bem significativa, que a avaliação tem por finalidade aprovar ou reprovar. Pressupomos, em relação a isso, que a avaliação da aprendizagem esteja sendo utilizada como um meio de controlar a disciplina. Que desconsidera as especificidades e ritmos de aprendizagem do aluno, limitando-se a aprovar ou reprovar. Por outro lado, essa finalidade não foi indicada pelos professores.

Para os alunos, a finalidade da avaliação apresentou-se bem mais diversificada que para os professores. Nenhum aluno referiu-se à avaliação como função diagnóstica ou seja, que a partir dela o professor pudesse fazer alterações, verificar o que não está sendo realmente assimilado e quais as razões dessa não assimilação do conteúdo. Isso permitiu ressaltar que as diversidades de finalidades encontradas, relacionam-se estritamente à ausência de discussões entre alunos e professores. Quando indagados a respeito de dificuldades que encontram ao serem avaliados, os alunos manifestam-se sobre a: "*...ausência de discussão, bate papo sobre a avaliação que vamos fazer. Os professores não querem nem saber. Vão dando a prova e pronto*". (5º). A avaliação se desenvolve mais de forma unilateral. Apenas avalia-se o aluno. As condições de ensino, a contribuição da escola e o próprio professor não são sujeitos de nenhuma avaliação.

O professor tem que ter claro para si, "por que" avalia e o aluno deve saber as razões e objetivos da avaliação e não apenas ter conhecimento de "como" será avaliado. A finalidade da avaliação é conseqüência, dentre outras, da concepção que o professor tem de avaliação e, necessariamente, o significado de avaliação deve ser coerente com sua finalidade. Se ela implica em um julgamento e diagnóstico total do curso, para futuras tomadas de decisões e ações, os professores e alunos, juntos, precisam ter claros os critérios estabelecidos e assim, superar a função burocrática da avaliação apontada de forma crítica por alguns

alunos.

4.5. MELHOR ÉPOCA PARA SE AVALIAR A APRENDIZAGEM, SEGUNDO OS ALUNOS

Dos 29 alunos que responderam essa questão, 44,83% colocaram que a avaliação deve ser feita durante o curso, ou seja, mensalmente, no final do bimestre ou no final da disciplina. Ressaltaram a necessidade de avaliações intermediárias, para não ocorrer acúmulo de matéria e de trabalhos. 24,13% afirmaram que a época vai depender da disciplina, da quantidade de matéria apresentada, do professor e das condições do aluno. No entanto, ressaltaram que se dê ao estudante tempo para estudar uma disciplina de cada vez. Para 13,80% a melhor época é no final do semestre e apenas 10,34% consideram necessário avaliações no final de cada tópico ou unidade. Dois alunos (6,9%) têm posições diferentes. Um deles gostaria de ser avaliado todos os dias (29 - 2º) e outro colocou que a época não importa (30-2º):

> *"Depois de um mês de aula, outra aos 2 meses e uma terceira no final do semestre. A avaliação que é feita só ao final, nos pega enforcados com matérias demais e trabalhos a serem entregues, não dando liberdade e tempo de estudar com dedicação. Às vezes, tiramos notas ruins por causa destes outros problemas (cabeça cheia) e iríamos muito bem, se fosse dada em época menos tumultuada".* (1-4º)

> *"Durante todo o transcorrer do curso, não só por provas, mas comportamento dentro e fora da sala".* (26-2º)

> *"Deve ser feita a critério do professor e da necessidade do aluno".* (15-4º)

"Depende da quantidade de informações dadas". (8-3º)

"No final do curso". (13-4º)

"Quando se encerra um tópico importante de uma matéria". (25-1º)

4.6. ÉPOCA EM QUE OS PROFESSORES AVALIAM EM SUAS DISCIPLINAS

A maioria dos professores (50%) afirmou que fazem várias avaliações durante o desenvolver da matéria, independente das avaliações formais estipuladas pela Faculdade, como também no final de cada assunto. Outros, 28,58%, avaliam continuamente (diariamente e semanalmente). Para 14,28% as avaliações são mensais e 7,14% não responderam essa questão.

"Formalmente (prova- trabalho- seminário) no meio e no final do semestre letivo. Informalmente, todos os dias, faço minhas observações pessoais no que diz respeito a: interesse pelo assunto, participação nas aulas, (teóricas e práticas), senso crítico, consciência social, etc.". (TA08)

"Ao meio e final do curso provas parciais. Durante todo o transcorrer do curso relatórios de aulas práticas de experimentação". (CS05)

"Durante todo o tempo de aula". (ES03)

"Semanalmente". (DF07)

"O aluno é avaliado mensalmente". (H10)

Ao colocarem a palavra "curso", os professores estão se referindo à disciplina que ministram.

4.7. QUANTIDADE DE AVALIAÇÕES QUE OS ALUNOS CONSIDERAM NECESSÁRIA NO DECORRER DE UMA DISCIPLINA

Dos 32 alunos que responderam a essa indagação, 53,13% não fixaram um número, podendo ser de uma a quatro avaliações e não esclareceram se é o suficiente para verificar se realmente ocorreu aprendizagem. 15,62% afirmaram que o número vai depender da disciplina, de sua carga horária, havendo até disciplinas que não necessitam de avaliação. 31,25% dos alunos dão sugestões quanto ao número de avaliações: não haver acúmulo de avaliações no mesmo período, avaliar quando houver conteúdo suficiente que englobe o essencial da disciplina.

> *"Três por matéria"*. (1-4º)
>
> *"Duas acho que é o suficiente, mas podem ser feitas mais"*. (7-3º)
>
> *"Depende da disciplina. Em algumas quatro ou cinco avaliações não são suficientes. Em compensação em outras, uma só já é muito"*. (14-4º)
>
> *"O número de avaliações deve variar com a disciplina e com a carga horária da disciplina, mas consideraria como regra geral uma avaliação para cada sete aulas dadas"*. (24-1º)
>
> *"Apenas uma avaliação pode ser feita, se esta compreender todas as informações essenciais que o aluno teve que absorver. A avaliação deve fazer com que o aluno raciocine e não decore receitas"*. (5-3º)

4.8. QUANTIDADE DE AVALIAÇÕES QUE OS PROFESSORES CONSIDERAM NECESSÁRIA EM SUAS DISCIPLINAS

Quanto ao número de avaliações que os professores

consideram necessárias 35,73% colocaram que deve ser feito o máximo possível de avaliações durante o transcorrer da disciplina, desde que não atrapalhe o desenvolvimento da matéria. Essas avaliações podem ser em forma de provas escritas, de relatórios e experimentos, como também avaliações diárias, tanto de conteúdo apresentado quanto de comportamento. 28,57% fixaram três avaliações durante o semestre. Outros 21,42% afirmaram que o número de avaliações vai depender da peculiaridade da disciplina como: extensão do programa, conteúdo, carga horária, modo como a disciplina é ministrada e da própria clientela. Embora seja difícil avaliar no momento da aula, permitem que o aluno reflita sobre seu aprendizado. E para 14,28%, duas avaliações formais são suficientes.

> *"A avaliação é um processo contínuo. Vai do início ao fim do curso".* (ES03)
>
> *"Várias: duas provas escritas e seis avaliações na forma de relatórios de experimentos".* (CS05)
>
> *"Todas as que for possível. Cada sessão é avaliada, tanto no seu conteúdo como na sua finalidade. A atuação e comportamento do aluno como produto do programa de atividades, atuação e comportamento do docente é analisado também. A avaliação desta forma permite redirigir objetivos, atividades e até o rumo do curso".* (CF12)
>
> *"No mínimo três".* (AM01)
>
> *"Teoricamente apenas uma basta, porém, em função do extenso programa, costuma-se dividir essa avaliação em várias, dependendo de cada disciplina".* (DF07)
>
> *"Não tenho claro essa questão, talvez com duas avaliações formais seja possível fazer essa verificação, tal como venho realizando".* (TA08)

Verificamos, predominantemente nas respostas dos alunos e professores, a necessidade de várias avaliações, não deixando para avaliar apenas no final do período letivo.

Os alunos ressaltaram que, devido às peculiaridades das disciplinas, há necessidade de se estabelecer com o professor o número de avaliações necessárias. Por isso, não colocaram claramente quantas avaliações são necessárias para verificar se realmente ocorreu a aprendizagem. Essa posição foi também assumida por alguns professores, quando ampliam a questão e ressaltam a importância de reflexões com os alunos sobre suas necessidades de aprendizagem. As sugestões e críticas que os alunos fizeram quanto à época das avaliações, completa essa discussão. Embora não expressem claramente, alunos e professores deixaram transparecer a importância da função diagnóstica da avaliação, da necessidade de uma pausa para refletir interesses, necessidades e objetivos. A avaliação é, então, vista como retomada da aprendizagem de forma dinâmica e não como definitiva, acabada.

Um outro aspecto considerado relevante nos depoimentos dos alunos, foi quanto à preparação para as avaliações. Julgam necessário que o professor leve em conta, principalmente, as condições em que o aluno está no momento. Notamos que, em relação a isso, alguns modelos de avaliação consideram aspectos psicológicos e remontam aos anos 60 e 70. Possibilitam aos professores considerarem os processos afetivos, emocionais também determinantes à aprendizagem. Isso resultou,

especificamente na área da avaliação do rendimento acadêmico, em modelos alternativos como a auto-avaliação e as condições existenciais do aluno. Subtende-se assim, a necessidade de cada professor, em sua disciplina, discutir essas questões com seus alunos.

4.9. SIGNIFICADOS DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PERCEBIDOS PELOS ALUNOS

Das respostas dos sujeitos (28), 50,00% colocaram critério de avaliação como "modo" pelo qual se avalia um aluno, meio de verificar o interesse do que foi ensinado e se o aluno absorveu o que o professor ensinou. Também consideraram um "método" para avaliar a aprendizagem; "maneira" de julgar, bem como "fatos" e "forma" do professor quantificar o conteúdo assimilado e até o comportamento do estudante em sala de aula; 10,72% consideraram critério como "parâmetro" para classificação do aluno. Outros 10,72% colocaram critério como sendo avaliação do desempenho do aluno, das atividades desenvolvidas por eles nas diferentes disciplinas e também a quantidade de conteúdo que foi assimilado. Para 7,14% o critério fica a cargo do professor que poderá avaliar qualidade e comportamento observável do aluno. Para 7,14% critério significa nota dada pelo professor, pela participação e presença. Um aluno (3,57%) definiu o critério como sendo instrumento de avaliação e 4 alunos (10,71%) não souberam responder.

"São modos de verificar se o aluno conseguiu absorver os ensinamentos do professor". (4-3º)

"Acho que seria o como o professor irá avaliar o aluno; uma forma que possa realmente saber se o aluno aprendeu ou não o que foi dado". (7-3º)

"Um meio de ser justo para todos os que foram avaliados pelo mesmo instrumento". (9-3º)

"É o fator que será usado como base para avaliar". (15-4º)

"Parâmetros - que no caso da F.C.A. são autoritários sem o aluno poder discutir como será avaliado". (32-2º)

"Significa o desempenho de cada um e uma auto crítica". (2-3º)

"Isto fica a cargo de cada professor, havendo os que avaliam por quantidade, qualidade ou por comparação". (27-2º)

"Atividades desenvolvidas durante o curso às quais podem ser atribuídos conceitos".(21-4º)

"Critérios são os instrumentos de que o professor dispõe para avaliar-nos. Pode constar de provas, participação em classe, trabalhos extras, etc...". (5- 3º)

Obs: Três depoimentos não foram categorizados, em virtude da dificuldade de interpretação:

"São critérios utilizados para se ter uma uniformidade na avaliação". (3-3º)

"Depende do ponto de referência". (12-4º)

"É uma coisa tão complexa que foge a compreensão". (25-1º)

4.10. SIGNIFICADOS DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES

Para 35,73% dos professores os critérios que utilizam para avaliar o rendimento acadêmico são: participação em sala de aula, aprendizagem de conceitos, raciocínio, capacidade de abstração e de relação de temas e desenvolvimento de espírito crítico. Outros 28,57% têm como "critério": provas, apresentação de seminários, provinhas, relatórios e trabalhos práticos. Para 21,42% "critério" seria nota e fórmula de provas teóricas e "média" de notas dos relatórios, 7,14% não definem nenhum critério e 7,14% não responderam a questão.

> *"Basicamente a capacidade de abstração, de relacionar temas específicos com os gerais e de domínio dos assuntos técnicos relacionados com a disciplina"*. (ES02)
>
> *"Avaliações da assimilação das técnicas ensinadas, do raciocínio desenvolvido e da capacidade de associação da técnica (ou da melhor técnica) com a situação - problema"*. (ER06)
>
> *"1. Domínio de conceitos básicos; 2. Utilização de raciocínio lógico; 3. Presença de espírito crítico; 4. Facilidade de comunicação e 5. Participação na disciplina e na vida acadêmica"*.(TA09)
>
> *"Provas, teórico - práticas, relatórios e provinhas semanais"*. (DF07)
>
> *"Notas de provas (média) mais atividade (relatórios que geralmente não valem nota, mas sim participação: 0,5 ou 1.0 ponto na média dependendo da classe ou número de relatórios entregues)"*. (TA09)
>
> *"Não há critério definido"*. (ES03)

4.11. PERCEPÇÃO DOS ALUNOS, SOBRE OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO AOS QUAIS SÃO SUBMETIDOS

Os alunos, quase que na sua totalidade (93,55%), colocaram que os instrumentos utilizados para avaliar seus rendimentos são variados: provas escritas e orais, trabalhos individuais e em grupo, projetos, relatórios, seminários, trabalhos práticos de laboratório, trabalho de revisão bibliográfica.

> *"Provas; trabalhos individuais; trabalhos em grupo; provinhas; projetos; relatórios; seminários"*. (1-4º)
>
> *"Os instrumentos variam de disciplina para disciplina e com provas práticas. Já as provas escritas cobram conhecimentos teóricos"*. (24-1º)

Outros alunos (6,45%) não responderam diretamente essa questão, mas apresentaram algumas sugestões com relação ao que deve ser uma prova. Esta deveria estar voltada à prática profissional, levar o aluno a demonstrar o domínio da teoria e prática, e ser um trabalho voltado para a realidade.

> *"Um prova mais voltada a prática do agrônomo é fundamental. Uma prova que demonstra o domínio da teoria e da prática. Um trabalho voltado para as circunstâncias da vida prática real"*. (6-3º)

4.12. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS PELOS PROFESSORES

Um número significativo de professores, (85,72%), colocou que as técnicas utilizadas para avaliar seus alunos são variadas: provas escritas e orais, provas práticas, projetos, trabalhos teóricos e práticos, seminários, relatórios de aulas práticas e observação do comportamento do aluno. Para 7,14%, instrumento é tido como "situações de avaliação" e 7,14% não responderam a questão.

> *"Provas gerais (2), relatórios de aulas práticas (6), exercícios para casa ou classe e chamadas orais".* (BA14)
>
> *"Observação atenta de: comportamento durante o curso; material escrito apresentado e participação em atividades desenvolvidas".* (ES02)
>
> *" Situações para avaliação: Saber relatar as informações fornecidas em aula; saber resolver problemas práticos utilizando a teoria; saber raciocinar nas situações mais diversas".*(CF11)

Para efeito de análise e discussão a questão dos critérios e técnicas foi debatida conjuntamente.

Em primeiro lugar, foram apresentados os depoimentos dos professores que procuraram diferenciar critérios de instrumentos. Assim, do total investigado, alguns professores fazem essa distinção. Outros, não souberam diferenciar critério de técnica, ou seja, critério para eles é prova e técnica. Para outros professores critério significa

"prova" ou "nota" e instrumento seria prova, nota e situações de avaliação.

Outros professores só souberam expressar as técnicas e um deles colocou critério como sendo fórmula e não especificou as técnicas. Este último, portanto, não soube apresentar os critérios que utiliza para avaliar a aprendizagem de seus alunos. Assim se expressou:

> *"Através da fórmula (P1 x 0,4) + (P2 x 0,4) + (R x 0,2)= média, onde P1 e P2 são provas teóricas parciais e R média das notas de relatórios de experimentos".* (CS05)

Foi verificado nos questionários que a questão sobre critérios de avaliação não é clara para os professores. Os que trataram o tema o fizeram estabelecendo com o critério, indicadores quantitativos do desempenho (notas), mas não relacionados com objetivos (no caso da disciplina). O que é mais problemático nesses dados, é a ausência de um indicador que represente a idéia qualitativa de critério, que implicaria em aspectos não mensuráveis da avaliação.

A literatura indica nesta questão que o professor deve ter claro o sistema de avaliação (processos, critérios, padrões e símbolos) que utiliza, sua validade, precisão e realismo. Isso permite uma avaliação mais justa e coerente com o nível de desenvolvimento do aluno, com os objetivos da disciplina e atividades que desenvolve. " Ser preciso" envolve a busca de

dados seguros, informações que possam fundamentar o julgamento. O realismo implica em que o sistema de avaliação seja adequado à realidade sócio-cultural onde se insere e permita adaptações a atualização. Portanto, em se tratando de provas dissertativas ou objetivas, o professor deve saber que são trabalhosas e exigem clareza em alguns aspectos como: preparo das questões, julgamento das respostas, fatores que interferem nas notas alcançadas, habilidades mais solicitadas dos alunos, resultados verificados, âmbito alcançado pela prova, atribuição das notas e os efeitos prováveis na aprendizagem. Por outro lado, os instrumentos de medida educacional, quando bem elaborados, permitem até estimular a aprendizagem do aluno. Além disso, a capacidade de elaborar e implementar instrumentos é adquirida pelo professor através de sua experiência profissional.

4.13. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO, NA OPINIÃO DOS ALUNOS

Os alunos afirmaram em sua maioria (66,67%) que a apresentação dos resultados da avaliação é feita através de notas fixadas no mural do departamento. Outros 20,00% consideram que o modo de apresentação não permite que haja discussão em sala de aula. Afirmaram que a maioria dos professores não mostra a "prova" e não debate os erros e acertos dos alunos e para 13,33% a apresentação é variável, havendo alguns professores que comentam a avaliação.

> *"Através de um simples e inexpressivo quadro de notas"*. (26-2º)

> *"70% das minhas notas somente foram expressas numa folha num quadro. Na minha opinião é um absurdo, é direito do aluno ver a prova; deveria ser um dever do professor sempre debater a prova e o porque da sua correção"*. (6-3º)

> *"Diversas maneiras. Alguns professores até costumam não mostrar os resultados para forçar a estudar mais. Geralmente são apresentados por notas em um quadro. Os professores de melhor nível trazem as questões que foram mais erradas para ensinar e para os alunos tomarem ciência. Outros apenas se prontificam a atender, quando são solicitados, em suas salas e outros nem isso fazem"*. (15-4º)

4.14. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO, NA OPINIÃO DOS PROFESSORES

Para 35,72% dos professores, a apresentação dos resultados da avaliação é feita através de notas fixadas no mural e discutido o aproveitamento com a classe, ou individualmente, quando necessário. Outros 28,57% apresentam as notas também no mural, porém não discutem os resultados com seus alunos e 28,57% fazem a apresentação de um modo informal, de modo a não valorizar tanto a apresentação numérica (através de notas) e sim preferindo uma maior interação, proporcionando ao aluno um questionamento de sua própria avaliação. E 7,14% não responderam a questão.

> *"Notas individuais, com discussão. Às vezes em grupo"*. (AM01)

> *"Através de notas afixadas. Sempre posiciono-me abertamente para discutir o critério de nota e solução das questões, quando sou procurado"*. (ER06)

> *"Notas variando de zero a dez, cuja lista de nomes dos alunos é afixada no quadro de avisos".* (H10)
>
> *"Sem dar grande importância a qualificação numérica. Trata-se de corrigir as respostas, ações, opiniões, entre outras coisas, e conhecer a raiz de sua existência. Permite-se que o aluno medite sobre sua própria avaliação. Também se permite que avalie a forma da avaliação de forma de orientar ao docente. Estimula-se a avaliação interpessoal, ou grupal. Analisa-se a atuação da equipe e dos indivíduos na equipe".* (CF12)

Observamos, pelos depoimentos, que a simples apresentação das notas através do mural não satisfaz o aluno. Verificamos que eles querem discutir a avaliação com os professores, saber o " porque" dos erros para poder solucioná-los. Alguns professores afirmaram que discutem os resultados da avaliação, mas os alunos esperam uma discussão mais personalizada. O "feed-back" de provas, ou de trabalhos, relatórios e projetos é indispensável no processo avaliativo. Porém o número elevado de alunos numa classe (no caso da FCA de 80 em média) dificulta essa tarefa. Por outro lado, verificamos que existem professores que fazem questão de discutir as provas, dando ao aluno o retorno que necessita. São professores que encontram em suas disciplinas meios alternativos para que isso seja realizado.

As respostas dos alunos a essa questão, assemelharam-se, de uma certa forma, a aspectos referentes a finalidade da avaliação respondidas anteriormente, onde eles enfatizaram o aspecto classificatório da avaliação. Assim, a

classificação registrada num mural, através da "nota", não possibilita uma reflexão sobre o que está sendo avaliado. Também, cria um certo constrangimento principalmente naqueles que tiraram "notas ruins" e são automaticamente classificados de "inferiores". O modo de se apresentar os resultados da avaliação através do quadro, exposto a olhares de alunos e professores, possibilita o surgimento de rótulos. Se já na primeira apresentação do ano o aluno é considerado "bom", "médio" ou "inferior", corre o risco de permanecer na mesma posição até o final do ano ou até do curso.

4.15. DIFICULDADES E/OU PROBLEMAS, ENFRENTADOS PELOS ALUNOS, EM SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO

Os alunos, na sua maioria (55,18%), colocaram que a dificuldade ou problema que encontram, diz respeito ao tipo de questões formuladas pelo professor, as quais, em grande parte das vezes, não são claras, não têm relação com a disciplina e exigem que o estudante "decore". Outro problema levantado, refere-se ao tempo que alguns docentes pedem aos alunos para redigirem as respostas. Questionam ainda, o fato de o professor não entender o que o aluno escreveu, tirando a liberdade de se expressar com liberdade. Outros alunos (24,13%) atribuiram a si próprios as dificuldades em situação de avaliação como: esquecimento, principalmente de detalhes; forma de redação; falta de atenção às aulas e tensão e preocupação em atingir a nota. Para 13,89% as dificuldades são variadas: fatores extra-classe, falta de material para estudar, falta de vontade, quantidade excessiva de

matéria e falta tempo para estudar, dificuldades de expressar como o professor deseja, aulas mal dadas e a época das avaliações. Apenas 6,80% não apontam nenhuma dificuldade com as avaliações, pois estas já se tornaram um hábito.

> *"Quando é uma pergunta tipo "decoreba", onde, por exemplo, é pedido um número que limite o teor de enxofre no solo (teor básico). Detesto isso, e não decoro números que pouco representam, ou melhor, podem ser substituídos por um bom entendimento da situação".* (5-3º)
>
> *"Saber o que o professor quer para responder à sua maneira. A dificuldade está na falta de liberdade para expor a questão à minha maneira".* (26-2º)
>
> *"Às vezes temos vários problemas extra- classe ou extra-escola que estão nos atrapalhando e prova nenhuma escolhe o dia que você está bem de cabeça e de espírito para estudar e assimilar a matéria".* (1-4º)
>
> *"O hábito de ser avaliado já se tornou rotina então eu encaro com muita tranquilidade".* (4-4º)

4.16. DIFICULDADES E/OU PROBLEMAS QUE OS PROFESSORES ENCONTRAM AO AVALIAR O RENDIMENTO DOS ALUNOS

Para 61,55% dos professores as dificuldades são variadas. Mostram-se preocupados com: tipos de questões que melhor avaliem; fazer o aluno entender que o número (nota) não mede o aproveitamento; serem justos na avaliação; o risco de subjetividade na correção das questões; o medo que os alunos têm da avaliação; preocupação em saber se o aluno assimilou o conhecimento, e o acúmulo de provas. 15,38% apontaram problemas

específicos na elaboração das questões e meios que permitam uma melhor avaliação. Outros 15,38% não encontram nenhum problema e 7,69% atribuiram dificuldades do aluno, ou seja, há por parte dos alunos pouca capacidade de síntese e de incentivo pessoal.

> *"Risco da subjetividade do professor ao corrigir as questões".* (CS05)
>
> *"1 - O medo que os alunos têm da avaliação, pois a avaliação muitas vezes é utilizada como forma de pressão sobre os alunos.*
> *2 - O tempo necessário para se poder avaliar.*
> *3 - O acúmulo de matérias e de provas, especialmente em final de semestre".* (ES03)
>
> *"Elaborar questões claras, que não dêem margem à dúvidas, que sejam de raciocínio sobre o assunto ministrado".* (TA09)
>
> *"Falta de mecanismos de avaliação mais apropriados que permitam uma melhor avaliação dos alunos".* (H10)
>
> *"Não encontro problemas".* (CF12)
>
> *"O uso fotográfico das respostas de livros ou apostilas. Pouca capacidade de síntese e de incentivo pessoal".* (CF13)

Os professores, de um modo geral, apontam dificuldades que sentiram em realizar a avaliação de seus alunos. Percebemos que é neste momento que eles precisam ter, com segurança e clareza, seus princípios na área em que atuam, pois é neste momento que os alunos fazem uma análise do que o professor propôs em termos alternativos.

4.17. SENSIBILIDADE DOS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO

A maioria dos alunos (48,16%) sente-se ansiosa,

atribuindo essa ansiedade a nervosismo, tensão, cansaço e repressão. Esses estados são gerados pela falta de função da avaliação, por ela não avaliar a real situação da aprendizagem do aluno e também fato de as questões serem mal formuladas. 22,22% sentem-se bem em função da segurança no conteúdo. Para 18,51% a sensibilidade depende da disciplina. Se esta for interessante e tiver sido bem dada, sentem-se bem. Caso contrário, não. Expressam ainda, o aspecto negativo da memorização para as provas, o que os faz sentirem-se irritados e apreensivos. E 11,11% sentem-se indiferentes em relação à avaliação, achando que esta é necessária, fundamental para a aprendizagem.

> *"Principalmente reprimido, pois as provas, principal meio de avaliação, não têm nenhuma função didática".* (19-4º)
>
> *"Mal. Se estudo um dia antes de qualquer prova tiro uma boa nota igual a quem estudou dois dias ou mesmo quem colou. Acho o critério injusto e que não avalia a real situação do aluno".* (26-2º)
>
> *"Calmo quando conheço a matéria".* (10-3º)
>
> *"Dependendo da matéria e do professor, e do quanto eu sei, posso ficar nervoso, pois estou correndo o risco de não passar e atrapalhar o curso normal da Faculdade; mas geralmente estou seguro nas provas. Quando a prova me surpreende em termos de nível, muito decorativa, exigindo coisas desnecessárias fico profundamente irritado e sentindo que o professor não está habilitado a me avaliar! Tenho vontade de inverter a situação e avaliá-lo para conferir o que realmente ele é".* (15-4º)
>
> *"Indiferente".* (3-3º)
>
> *"Para dizer a verdade, acho que eu me acostumei às avaliações. Nunca parei muito para pensar se elas são justas ou não. A avaliação é necessária. Creio que se alguém já tivesse*

achado algo que substituísse a avaliação, esta já teria sido abandonada". (14-4º)

Não responderam: (2), (6), (11), (22), (23), (25), (34).

Pelos depoimentos apresentados verificamos que a maioria dos alunos não se sentem à vontade em situação de avaliação. Os sentimentos estão carregados de tensão emocional e ansiedade. O aluno não atribuiu apenas a si próprio essa situação, mas também ao professor e ao tipo de prova com questões mal formuladas, além de questionar a capacidade do professor para avaliá-los.

Foi observada uma estreita relação entre as dificuldades apontadas pelos alunos e o que sentem no momento da avaliação. A ansiedade está aliada à questões mal formuladas, questões que exigem memorização e o tempo insuficiente para fazer a prova. Mesmo nos depoimentos em que os alunos apontaram problemas particulares, deixaram perceber que são dificuldades que se relacionam ao modo como o professor exige que eles respondam as questões. Elaboração de questão, tempo de resposta, tipo de redação e época de avaliação são os maiores problemas que os alunos enfrentam.

É importante neste momento, valermo-nos das palavras de MARTINS (s/d: 13):

> *"A ansiedade leva a um estreitamento do campo perceptual de forma que o indivíduo ansioso perde a visão das circunstâncias mais amplas às quais um problema possa estar ligado e não pode ver claramente quais os meios para solucioná-lo. Como resultado, o comportamento do sujeito ansioso é caracterizado pelo esteriótipo e pela rigidez na realização. É caracterizado pela falta de qualidades de abstração e de flexibilidade nas funções mentais superiores".*

Por outro lado, as dificuldades que os professores colocam são diferentes das apontadas pelos alunos. Mostram-se preocupados em melhor avaliar, mas em nenhum momento apontam os mesmos problemas do aluno principalmente quanto ao medo ou tensões experimentadas em situação de avaliação.

4.18. PERCEPÇÃO, PELOS PROFESSORES, DO SIGNIFICADO QUE OS ALUNOS ATRIBUEM À AVALIAÇÃO

Dos professores investigados, 42,87% acreditam que seus alunos acham adequado o modo como são avaliados, pois procuram elaborar bem as questões, relacionando conceitos teóricos com situações reais. Os critérios são claros, e acreditam que os alunos não encaram a avaliação como pressão ou punição. Outros 21,42% acreditam que seus alunos consideram suas avaliações exigentes, trabalhosas, cansativas e geradoras de ansiedade, devido às características de suas disciplinas. 7,14% dos professores verificaram a necessidade de mudança na avaliação a partir da solicitação feita pelos próprios alunos e 28,57% não responderam essa questão.

"Adequada, uma vez que procuro, na elaboração das questões, relacionar conceitos teóricos emitidos com situações reais a serem encontradas na prática". (CS05)

"Nunca fui questionado. Acredito que tanto as exigências de prova (e projetos) como os critérios de nota estejam sendo bem aceitos". (ER06)

"Como realmente uma avaliação e não como pressão ou punição". (ES03)

"Uma situação cansativa, de ansiedade, vias necessária". (DF07)

"Exigente e bem preparada". (BA14)

"Quando passei um questionário de avaliação do curso e do professor, boa parte destes alunos acha que a avaliação deveria ser mudada, isto é, para os alunos eu não os avaliei bem. Dessa forma pretendo fazer algumas modificações na forma de avaliação". (TA08)

4.19. SIGNIFICADOS DA RECUPERAÇÃO, ATRIBUÍDOS PELOS ALUNOS

Os alunos na sua maioria (62,30%) consideraram viável essa forma de atividade, por dar uma oportunidade a mais ao aluno, levando-o a estudar sozinho. Outros 22,58% não consideraram válida a recuperação, pois não se aprende com ela, não se recupera nada e apenas "empurra o aluno" para o ano seguinte, e 6,45% colocaram que a importância é apenas para atingir nota. Também 8,67% apresentaram algumas sugestões para a recuperação quanto à época das provas, para um período que realmente avalie a aprendizagem e, finalmente, que se mude o termo "recuperação" que muito se assemelha ao ensino da 1º e 2º graus.

"É uma forma de atividade justa para o aluno que ainda não tem condições mínimas para ser aprovado e que oferece mais chance para o aprendizado". (24-1º)

"Não é ideal. Um aluno que não aprendeu durante o ano, não é na recuperação que vai aprender. Para algumas pessoas, a recuperação funciona como tábua de salvação, ou seja, estudam pra valer, só na hora da recuperação. 'Pra que estudar o ano todo, se eu posso estudar só no final?" (14-4º)

"Aceitável, apesar de 'maçante', por ser feita logo após a última semana de provas e você está esgotado totalmente após tal semana, para poder ter vontade ou 'pique' para estudar para a recuperação. Deveria ser melhor estudada, quanto à data de aplicação". (1-4º)

"Acho plenamente viável, desde que haja realmente uma avaliação do aluno que precisou da mesma". (9-3º)

"Em 1º lugar, acho que para começar, deve-se mudar o nome da recuperação. Recuperação é um termo muito associado ao esquema de ensino de 1º grau. Questiono muito se ela é necessária, mas por outro lado deve ser dada uma chance. A vida do aluno tem contratempos e problemas, principalmente no começo, que podem levar um bom aluno a precisar de recuperação. Mas se o sistema de avaliação fosse reformulado (sem provas ou outro tipo) acho que ela seria totalmente desnecessária". (15-4º)

4.20. PERCEPÇÃO, PELOS ALUNOS, DO SIGNIFICADO QUE OS PROFESSORES ATRIBUEM À RECUPERAÇÃO

Do total, 31,04% dos alunos acreditam que os professores entendem a recuperação como uma forma de o aluno passar para outro ano e uma chance a mais; 20,70% opina que seus professores não são favoráveis à recuperação, pois eles terão que trabalhar mais; 17,24% acredita que eles aceitam bem a recuperação e 17,24% considera que cada professor tem um modo de

ver a recuperação, como por exemplo: normal para alguns e desnecessária para outros. E 13,78% dos alunos não sabem o que seus professores pensam a respeito.

> *"Como uma segunda chance para o aluno, sem preocupação didática, e sim medindo o grau desconhecimento do aluno".* (19-4º)
>
> *"Como uma forma de prender o aluno ou mesmo de se livrar dele. Acho que eles no fundo, não devem gostar muito".* (13-4º)
>
> *"Desnecessária (tira-lhes um pedaço das férias".* (33-2º)
>
> *"Para os professores a recuperação é boa e aproveitável".* (30-2º)
>
> *"Válida também, pois alguns alunos podem sentir maior dificuldade que outros".* (05-3º)
>
> *"Muitas vezes eles desprezam o aluno que precisa da recuperação achando mesmo que aquele aluno é inferior e muitas vezes tem razão. Outros simplesmente usam-na porque existe e, há outros que realmente querem recuperar o aluno".* (15-4º)

Um aluno apresentou a seguinte sugestão:

> *"Acredito e também gostaria que esta atividade fosse explorada no máximo pelos docentes para que se verifique mudanças positivas e atualizadas, acompanhando a vida prática que nos circula".* (06-3º)

4.21. SIGNIFICADOS DA RECUPERAÇÃO, ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES

Os professores, em geral (50%), consideraram a recuperação inviável, pois se o aluno não consegue um bom

desempenho no período normal de curso, é mais difícil conseguir num período mais restrito. Também observaram que ela é fraca, superável, servindo apenas para conseguir nota na disciplina. Assim se expressaram:

> *"Muito ruim. Porque não há incentivo do corpo docente (creio que pela própria carreira universitária) em utilizar bem essa atividade.* (TA09)
>
> *"Fraca, superável, melhorável".* (CF12)
>
> *"Não sou a favor da recuperação. O aluno que não conseguir o mínimo necessário na disciplina deverá cursá-la novamente".* (CF13)
>
> *"Com ceticismo, visto que o aproveitamento deve ser na primeira chance. Por essa razão não dou provas de recuperação ou de reposição".* (CA04)
>
> *"Pouco eficiente para o aprendizado, talvez o suficiente para tirar uma nota para aprovação na disciplina".* (AM01)

Outros professores (28,58%) consideraram a recuperação necessária, desde que haja tempo suficiente no calendário escolar, para que dêem uma boa supervisão, aulas práticas, visitas técnicas.

> *"Necessária, desde que haja tempo suficiente dentro do calendário acadêmico".* (CS05)
>
> *"Acho-a positiva na medida que dá oportunidade ao aluno de não atrasar o seu curso, mas acho que esta é uma atividade onde o aluno deverá trabalhar (estudar) próximo ao professor, isto é, sob sua supervisão. Além disso realizar aulas práticas, fazer relatórios, visitas técnicas, etc.".* (TA08)
>
> *"Se bem feita, pode trazer benefícios. Não é o que em, geral, acontece".* (ES03)

Apenas 14,28% dos professores consideraram a recuperação como a melhor maneira de se avaliar, servindo também como um alerta aos alunos:

> *"Uma chance para os alunos se livrarem do fato de terem que cursar novamente a disciplina, atrasando a sua formação".* (DF07)
>
> *"A melhor maneira de fazer uma avaliação real".* (CF11)

Obs: 7,14% não se manifestaram nesta questão.

Por outro lado, para 28,58% dos professores, a recuperação é para os alunos uma forma de serem aprovados, e não uma forma de aprendizagem:

> *"Infelizmente, como uma chance a mais de ser aprovado, independente do conhecimento adquirido".* (CS05)

Outros 28,58% dos professores acharam que para seus alunos a recuperação só serve para conseguir nota e ser aprovado na disciplina.

> *"Como uma maneira de conseguir tudo em curto tempo o que não conseguiu durante o semestre".* (CF12)

Para 14,28% dos professores os alunos não aceitam a recuperação.

> *"Muito ruim. Não estão adaptados ou não querem*

> *perder tempo vendo novamente assunto estudado. Preferem estudar 'sozinhos` e fazer novas provas".* (TA09)

Um professor (7,14%) colocou que seus alunos consideram a recuperação imprescindível.

> *"Como uma atividade muito importante até mesmo imprescindível - que lhe dá uma certa garantia quanto à conclusão do curso e um certo estímulo ao seu desinteresse".* (ER06)

Outros 14,28% dos professores não têm essa informação e 7,14% não responderam.

A recuperação na FCA é efetivada após o semestre letivo e feita paralelamente às outras disciplinas oferecidas no semestre. O professor reúne-se com os alunos a serem "recuperados" e propõe tarefas e atividades que os mesmos deverão desenvolver individualmente. Ao final do processo de "leituras independentes" são submetidos a uma avaliação.

5. CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Conforme dissemos no Capítulo III sobre a necessidade de um levantamento geral dos aspectos que envolvem a avaliação da aprendizagem na FCA e após a análise dos resultados, consideramos indispensável aprofundarmos e levantarmos novas questões sobre o tema. Desse modo, através de entrevistas semi-estruturadas, obtivemos dados que subsidiam a análise.

Essa fase investigativa foi muito rica em termos do convívio que estabelecemos com a Instituição, através das visitas aos Departamentos e do contato direto com os docentes.

Dos professores entrevistados, todos estão em Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP) na FCA de Botucatu. Em relação à carreira docente, que integra as atividades de ensino, de pesquisa e extensão universitária, 02 professores são Assistentes, 01 é Professor Assistente de Doutor e 06 são Professores Titulares. Como a maioria de nossos interlocutores pertencem a esta última categoria, o tempo de serviço é muito superior a 05 anos, conforme estabelecemos como critério. Isso é importante, pois os docentes estão na FCA por um período significativo, alguns desde a época em que a Faculdade compunha a FCMBB. Portanto, conhecem a fundo sua história e sua realidade. Alguns já exerceram e outros ainda exercem funções administrativas como Direção, Chefia de Departamento, etc. Levando-se em conta que os professores entrevistados consideram ter sobrecarga de atividades, que a Universidade exige que ministrem aulas, façam pesquisas, extensão e administração, pudemos constatar que a realidade é diferente, pois em relação ao número de aulas, a média por departamento é de 4 horas/aulas semanais além de observarmos que a maioria dos professores não ministra as disciplinas sozinhos. Dividem a responsabilidade com até quatro professores.

De um modo geral foi observado que todos os professores escolhidos gostam das atividades que exercem, embora

queixam-se que a Faculdade não oferece recursos necessários para que possam desenvolver melhor seus trabalhos.

Nossos entrevistados são Engenheiros Agrônomos com exceção de um (Engenheiro Químico) e ao serem indagados sobre que tipo de Engenheiro Agrônomo que pretendem formar, observamos que esperam que seus futuros "colegas" sejam competentes e especialistas na área específica de cada professor. Um dos professores referiu-se à questão da formação de um profissional que atenda às expectativas do mercado de trabalho.

> *"No primeiro dia de aula eu já coloco o aluno numa situação de pré-profissional. Eu digo que no final da disciplina, vou dar a eles um diploma de Engenheiro Agrônomo na minha disciplina. Ele vai se tornar um profissional dentro da minha área, será um colega".* (CA06)*
>
> *"Em linhas gerais, mais voltado para a engenharia rural, um agrônomo de produção e de proteção ao meio ambiente".* (ER03)
>
> *"Se pudesse escolher seria um agrônomo extensionista, que vai trabalhar com Instituto de Pesquisa, Assentamento Agrário".* (ES08)

Notamos que os professores priorizam na formação de seus alunos a sua especialidade , tendendo a valorizar a sua disciplina a ponto de considerá-la a mais importante de todo o currículo. Sabemos, no entanto, que isso não coincide com os objetivos da FCA, que prega um profissional eclético.

---

* **CA** corresponde a sigla do departamento
06 corresponde a numeração da entrevista

Pudemos observar, em encontros com alunos do 5º ano do Curso, que essa profissionalização eclética que a Faculdade objetiva, não foi sentida por eles. Esse ecletismo se perde para uma ausência de objetividade necessária na atual situação brasileira. Esta é a razão pela qual os alunos consideram o curso com maior ênfase em "informação" e pouca ênfase na "formação":

> *"A escola não tem o objetivo de formar um profissional de assuntos que realmente interessam. Falta objetividade".* (5º)
>
> *"O que eu estou levando daqui é uma decepção. Tudo vai depender de mim, mais do que me ofereceram. Porque eles estão longe da realidade brasileira".* (5º)
>
> *"Fazem você sair um verdadeiro arquivo ambulante".* (5º)
>
> *"Eu me sinto informado".* (5º)
>
> *"Fiquei 5 anos apenas para tirar nota".* (5º)
>
> *"Na idéia de formar um super agrônomo, se forma um super incompetente".* (5º)

Outra questão levantada refere-se à assessoria pedagógica para a FCA. Todos foram unânimes em afirmar que há necessidade de atendimento mais direto da área de Educação à de Ciências Agronômicas. Além de necessitarem de discussão em relação à avaliação do rendimento acadêmico, outros temas precisam ser discutidos como: motivação, avaliação de currículo, relação teoria-prática, interação professor-aluno, etc. Um dos professores propôs uma "organização", um levantamento junto ao corpo docente da Faculdade de outros problemas e de como uma

assessoria poderia ajudá-los.

> *"Esse tipo de assessoramento pedagógico tem que ser levado a Conselho de Curso, a Congregação, a Diretoria, atendendo a própria recomendação da ABEAS de que todo curso de Agrárias tenha um assessoramento pedagógico".* (ES08)

Sabemos que a FCA não dispõe de um serviço de assessoria pedagógica próprio. Esta função fica a cargo do Departamento de Educação que pertence ao Instituto de Biociências no Câmpus de Rubião Junior. Este Departamento atende esporadicamente às solicitações da Faculdade de Agronomia, como de outros cursos. Desnecessário dizer que estas atividades ficam comprometidas, seja pela distância geográfica entre a FCA e o IB, seja pela falta de estrutura do Departamento para atender à demanda.

6. PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E ALUNOS, OBTIDA NAS ENTREVISTAS COM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

6.1. SIGNIFICADOS DA AVALIAÇÃO

Nas entrevistas os professores atribuíram significados diversos à avaliação da aprendizagem em suas disciplinas: avaliação para verificar se o aluno entendeu o conteúdo ministrado na disciplina, conteúdo este importante para exercer a profissão; avaliação do que foi estipulado no plano de ensino e avaliação como sendo prática. Os professores colocaram os

significados da avaliação após terem feito uma descrição de suas disciplinas e de como procedem à avaliação. Em seus depoimentos alguns também emitiram opiniões, críticas e propostas.

> *"...eu quero avaliar a capacidade que eles têm de entender esse conteúdo. Para mim é isso, eu avalio o conteúdo que eu estou dando para eles. Esse é o meu objetivo...".* (ES01)

Em seu depoimento, esse professor afirma que questiona com seus alunos questões que envolvem a avaliação e considera que:

> *"A avaliação, no geral é negativa, porque é um conflito. É a hora em que você julga, onde você está na posição de julgar. Então é negativa, porque a relação que você estabelece com o aluno é autoritária. Ainda mais para mim, que não discuto a avaliação. Eu tenho um sistema, eu dou o sistema que eu acho que é o melhor".* (ES01)

Outros manifestaram que:

> *"O objetivo da avaliação é saber se o aluno aprendeu aquilo que foi dado no curso, sendo que o que é dado no curso é o mínimo de informações básicas e em função dessas informações, a discussão de todo o assunto. O aluno que participa da aula discutindo, perguntando, geralmente passa. Até pode não passar com nota muito alta. Não queremos que ele saiba muitas fórmulas, princípios, coisas fixas".* (H07)

> *"Eu avalio sempre em função do que foi ministrado e do que efetivamente interessa para o profissional. Daí a razão de eu fazer perguntas práticas. Porque a gente de vez em quando, é colocado em uma situação prática".* (CS05)

Também em seu depoimento esse mesmo professor colocou, não explicitamente, a avaliação significando julgamento e afirma a dificuldade de se julgar:

> *"Julgar pessoas é a pior coisa que existe. É muito difícil a gente julgar, até que ponto se está certo. Lógico, eu, para mim, estou certo, então continuo procedendo assim. Mas será que eu estou realmente certo? Avaliação eu acho que é a mesma coisa. A gente sempre acha que está promovendo uma avaliação adequada. Não agrada, evidentemente, a todos, mas nunca se tem a certeza de que o que a gente está fazendo está correto...".* (CS05)

Um outro professor atribuiu à avaliação, a medida do conhecimento do aluno pensando em termos do profissional que será formado:

> *"Avaliação tem de medir o estágio de conhecimento em que você vai entregar um profissional".* (AM 04)

Para os alunos a avaliação também significa medida quantitativa do conhecimento e capacidade de "decorar":

> *"É uma medida de avaliar quanto de matéria soubemos absorver, e se foi bem assimilada".* (02-4º)
>
> *"Medir a capacidade de aprendizado de um aluno e medir através de notas o aproveitamento de um aluno".* (04-3º)
>
> *"Consiste em medir o desempenho do aluno".* (01-2º)
>
> *"Verificar o quanto um aluno reteu durante um certo período".* (03-1º)
>
> *"A capacidade de `memória' dele".* (02-5º)

Outros alunos complementaram essa última fala e citam o Departamento "AM" que não exige memorização, e sim raciocínio, e levantam que a maioria não faz isso. A avaliação, neste sentido, deve ser também de situações reais, pois "... *não se encontra no campo uma `praga', por exemplo, com aquele esqueminha que você viu na aula*". (04-5º)

Apenas um aluno relaciona a avaliação com o objetivo de verificar condições de aplicação do conhecimento na vida profissional:

> *"Avalia-se um aluno para o professor saber se este terá capacidade de resolver na vida prática os problemas que terá pela frente".* (05-3º)

Interessante a opinião de outros alunos que, pelo fato de estarem no 5º ano e terem passado por todas as disciplinas, argumentam que a avaliação, além de significar, para os professores a percepção de falhas na disciplina, deveria levar em consideração o desempenho do aluno durante o curso e não apenas nas provas. Sugerem assim o que deveria constar numa avaliação:

> *"Eu acho que deveria constar da avaliação não só esta parte decorativa, mas colocar coisas, por exemplo, da vivência do professor no campo, das experiências que ele teve, colocar para o aluno resolver, baseado no que foi dado na classe. Seria uma forma de tornar o aluno participativo da disciplina. O aluno ia se interessar em descobrir coisas. Vai ter questões que vão fazer ele usar o raciocínio, e não usar a memória".* (03-5º)

Quanto à avaliação ligada a objetivos específicos da disciplina, um professor afirmou que avalia:

> *"... dentro da própria matéria dada para o aluno, avalio o que estipulei no meu plano de ensino".* (ER03)

Apontou ainda, a avaliação como sendo desempenho de atividade prática, embora tenha afirmado que não possa fazer, dado ao número elevado de alunos (80). Antigamente, sim, e considerava que o aluno saía da escola bem preparado. O professor afirmou, que, com um número pequeno de alunos, tinha-se mais condições, como por exemplo, microscópio para todos, bons laboratórios. Atualmente, pela falta de verba e outros problemas, esse professor colocou a avaliação que faz como paliativa porque é teórica. Assim se manifestou:

> *"Avaliação é prática. Eu não posso fazer porque a escola não tem condições de fazer, ela massificou-se e não se preparou, não tem verba para isso. Eu acho que avaliação ninguém faz no âmbito da escola... é esse o mal da escola universitária, para mim. Qualquer profissão dá para fazer avaliação prática, mas se não fizer, não vai fazer avaliação. O que vai acontecer é que o indivíduo decorou melhor, basta saber ler".* (DF09)

Assim, para os alunos, a avaliação deve ser prática e os professores devem atentar para isso até porque, em suas opiniões, o Curso de Agronomia é mais prático, embora não descartem aspectos teóricos:

> *"Eu creio que o que falta na avaliação é a parte prática, porque o nosso curso é pratico. E como ele falou, a gente só tem a teoria".* (06-5º)

> *"...o professor fala que a prova vai ser bem prática, e chega na prova e dá questão teórica. Você reclama e ele fala que você também tem que saber isso aí. Ele dá uma dica e você não se pega tanto a detalhes na matéria. E ele pega coisas teóricas, detalhes. Você se prepara diferente. Eles não tem um esquema de como você vai ser".* (03-5º)

Os resultados que obtivemos dessas entrevistas com os professores e com os alunos, não nos parecem diferentes dos que conseguimos no levantamento inicial por questionários. A idéia geral permanece, com exceção dos alunos que cursam o 5º ano.

Os professores, em seus discursos, atribuem significados à avaliação, fazendo referência à sua disciplina e ao conteúdo que ministram. Avaliação aparece como medida de conhecimento, como mensuração do conteúdo. No entanto, mesmo quando afirmado que a avaliação significa julgamento, não observamos "medida" e "mensuração" ligada ao julgamento de valor ou fundamentado em valor sobre atributos ou desempenhos.

Isso é confirmado em algumas exigências que fazem na avaliação, principalmente memorização de conceitos para determinar o grau em que os objetivos que estipularam foram ou não atingidos. Por essa razão argumentam que avaliam conhecimentos, capacidades, interesses ou, até mesmo, habilidades (avaliação na prática). Parece-nos que ela tem uma função

estritamente burocrática, quando seria o momento de, não só o professor, mas os alunos também, pensarem e discutirem o processo ensino-aprendizagem. Portanto, seu significado é bem mais amplo e a aprendizagem não se restringe apenas à sala de aula. A reflexão que os envolvidos fariam, possibilitaria revisar conteúdo, novas programações, discussões dos próprios objetivos da disciplina, das propostas do curso e aproveitamento, como alguns alunos argumentaram.

6.2. ÉPOCA E QUANTIDADE DE AVALIAÇÕES, NA OPINIÃO DE PROFESSORES E ÀLUNOS

Os professores relataram em suas entrevistas que fizeram modificações em seus procedimentos de avaliação, principalmente quanto ao número de avaliações por semestre. A maioria faz de duas a três avaliações. Os professores dão "provinha" no início da aula com objetivo de o aluno acompanhar o que vai ser dado (matéria) e tirar daí questões para a prova final.

> *"O sistema de avaliação eu passo determinado... Eu parei de discutir. Eu já apresento o sistema que vou usar. Dou duas aulas, e uma provinha de duas horas. Eu estou fazendo quinzenalmente as provinhas. Em toda aula tem uma parte em que eles elaboram uma parte do trabalho".* (ES01)

Esse professor mudou o seu sistema. Antes fazia provinhas semanais, sempre no início de cada aula. Considerava

excelente esse sistema principalmente em termos do aproveitamento do aluno. No entanto, afirmou que, no momento, é impossível, dado o número elevado de alunos: 80. Afirmou que corrigir 80 provas toda semana é algo inviável.

Outros professores disseram que fazem três provas, outros duas e alguns, quatro avaliações. Um outro revelou a avaliação prática:

> *"Na avaliação nós consideramos como item muito importante as aulas práticas. Por isso é que nós temos na avaliação três provas, relatórios de aulas práticas, sabatinas - leitura prévia de alguns textos sobre o assunto da próxima aula, e na semana seguinte, antes do começo da aula, eu dou uma prova relacionada aos textos. O objetivo é que, chegando na hora da aula, eles já tenham noção da aula, da matéria que vai ser dada, de modo que eles possam, inclusive, participar mais da aula, perguntando, questionando. Tem também três trabalhos durante o curso".*(H07)

Para os alunos, a melhor época que o professor deveria avaliar depende da quantidade de conteúdo ministrado, embora, firmam-se em avaliações intermediárias:

> *"Acho que uma no final do curso é sempre necessária, mas se o conteúdo programático for muito extenso, acho que devem ser feitas outras avaliações intermediárias. Acho também que seria interessante uma logo no primeiro dia de aula, mais para ter uma idéia do conhecimento dos alunos".* (03-3º)
>
> *"Deve ser feita durante todo o transcorrer da disciplina e não somente por provas".* (05-4º)

Outro aluno adverte para o fato do professor levar em conta as condições em que o aluno se apresenta para marcar uma avaliação:

> *"Depende muito do professor e principalmente das condições do aluno. Dentro de um limite, eu acho que a avaliação deveria ser feita quando o aluno sentir-se preparado".* (02-4º)

Do mesmo modo, o número de avaliações, segundo os alunos, vai depender da disciplina:

> *"Depende. Tem matéria que precisaria de várias e outras, talvez, nem precisariam de avaliação".* (06-5º)

Ainda fazendo parte da questão da época e quantidade de avaliações suficientes, alguns alunos avançaram, apontando a falta de disponibilidade e flexibilidade do professor quanto aos horários de provas, principalmente as marcadas à noite, ao entrosamento entre os docentes e aos problemas que, eventualmente, os alunos podem ter no dia marcado para a prova:

> *"Às vezes na avaliação...o que entra muito em jogo é a disponibilidade, a facilidade do professor. Ele pensa muito do lado dele. Tem professor que chegou, a prova era para ser às 10 horas, a gente ficou esperando e ele chegou para dar prova às 11:30h. e disse `Não se preocupem, a prova vai ser fácil'. Chega lá, 5 perguntas com toda a matéria. Tudo bem, era pouca matéria, mas ele só vê o lado dele, ele não quer saber se eu tenho uma entrevista de estágio às 11 horas, se eu tenho entrevista de emprego".* (05-5º)
>
> *"Isso tem a ver com a flexibilidade do*

professor. Tem uns que são, super inflexíveis, qualquer problema que você tem eles...ele não entende de jeito nenhum. Para ele não é causa para nada". (01-5º)

"Outra coisa que eu acho meio `pé no saco' é marcar prova à noite. Ele tem o horário normal. Em "AM" todas as provas foram à noite". (02-5º)

Verificamos, predominantemente nos depoimentos de alunos e professores, a necessidade de várias avaliações intermediárias, não deixando apenas para o final do curso. No entanto, não observamos com clareza que a quantidade de avaliações seja com fins de melhoria do processo ensino-aprendizagem que, no caso, seria uma das funções específicas da avaliação. Também não fica claro nem a avaliação como ponto de partida para rever o planejamento, tomar decisões e até pensar em inovações curriculares. A função suposta nos depoimentos é de se avaliar o rendimento e o nível que o aluno alcança numa prova. Estendendo-se isso, teríamos base para fazer o diagnóstico da situação. Este fato não nos parece ser a preocupação dos professores. Portanto, se o objetivo não é o diagnóstico do processo pedagógico, fica sem sentido o número elevado de avaliações no decorrer de uma disciplina.

6.3. SIGNIFICADOS DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Em algumas entrevistas os professores atribuiram significados confusos e diversos a critérios de avaliação: avaliar aspectos teórico-práticos e atribuindo valor quantitativo dado à nota, como por exemplo:

> *"O critério é o seguinte: a questão vale 1.0 tem coisa que vale 0.125, tem coisa que vale 0,25... A soma total daquela questão é 1,0. Então quando o aluno chega para reclamar eu falo: a tua prova está aqui e o gabarito aqui. Veja que eu queria, o que você escreveu e o que eu queria que você escrevesse. Então eu não discuto a prova com ele. Mas tem um detalhe, eu exijo realmente e eles sabem que eu faço uma pergunta e eu corrijo dando nota 5,0, mas quem tira 5,0 a correção é para 7,0 - 7,5. O meu sistema assim, 7,0 a 7,5, mas quem respondeu isso tem 5,0. De repente se eu ponho média 7,5. Então exijo realmente na correção que eu acho que o indivíduo precisa saber".* (CS05)

Para outro professor, os critérios são definidos por "peso" estipulado para cada atividade avaliativa: *"12 Sabatinas= 12%; 3 Provas= 55%; 12 Relatórios= 24% e 3 Críticas= 9%".* (H07). Por outro lado, há professores que utilizam como critério a participação do aluno em sala de aula. Neste sentido, um deles avalia a participação através de "relatórios e sabatinas": *"... avaliar quem leu ou não leu ... Relatório, quem não faz é zero, quem faz tem 2,0. Os critérios são claros"* (H07). Outro professor argumentou que tem controle da participação com classes pequenas e quando há discussão aberta, consegue avaliar o entendimento do texto por parte dos alunos, quando esses interferem no que está sendo debatido. A participação também é averiguada pela presença. No entanto, salienta a dificuldade de manter a classe disciplinada durante 4 horas e por esta razão considera insatisfatório para o rendimento do aluno todo esse tempo de aula. Seria mais produtivo 3 horas/aula. Quanto as provas, o aluno faz consulta e geralmente é um texto para ser avaliado e que fazem parte das discussões feitas anteriormente. O que esse

professor observa é a dificuldade que eles tem com a redação. Desse modo, o critério avaliativo que utiliza é o seguinte:

> *"... um balanço entre a participação e a prova. Também levo em consideração os exercícios. Eu não somo na nota, mas na participação. Eu dou critério: boa, média, fraca. Na prova geralmente eu dou nota. São questões do texto. Para avaliar se eles entenderam o texto, avaliar no sentido da participação, da observação que eles fazem".* (ES08)

Os alunos, em seus depoimentos, atribuem diferentes significados a critérios de avaliação. Aparece critério como sendo modo, método, maneira, fator e forma:

> *"Fatores que o professor utiliza para saber se o aluno assimilou a matéria".* (03-3º)
>
> *"Significa as diversas maneiras que alguém tem pode cobrar algo de você".* (01-3º)
>
> *"São modos de avaliar uma pessoa e que variam com o professor; meios de verificar o interesse e o que foi ensinado".* (06-4º)
>
> *"É o modo como os professores procuram avaliar a conduta do aluno em sala de aula".* (02-4º)

Destacaremos a seguir as respostas dos alunos do 5º ano:

> *"Esse sistema de avaliação é se vai ter prova, trabalho. Não é como vai ser a prova. Isso seria critério. Tem lá critério, mas vem 2 provas, trabalho, relatório, participação em aula e tal".* (04-5º)
>
> *"Não há discussão, vem o programa, bibliografia e sistema de avaliação. Nas disciplinas*

que ocorreram avaliação da participação, nós ficamos sem saber o critério". (03-5º)

"A participação é avaliada apenas com presença". (01-5º)

"Presença não é participação. Eu estou lá, mas só de corpo presente. Eu estou estudando outra matéria. Eu estou na aula". (02-5º)

"Tem 80 pessoas na classe, como ele vai saber?". (03-5º)

"Não dá para em 2 horas questionar 60 alunos. Aí a aula não anda". (05-5º)

"Só se ele perguntar e anotar o que respondeu. Mas não dá. Chega no final da aula ele não sabe quem respondeu". (04-5º)

"É, precisava ter conhecimento de todos os alunos, saber quem é quem". (06-5º)

"Em "AM o fator que ele usava era a `cara' do aluno. E o pior que ele é um professor criterioso, ele sabe muito da matéria, explica bem, o sistema de avaliação foi bom". (02-5º)

Constatamos que os alunos do 5º ano especificaram com mais clareza o significado de critérios de avaliação. Argumentaram que, sendo parte do programa de ensino de cada disciplina, os critérios deveriam ser bem esclarecidos e discutidos com os alunos, inclusive a questão da "participação" do aluno, que o professor também diz avaliar. Em suas opiniões, a avaliação da participação não deve se restringir apenas em "presença do aluno na sala de aula", embora reconheçam a dificuldade do professor em avaliar participação, dado o número elevado de alunos:

Em todos os depoimentos pudemos verificar a dificuldade que os professores e alunos têm no trato de critérios

de avaliação. Os professores confundem critérios com procedimentos e instrumentos e também com a quantificação do atributo em unidades de graus. Lembramos que para determinação de critérios, o professor teria que anteriormente ter formulado os objetivos e definido os atributos avaliativos para, a partir deles, estabelecer os critérios. Só depois disso, poderia fazer uma seleção de procedimentos e instrumentos e, finalmente, escolher que símbolo (notas ou conceitos) utilizará para expressar os resultados da avaliação. Salientamos, no entanto, que os resultados representados por escalas qualitativas (letras: A, B, C, D, E, onde A significa o melhor e E o mais fraco) ou escala quantitativa (notas de 1 a 10) são símbolos de natureza classificatória, representando um valor numa escala e, na maioria das vezes, nada significando, se o aluno desconhecer o valor ou a qualidade que representam.

6.4. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS PELOS PROFESSORES

Verificamos que os professores utilizam instrumentos variados tais como provas dissertativas, exercícios, problemas, provas orais, trabalhos e também provas tipo teste. Os professores que utilizam provas dissertativas argumentaram ser essa a melhor maneira para avaliar e os que fazem das provas tipo teste também consideram que estas são as mais recomendáveis, visto o número elevado de alunos na sala de aula. Desse modo comentaram que:

> *"Nós fazemos prova escrita. Nós já tentamos prova oral, mas notamos que não funcionou muito. Sou contra teste. Então ele tem que escrever mesmo".* (AM04)

> *"Provas, trabalhos, prova oral, raramente eu reprovo. Faço ligação com a prática e com os conteúdos teóricos que eles tiveram na disciplina anterior".* (ES08)

A respeito de provas orais, um professor afirmou que fazia avaliação oral, mas dada a dificuldade, principalmente do aluno em se expressar, acabou deixando de fazê-la. Há casos de alunos que querem prova oral, mas segundo o professor são *"os que não sabem escrever"*. (CA06)

Outro professor elabora as questões das provas a partir de questionários dados na aula, não exatamente iguais (60 a 70%) e são questões de caráter dissertativo. Outras são de "testes de múltipla escolha". Para esse docente, o teste serve para não "atrapalhar" o aluno.

Os relatos dos alunos indicaram insatisfação quanto à utilização do instrumento mais usado: as provas:

> *"Normalmente usam-se apenas provas e trabalhos extras, sendo que um bom diálogo com o professor serve para mostrar o interesse pelo assunto e o que realmente se aprendeu..."* (02-3º)

> *"Infelizmente, busca-se basicamente em provas".* (03-4º)

Outros alunos, do último ano, mostraram

preferências variadas a respeito de provas dissertativas e testes. Quanto aos testes, criticam o tempo estipulado para execução e também o fato do professor elaborar questões detalhadas. Neste sentido, criticam a forma de elaboração de provas na maioria das disciplinas do curso, tanto as de testes, como as dissertativas, estas últimas predominantes nos 5 anos.

Pareceu-nos que, novamente, os argumentos deixam de considerar a seqüência, as etapas que envolvem a avaliação e que os instrumentos selecionados dependem dos objetivos e dos critérios, enfim, do que se propõe avaliar. Por outro lado, na escolha de um instrumento, além de o professor utilizar sua criatividade, deve ser fiel às características globais de sua disciplina. A elaboração da "prova" deverá ser bastante cuidadosa, pois uma de "teste" é diferente de uma "dissertativa". Como verificamos na literatura, os testes possibilitam que o professor obtenha informações sobre os três domínios da aprendizagem (cognitivo, afetivo, psicomotor), mas antes da opção, deverá refletir se a natureza e objetivos da disciplina que ministra permitem o uso de teste, se tem condições, até de tempo disponível, para elaborar, aplicar e corrigir o teste, se o aluno consegue realizá-lo e se tem consciência das vantagens e limitações do teste. Do mesmo modo para questões de dissertação, que possibilitam verificar habilidades de síntese e capacidade de selecionar e organizar idéias sobre um tema. Sabemos da dificuldade de se redigir itens dissertativos. Os termos devem ser precisos para não possibilitar limites nas respostas dos alunos e nem permitir que extrapolem demais. A correção também

exige cuidados aos quais o professor deve estar bastante atento. Em síntese, atentamos para os efeitos na aprendizagem, de qualquer que seja o instrumento, lembrando que os testes e provas objetivas dão estímulos ao aluno de interpretar e avaliar idéias alheias e as dissertativas proporcionam ao aluno a organização, integração e expressão de suas próprias idéias.

6.5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO NA OPINIÃO DOS PROFESSORES E ALUNOS

Indagados sobre como apresentam os resultados da avaliação a seus alunos, os professores afirmaram, na sua maioria, que não discutem as provas com seus alunos por falta de tempo e pela "confusão" que gera; além do fato de se ter mais de um professor por disciplina.

> *"Eu tive essa experiência de distribuir a prova e falar - vamos discutir, ou não, só perdi aquela aula. Não consegui dar a aula que eu ia dar, foi uma bagunça generalizada na classe. Aí foi uma briga, porque é subjetiva a avaliação".* (ER01)

Os poucos professores que apresentam os resultados na sala de aula e discutem com os alunos, consideram um meio indispensável, pois possibilita que os alunos identifiquem seus erros e contribui para uma aprendizagem contínua.

> *"...o sistema atual, onde cada professor, ministra um assunto ou mais da matéria, então quando você acaba a sua parte, você faz a*

> *prova. Você não volta mais na classe, mas os alunos tem acesso à prova. Na sala de aula não dá tempo, porque entra outro professor, e a nossa carga horária, infelizmente, para a nossa disciplina está muito apertada".* (AM04)

Verificamos anteriormente, no levantamento inicial através de questionários, que os alunos não aceitam o fato de os professores não discutirem as provas com eles. Os resultados das entrevistas são os mesmos. Em uma das entrevistas em grupo, os alunos do 5º ano fazem relatos de suas experiências na Faculdade:

> *"As notas são fixadas em quadros do departamento ao qual pertence a disciplina, sendo difícil o professor fornecer a prova, mostrando os erros e qual seria a maneira correta. Se fosse assim, contribuiria muito para o aprendizado do aluno".* (01-4º)
>
> *"Não temos acesso direto ao documento de avaliação".* (04-2º)
>
> *"A apresentação geralmente é no mural".*(03-5º)
>
> *"Tem professor que demora quase 2 meses para entregar a nota. A gente tem que fazer a prova em saber da nota".* (02-5º)
>
> *"Tem uns que entregam no dia da outra prova".* (06-5º)
>
> *"Teve uma prova que o professor disse que, na especial de S., não ia dar a nota da prova, só ia dar no dia. O cara vai para a prova querendo saber a nota anterior".* (04-5º)
>
> *"Nós não podemos reclamar com os professores. Eles não discutem as provas. Quando fui atrás, acabei brigando. Agora eu não vou mais".* (01-5º)

Embora os argumentos dos professores apontem para questões de desordem e falta de tempo para a discussão,

acreditamos que isso deve ser repensado por eles. Que descubram meios alternativos para resolver esse problema que é "um" dos que precisam ser repensados. Devem lembrar que a aprendizagem de conteúdos acadêmicos supõe sempre a presença do professor e de alunos voltados para um tema, numa interação em sala de aula e os resultados da aprendizagem via avaliação devem ser discutidos dentro dessa interação. Não seria o professor o único a conhecer os aspectos da ocorrência ou não da aprendizagem dos alunos, mas estes também e juntos estabelecerem os caminhos mais adequados para que a aprendizagem seja sempre significativa.

6.6. EXPERIÊNCIAS POSITIVAS E NEGATIVAS DOS PROFESSORES E ALUNOS EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Quanto à experiências negativas que os professores tiveram com os alunos a maioria atribui aos tipos de "provas" que elaboram. Segundo os professores, os alunos queixam-se que a prova foi difícil e que o nível de exigência é alto. Se a prova for "teste, eles não gostam, principalmente quando há mais de uma alternativa correta. Também não apreciam elaboração de relatórios. Um último fator apontado foi relativo ao professor que surpreende o aluno "colando", fato que sempre causa constrangimento para os alunos e para o professor. É importante salientar que um professor, nesta questão, apresentou problemas relacionados com a própria FCA. Afirma que a Faculdade não está preparada em termos de "ambiente", de local para serem feitas as provas. As salas são pequenas e os alunos ficam muito perto uns dos outros e "isso não é correto". O seu modo de atuar é o

seguinte: coloca os alunos bem separados, passa uma lista de freqüência e em seguida faz um "mapeamento" da posição do aluno.

As experiências negativas que os alunos relataram referem-se, principalmente, ao tipo de questões que os professores formulam e nos critérios de correção que são utilizados. Ressaltaram que as questões, na maioria das vezes, não estão condizentes com o conteúdo dado em classe, além de serem "decorativas", como declara um aluno:

> *"Tenho facilidade de raciocínio, mas sou péssimo decorador. Esse problema quase sempre me atrapalha nas provas que são muito decorativas, via de regra".* (06-4º)

Os alunos do 5º ano, por estarem saindo da Faculdade, consideram a área de Agronomia mais prática, e por esta razão, em suas experiências de avaliação, acreditam que as provas deveriam avaliar o conhecimento prático adquirido na disciplina. Também destacaram os problemas de interação com alguns professores que não aceitam que os alunos emitam opiniões próprias na prova:

> *"Tem professor que faz perguntas totalmente... ele dá um negócio na aula, por exemplo, prática e aí na prova pede coisa teórica. Ou vice-versa".* (03-5º)
>
> *"Seria mais fácil levar você no campo e fazer uma prova oral lá, porque prova escrita ... se ele pede o que você acha sobre isso. Se você colocar a sua opinião ele dá errado, ele quer que você escreva o que ele falou em classe. Isso aconteceu esse ano. Eu fui conversar com*

> *o professor e ele disse `Eu falei isso e isso'. Mas eu coloquei a minha opinião, mas ele não aceitou. Pergunta tipo: `Comente'. Aí eu comentei, e ele não aceitou, disse: `Está errado, vou te dar zero'. E deu. Ou formula melhor a questão, ou muda o sistema de avaliação".* (03-5º)

> *"Você não tem argumentação. O professor fica praticamente impondo o conhecimento e não deixa que você tente... muito provavelmente o que ele está passando para a gente está certo, mas ele não deixa a gente argumentar e a gente descobrir onde a gente está tendo a falha de entendimento. Tem um professor que é meio `nazista' nesse ponto".* (02-5º)

Lembraram ainda o problema de alunos que estão para ser jubilados por nota, por "décimos":

> *"Uma coisa que eu sempre acreditei muito foi nos ditadinhos: `A corda sempre arrebenta do lado mais fraco'. A gente tem exemplo na Faculdade de alunos que estão para ser jubilados. Tudo bem. Pode ser que o aluno seja vagabundo, com 4,9 não passar. Eu acho que 0,1 na nota não prova conhecimento de ninguém. Tem aluno que tem muito conhecimento prático, mas não sabe escrever. Agora no campo ele sabe da matéria. Agora tem aluno que está para ser jubilado por 0,1".* (02-5º)

Em relação à experiências positivas, os professores atribuíram ao fato de: dar prova com consulta livre, o que impede o usa da "cola"; deixar os alunos tranquilos sobre a avaliação, para que eles não se apeguem muito a ela. Um dos professores relatou sua experiência, mas infelizmente não pôde aplicá-la no momento, dado o número elevado de alunos. Assim se manifestou:

> *"A experiência positiva de avaliação foi no 1º e 2º ano que eu fiquei aqui na escola. Nós*

dávamos prova prática, tinha algumas questões teóricas, mas o fundamental era prática. O cara saia sabendo. Na época a turma era pequena, e tínhamos mais condições apesar de estarmos juntos com a FCMBB. Existia microscópio para todo mundo, tinha laboratório de prática grande...hoje qualquer avaliação que eu dou, eu estou sabendo, ela é paliativa, por que ela é teórica". (DF09)

Podemos observar que há um reconhecimento por parte de alguns professores, a partir das experiências positivas e negativas relatadas, que estão passando lentamente por um momento de busca de alternativas de avaliação. Verificamos isso mais nitidamente nos que mudaram seus procedimentos avaliativos após terem experienciado problemas com os alunos. No entanto, observamos nos relatos dos alunos, que eles ainda não estão percebendo esses interesses de seus professores.

6.7. PROCEDIMENTOS DE RECUPERAÇÃO ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES E A OPINIÃO DOS ALUNOS

Os professores relataram em suas entrevistas o modo como desenvolvem suas atividades de recuperação:- seleção e orientação de leituras referentes ao conteúdo que foi dado no curso normal. Como não ministram aula na recuperação, adotam "prova-leitura" a partir de um roteiro pré-formulado. Outros só dão provas semelhantes as do curso (testes, provas dissertativas) depois de terem passado pela experiência e dar "trabalhos" aos alunos para valer como nota da recuperação. Como os alunos faziam os trabalhos às pressas e mal feitos, os professores suspenderam esta atividade e ficaram apenas com as provas. Todos os

professores afirmaram que ficam à disposição dos alunos para responderem as dúvidas que tiverem. Isso geralmente é combinado anteriormente, embora a maioria dos alunos não apareça para estudar, e sim só para as provas. Geralmente eles não têm tempo, pois são raras as "janelas". Os professores foram unânimes nas críticas à atividade de recuperação e a consideram inviável. Se o aluno não aprendeu durante o desenrolar da disciplina, não irá aprender na recuperação, pois não há um acompanhamento. Destacamos os seguintes depoimentos:

> *"... o aproveitamento que o aluno vai ter na recuperação é muito pior do que se ele fizer o curso normalmente. Nós não gostamos da recuperação nos moldes que é feita".* (ES01)
>
> *"Eu discordo totalmente da recuperação, pois não se tem nenhum tipo de preocupação com os problemas do aluno na disciplina. De repente nós mandamos ele ser um auto didata. É muita pretensão".* (TA02)

Outro professor relata que o sistema de recuperação está relacionado ao trabalho do próprio professor:

> *"A recuperação está muito ligada com a tradição do professor. Quando o professor deixa o aluno para recuperação, o aluno negocia com o professor. A primeira coisa que querem é redução de matéria e depois eles pedem um calendário de provas. Então isso depende da tradição do professor. Se ele reduz a matéria, os alunos a cada ano querem cada vez menos matéria na recuperação".* (CA06)

Para esse e outros professores, o aluno em recuperação teria que passar com o mesmo nível que o aluno do

curso normal. A matéria teria que ser a mesma e cada prova ter o conteúdo correspondente, como exigido no curso.

Dentre os alunos entrevistados, as opiniões em relação à recuperação foram igualmente distribuídas. Parte considera viável, "... *pois uma matéria reprovada atrapalha bastante a vida do aluno*". (04-3º) e "*A recuperação é uma atividade boa, dá ao aluno uma chance de se recuperar e possibilita uma nova avaliação*". (02-4º)

Para outros alunos a recuperação: ... *não deveria existir porque, psicologicamente, é péssimo para o aluno. Como há limitações de pessoa para pessoa, não se pode punir um aluno por ele não ter tirado acima de 5,0*". (01-4º). Existem também os que consideram a recuperação: ...*inútil, sem nenhuma finalidade e apenas uma chance a mais para o aluno ser aprovado*". (06-2º)

Um dos alunos entrevistados relaciona a questão da recuperação com o problema da carga horária de disciplinas no currículo.

> "*Por exemplo, tem o problema do currículo, carga horária. Desde o 1º ano do primário tenho um problema que é a matemática. Para os outros pode não ser, na classe teve até 10. Mas eu fiquei de recuperação, eu acho que tem muitas matérias que o professor fala que todos já passaram. Então porque eu vou fazer essa matéria, se as 2 horas dela podem ser mais úteis para mim se eu estudar matemática, ou um estágio. Porque eu vou fazer. Como tem professor com 4 horas por semana que chega às*

> *8:30, 9:30 dá intervalo, começa às 10:30 e 11h. acaba. Ele desperdiça 2 horas das 4 que ele tem. Se espremer um pouco ele dá tudo em 1 hora".* (02-5º)

Outros alunos também afirmaram o quanto a recuperação é problemática para o professor, mas sendo uma Faculdade pública, a recuperação evita que o aluno perca o ano dando assim mais despesa para o Estado:

> *"Os professores não gostam. Atrapalha eles. É mais prova para corrigir, aluno perguntando as coisas ... Por ser uma Faculdade Pública, eu acho que você não pode ficar... tem 80 por ano... se não vai ter 200 formando num ano".* (02-5º)
>
> *"Tem mais despesa para o Estado, prejudica o ensino porque tem mais aluno por classe".* (04-5º)

Observamos que, ao contrário do que a literatura comenta, a recuperação na FCA não tem a participação contínua do professor. São apenas "leituras" e atividades desenvolvidas pelos próprios alunos, deixando de se caracterizar como uma recuperação. Poder-se-ia dizer que se trata mais de uma oportunidade de tirar a " nota" mínima ou conceito estabelecido e não o exercício do verdadeiro sentido da recuperação. Sendo assim, ela não tem razão de existir, porque se a aprendizagem não ocorreu durante o curso normal, com assistência do professor, como justificá-la apenas contando com o empenho e esforço do próprio aluno? A recuperação deveria ocorrer durante o oferecimento da disciplina no ano letivo, junto com as novas turmas e não de forma isolada. Por outro lado, uma outra forma

que encontra adeptos, tanto no meio discente quanto no docente, é que ela seja conduzida durante o desenvolvimento da disciplina, isto é, as avaliações periódicas indicariam os alunos que necessitariam de uma suplementação para acompanhar a disciplina. Ressalta-se no entanto, que isso implicaria em carga horária extra, o que demanda uma busca de espaço (chamadas "janelas") para essas atividades, uma vez que a sobrecarga é reconhecida pelos alunos. Outro problema que surge é que, naquelas disciplinas nas quais os alunos são submetidos a apenas uma avaliação no final do período, essa proposta não se aplica.

6.8. SIGNIFICADO DA " NOTA", NA OPINIÃO DOS PROFESSORES E ALUNOS

Foi considerado pertinente levantar essa questão com os professores e alunos. A maioria dos professores afirmou que distribuir uma "nota" é aceitar a regra estabelecida pela Faculdade. Tem-se que avaliar e necessariamente dar nota ou conceito A,B,C,.... Por outro lado, alguns questionaram a subjetividade que envolve o conceito ou nota. Percebem que se um aluno tirou 5,0, por exemplo, e outro 6,0, que este último seja melhor ou tenha aprendido mais que o outro. Tanto que esses professores normalmente fazem aproximação para o aluno que não consegue atingir a "média" exigida que é 5,0. Um dos professores afirmou:

> *"...eu resolvi no semestre passado, quem tirou 4,5 eu passei. Eu não vou deixar o aluno só para cumprir as regras da escola. A nota é muito relativa".* (ES01)

Em relação a isso, um outro professor tem um procedimento bem diferente:

> *"... a nota final, seja 4,0 ou 8,0, vai ter que ser respeitada em termos de regimento do curso. Como a média é 5,0, quem tem média final 4,0 ou 4,9 não vai passar. Eu não aproximo".* (H07)

Discutiram também a subjetividade da "nota", fazendo relação com o tipo de provas que fazem. Se é "teste", o aluno acerta ou erra e não se discute. Se é prova com questões dissertativas, é bem diferente, pois, nesse caso, o professor tem condições de aproveitar mais o que o aluno escreve. No entanto, as questões dissertativas, por serem mais difíceis na correção, levam o professor a ter mais atenção, o que não é necessariamente ser rígido:

> *"A gente lê a prova de um aluno, lê a de outro e na hora que chega na 65ª prova, a gente pergunta: Será que eu estou sendo muito rigoroso? Corre-se o risco de perder o senso crítico e aí eu volto e dou um olhada nas provas que corrigi primeiro. Realmente é muito trabalho".* (AM04)

> *"A avaliação não é rígida, a nota que eu dou na questão não é tão rígida. Eu procuro considerar cada raciocínio".* (H07)

Notamos nas explanações dos professores, que o significado da "nota" não fica claro, restringindo-se a uma função estritamente administrativa em termos do regimento do curso, além de seu caráter subjetivo. Para eles, o valor final

não representa necessariamente o desempenho acadêmico do aluno.

Na opinião dos alunos, a nota não tem valor em termos de conhecimento adquirido na disciplina. Também não têm claro os critérios dos professores quando atribuem uma nota por exemplo:- 5.0, 6.0, 9.0 ou 10.0 para assegurar que o aluno merece estas notas. Apontam também o problema que é o aluno ser reprovado por décimos:

> *"... 0,1 - 0,2 eu acho que não avalia conhecimento de ninguém".* (02-5º)
>
> *"Não quer dizer que esse cara que tirou 8 saiba mais".* (06-5º)
>
> *"Tem uma matéria que eu tirei 10 e não sei nada. Tenho que estudar".* (01-5º)
>
> *"A nota baixa pode ser um problema externo a Faculdade ou não".* (02-5º)
>
> *"Ou do professor. Mas depende. Você tem que analisar os dois lados, tudo. Se uma classe inteira vai mal aí... Agora se um cara vai mal e o resto bem".* (04-5º)
>
> *"Esse ano caíram 4 ou 5 pessoas da nossa turma por falha de professor. Eu achei a matéria super difícil. Ele chegou e disse que com 4,8 não vai passar ninguém. O pessoal que fazia DP.... o pessoal que fazia a matéria normal o professor passou com 4,5, o mesmo professor, sendo que no ano antes ele não passou com 4,8. O cara perdeu um semestre por 0,2".* (03-5º)

Tantos os depoimentos dos professores como os dos alunos vem confirmar o que já temos consciência - a atribuição de nota é um problema que, embora antigo, está em permanente atividade. Numa única "nota" existem múltiplos significados, podendo referir-se a capacidade de interpretação, de relações

teoria-prática, e, em alguns casos, representativa e em outros não. Isso poderá gerar inúmeros problemas, como: falseamento da realidade, competição, ostentação. A ausência de critérios precisos para os professores é o que tem determinado a perda da confiabilidade das notas nas escolas. por esta razão é que a clareza do significado da "nota" é exatamente necessário para os professores, alunos e também a administração escolar. Os professores necessitam entender que a nota significa o mensuramento do que o aluno sabe em função dos objetivos que ele estipulou na disciplina e também que ela é um meio eficaz de informação. Dessa maneira perderá o sentido a nota atribuída por indisciplina e para controle dos alunos. Por outro lado, se os alunos compreenderem que a nota é um meio de informação de seus rendimentos, indicando suas possibilidades e limites, não terá sentido a nota como um fim em si mesma e nem possibilitará incentivar apenas a competição.

É interessante lembrarmos que no final da década de 70, discutia-se se o aluno deveria ser avaliado por notas ou conceitos. No entanto, desconsiderava-se que nos símbolos (formas utilizadas para expressar os resultados da avaliação), por conceitos, estava embutida a nota. Esta não é a questão central da avaliação e nem pode determinar aprovação ou reprovação. O processo pedagógico avaliativo é contínuo. Qualquer que seja o símbolo, direciona muito as decisões do professor. O "valor" atribuído à avaliação como "medida" no ensino tem a nota como o seu maior símbolo, e todo o processo voltado a ele, conduzindo a aprovar ou reprovar. As Instituições direcionam suas propostas

nesse sentido, condizentes com as regras gerais da sociedade, voltada para a busca de produtos, de resultados. A aprovação ou reprovação por si só não terá lugar destacado. Assim, a avaliação possibilitaria discussões amplas de todo o processo pedagógico para superar os problemas e avançar para a construção de um ensino compromissado, progressista e aprendizados significativos.

Uma questão que não levantamos nas entrevistas com alunos e professores, mas que apareceu foi a chamada "cola". Os alunos afirmaram sua ocorrência, a qual depende da disciplina e do professor. Em geral, a freqüência é alta e o comportamento do professor frente a situação de ver o aluno "colando" é variável. Relataram algumas experiências quanto a situações de provas e colas. Destacaremos as dos alunos do 5º ano:

> *"A cola funciona, dependendo do professor".* (04-5º)
>
> *"Tem uns que fazem vista grossa. É impossível o cara estar lá na frente, olhando, e não ver nada".* (03-5º)
>
> *"É difícil achar um que esteja olhando para a prova própria".* (02-5º)
>
> *"Tem tantos sistemas para você fazer cola, o professor sabe".* (03-5º)
>
> *"Quando tem prova teste tem código de pé".* (02-5º)
>
> *"Tem professor que pega, tem outros que não".* (05-5º)
>
> *"Acho que não tem uma pessoa que vai para a prova e não olha para o lado, faz parte tentar olhar para ver se está certo, mesmo sabendo".* (03-5º)

"É reflexo condicionado". (05-5º)

"Quando o professor pegou a minha prova foi assim: eu pedi para uma cara apontando com o dedo a questão, ele já estava saindo e o professor disse: `Para fora'. Falei: `Pronto, tirei zero'. Só que ele não deu zero. O que eu fiz ele considerou. Eu acho que a maioria faz isso. Pega e não deixa mais fazer a prova". (04-5º)

"Teve uma prova que o chileno foi pego e tirou zero. O professor olhou assim, ficou com o olhar fixo nele. Saiu na direção dele e ele pôs o papel no bolso. O professor perguntou o que ele tinha posto no bolso. Ele disse: `Nada'. E ficaram discutindo. Aí o chileno disse: `Se o sr. acha que eu coloquei alguma coisa no bolso, pega a prova'. E saiu. Tomou zero". (02-5º)

"É cômico você ver o professor pegando alguém colando. No 1º ano a professora tirou de dentro da caixa de fósforo de uma aluno uma sanfona. E ficou mostrando para todo mundo". (05-5º)

"Uma vez eu estava conversando com um professor e ele estava me dizendo que é fácil pegar aluno colando. Aquela turminha que sempre senta junto na aula, fica junto na prova". (05-5º)

Os professores parecem estar conscientes de que a "cola" ocorre muito nas avaliações. Há os que acham que os alunos não utilizam esse recurso, como podemos verificar no depoimento de um professor que afirma chamar a atenção do aluno se o pegar colando e atribui zero:

"... e tem outra coisa, a prova é individual. Qualquer tentativa de cola, comunicação, ver no livro, que eu perceber, eu não vou chamar a atenção. Eu vou fazer de conta que não estou vendo. Só que depois vem um zero na nota. Eles já ficam com medo de colar. Eu tenho a impressão que não colam". (H07)

Outro professor já estabeleceu um esquema onde procura evitar que o aluno cole. Divide a classe em grupos com fiscais. Também considera necessário que a escola tenha uma "Sala de Provas", bem espaçosa para os alunos não terem oportunidade de olhar para a prova do companheiro. Consideramos de grande valia destacar seu depoimento na íntegra:

> *"O que eu faço é o seguinte: eu procuro evitar que o aluno tenha essa oportunidade, então eu divido os alunos em classes. Mas eu acho que o certo seria fazer uma prova para todos, para não haver reclamações, e aplicar ao mesmo tempo. Um problema, aqui na Faculdade, que eu considero em termos de ensino, e que a Faculdade não esta preparada em termos de ambiente para fazer avaliações do aluno. Então, numa aula em que você da aula para 40 alunos, você não tem condições de dar uma prova, porque os alunos, numa sala normal, estão todos pertinhos. E numa prova você tem que criar um certo espaçamento, sempre existe uma tradição de que o aluno tem o direito de copiar dos outros as coisas, de colar. Então precisaria ter uma sala grande, e a Faculdade não tem isso. Então eu vinha trabalhando nesses últimos anos na Pós-Graduação e não tinha problema. E voltei a dar aula na graduação e um aluno copia do outro. Ele tem facilidade, ele esta muito pertinho do outro. Você não tem ambiente para por esse espaço entre eles. Então eu divido a turma. Arrumo várias salas, pego meus alunos de PG e coloco como fiscais dentro dessas salas. Então. o que eu reclamei para a Faculdade e o seguinte: eu quero uma sala, para 300 alunos, que eu chamei de SALA DE PROVA. Porque todos os professores estão dando provas nas salas de aula. E o que esta acontecendo é que ninguém mais estuda. Porque eles sabem que vão copiar dos outros. Então, alguns devem estudar, e depois aquela informação roda. Então, normalmente, na prova eu faço o seguinte: eu coloco os alunos separados, depois passo uma lista de freqüência em seguida e faço o mapeamento da posição do aluno. O aluno, e eles sabem disso....Eu pedi para que os 2 sentassem ali na frente, separados uns 12 metros um do*

outro. Mas eu comecei a dar aula em Viçosa, 64-66, onde havia um código ético entre os alunos - não havia cola. Havia avaliação realmente, o aluno que tirava mais nota, ele se sentia importante, se sentia como maior conhecedor, e existia um respeito". (CA06)

7. APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS PLANOS DE ENSINO

Como mais uma fonte de dados sobre avaliação do rendimento acadêmico, recorremos a uma verificação dos planos de ensino de 76 disciplinas ministradas no curso de Ciências Agronômicas, assim distribuídas: 16 disciplinas no 1º ano, 15 no 2º, 19 no 3º, 16 no 4º e 10 no 5º. O modelo do plano (Anexo 10) é padronizado e contém os seguintes tópicos, além da caracterização da disciplina: I: Distribuição da carga horária; II: Objetivos da disciplina; III: Ementa Programática; IV: Metodologia de Ensino; V: Critérios de Avaliação da Aprendizagem; VI: Bibliografia; VII: Conteúdo Programático; VIII: Docentes da Disciplina. Limitamos o exame à parte referente a objetivos da disciplina e a critérios de avaliação. Para tanto, estipulamos que para a determinação de critérios o professor teria que explicitar indicadores e situações em que a avaliação seria realizada a partir dos objetivos expostos no plano.

Os resultados indicaram que, em 74 planos os critérios não estavam claros ou bem definidos. Todos se restringiram a indicar os instrumentos e técnicas de avaliação. O instrumento predominante foi prova escrita, com 41 citações, seguida de relatórios, com 28; seminários com 17 e trabalhos de

campo, 13. Observamos que um mesmo plano continha mais de um indicador.

Com referência a esses dados constatamos também que a totalidade dos planos, salvo raras exceções, não são refeitos, e sim reproduzidos ano após ano.

Os dois planos que apresentaram com clareza os critérios de avaliação de aprendizagem a partir dos objetivos, trazem isto registrado da seguinte forma:

> *"Avaliação da aprendizagem será diagnostica, formativa e somativa, através de:*
> *- Diagnóstica: pré-teste, teste diagnóstico, fichas de observação.*
> *- Formativa: relatórios de aulas práticas, exercícios de aplicação e seminários.*
> *- Somativa: testes, prova de extensão, exame.*
> *As questões das provas obedecerão o seguinte critério:*
> *- Compreensão: 50%*
> *- Aplicação: 20%*
> *- Conhecimento: 10%*
> *- Análise: 20%".* (TA)

A concepção de avaliação da aprendizagem, subjacente a esses critérios, prioriza a definição de objetivos educacionais. Subentende-se que a disciplina pretende acompanhar os alunos, verificar dificuldades durante o ensino, se os objetivos propostos estão sendo alcançados (avaliação formativa) e classificar os alunos em relação ao aproveitamento (avaliação somativa).

O segundo plano registra o seguinte:

> *"Os alunos serão avaliados pela elaboração de um projeto técnico com base nos seguintes critérios: a apresentação, a engenharia do projeto, a avaliação econômico-financeira, capacidade de decisão e solução de problemas. Será atribuída também uma nota de conceito pelo empenho e realização das atividades propostas. Com base nos elementos acima, será atribuída uma nota final de 0 a 10".* (ES)

Neste plano observamos que outros valores estão implícitos, pois a avaliação é retratada como meio para que o aluno tome decisões. Isto fica mais claro quando analisamos os objetivos dessa disciplina: "O aluno deverá: aliar conhecimentos teóricos e práticos da realidade agrícola e demonstrar competência técnico-científica no diagnóstico, análise, organização e controle do processo de plancjamento da produção agrícola". Embora apareça a finalidade de se avaliar em relação aos objetivos propostos, a avaliação aparece explicitamente como requisito para tomada de decisão (função diagnóstica).

CAPÍTULO VI

ALGUMAS INICIATIVAS PARA O PROCESSO PEDAGÓGICO

1. EXEMPLO INOVADOR DE ENSINO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Diante do que examinamos anteriormente a respeito dos planos de ensino, pudemos detectar que na FCA existem professores que optaram por modelos e/ou propostas inovadoras de ensino e em particular, da avaliação do rendimento acadêmico.

O empenho empreendido pelos docentes que buscam novas formas de conduzir suas disciplinas, é louvável, na medida que exige significativas mudanças, até de nível institucional.

Constatamos nessas inovações que as preocupações dos professores transcedem a avaliação que visa atendimento aos objetivos propostos no programa. Seus motivos revelam um comprometimento maior com a qualidade de ensino, com o intuito de formar profissionais criativos, críticos e que integrem teoria e prática na realidade social.

Relataremos uma experiência inovadora de uma disciplina ministrada a alunos do 5º ano do Curso de Agronomia da FCA da UNESP de Botucatu - SP. Para obtenção de informações junto

a essa disciplina e sua contribuição para propostas e reformulação de inovação educacional, foram feitas observações, entrevistas com o professor e alunos, durante 3 semestres, um no ano de 1987, 1989 e outro no de 1990. A análise referente ao ano de 1987, que não mencionaremos com detalhes, teve como objetivo avaliar, numa abordagem qualitativa e quantitativa, as contribuições de cada metodologia para providenciar informações úteis aos professores e à Instituição, para manutenção ou reformulação do programa (VEIGA e ALMEIDA, 1988). Quanto aos semestres dos anos de 1989 e 90 a análise foi conduzida de modo diferente, atendendo aos objetivos desse trabalho, ou seja, em relação mais específica aos aspectos da avaliação da aprendizagem nessa disciplina.

Na condução da disciplina o professor elabora um esquema de trabalho e apresenta aos alunos para discussão no início do semestre. As sugestões e modificações podem também ser implementadas durante o transcorrer do programa, a partir de avaliações efetuadas periodicamente. A vantagem de tal procedimento seria de que a mudança aconteceria durante o processo, com benefícios para a própria turma.

A disciplina diferencia-se das demais em diversos aspectos. O primeiro deles refere-se à forma como os conceitos teóricos chegam aos alunos. As aulas teóricas "tradicionais" são substituídas por leituras de textos bibliográficos selecionados e o material fica à disposição dos alunos em disquetes, no xerox e em local pré-determinado na biblioteca. O aprendizado dos

elementos teóricos e conceitos básicos são desenvolvidos através de discussões, palestras e exercícios didáticos. Durante esta parte das aulas, os alunos são submetidos a uma verificação do cumprimento das atividades. Respondem individualmente a um questionário que contém perguntas sobre a compreensão inicial dos conceitos e a relevância da disciplina. Desse modo, o professor faz indagações sobre: o planejamento na agricultura, a importância da disciplina para a formação dos alunos, a percepção do aluno sobre a definição de planejamento na atual situação política do país, a análise das etapas do planejamento e a sugestão de possíveis dificuldades no planejamento. Indaga ainda sobre o próprio planejamento da disciplina e em relação ao plano de curso. Os alunos ainda resolvem, em grupo, um exercício teórico-prático que visa sedimentar conhecimentos importantes para a fase seguinte.

Pudemos observar que o professor ao fazer essa primeira "avaliação" com objetivo de verificar a compreensão do conteúdo trabalhado até o momento, leva em consideração a necessidade do acompanhamento do aluno. Quanto ao tipo de questões formuladas, que foram dissertativas, permite que o aluno tenha liberdade de expressão, proporciona abrangência do tema e possibilita uma integração criativa de idéias. Para o docente a vantagem é poder avaliar os resultados da aprendizagem. Ao ser indagado do porque da utilização desse tipo de "prova", afirmou que, embora haja dificuldades, pois a correção é uma *"...tarefa difícil e demorada, os resultados justificam um cuidado a mais* e

os esforços dispendidos". Verificamos também que o professor preocupou-se na redação dos itens, selecionando termos precisos. Afirmou que considera isso importante para não *"limitar as respostas dos alunos"*.

O segundo aspecto, característico dessa disciplina, refere-se à sistemática de avaliação. As provas convencionalmente adotadas são substituídas por trabalho prático, que no caso requer a elaboração de um projeto técnico agrícola. A condição é a de que ele seja realizado para resolver um problema real. Os temas são colocados aos alunos a partir das necessidades detectadas pelo supervisor das fazendas da Faculdade. Também, podem escolher problemas que ocorrem em outras propriedades rurais da região. O aluno deve pesquisar os dados de modo a se aproximar o máximo possível das condições efetivas de trabalho com as quais ele se defrontará mais tarde, como profissional. Nesta fase, os grupos de alunos estão livres para buscar orientação e acompanhamento de outros professores, dos departamentos, de especialistas e empresas fora do Câmpus.

Esta parte prática recebe uma avaliação preliminar. É o momento quando os grupos de alunos apresentam os resultados, até então obtidos, a seus colegas, nos moldes como irá ser a apresentação no final do curso (avaliação final). Para o professor essa simulação assemelha-se à apresentação de um seminário, pois os alunos, em grupo, fazem pesquisa do tema que escolheram e apresentam aos outros com o seu assessoramento. O trabalho inicial envolve partes do projeto com discussões

científicas. Nessa apresentação os alunos podem utilizar os recursos que desejarem. Em nossas observações, o retroprojetor foi muito utilizado e o professor aproveitava para orientar sobre o uso de outros meios. Informou-nos que a oportunidade é de capacitar para pesquisa de dados para os projetos, aprofundar e desenvolver o poder de comunicação, como também, aprender com seus colegas como superar dificuldades. Pudemos verificar que os alunos, de uma maneira geral, sentiram-se à vontade e estavam atentos ao professor, que complementava as idéias do grupo.

Conversando com os alunos, sentimos que eles gostaram muito dessa atividade prévia, pois, para realizá-la, tiveram que tomar algumas decisões, independentemente do professor, o que possibilitou avaliarem o grau de andamento de seu trabalho , bem como proceder correções oportunas. Além disso, tiveram executada capacidade de organização, síntese e divisão de tarefas do grupo.

A etapa final refere-se a avaliação do projeto, apresentação e entrega dos projetos pelos grupos com datas estipuladas em comum acordo entre professor e alunos.

O encerramento da disciplina é determinado pela apresentação do trabalho (projeto) de cada grupo e avaliada por uma banca examinadora composta por professores de outros departamentos relacionados aos temas e especialistas na área, inclusive da comunidade. Os critérios dessa avaliação são

estabelecidados pelo professor e discutidos com os alunos. Visam: 1) Qualidade dos índices e dados técnicos; 2) Aspectos da engenharia do projeto; 3) Qualidade dos dados econômicos; 4) Segurança no conteúdo e na apresentação do projeto.

Para a avaliação atribui-se nota de 0 a 10, resultante de média das notas do projeto, trabalhos e conceitos. Junto com o programa e com o calendário é entregue a ficha de avaliação onde consta o nome de cada componente do grupo e o respectivo tema. Cada aluno preenche a ficha, conferindo níveis (muito bom, bom, regular ou fraco) para cada um dos seguintes quesitos: 1) Empenho na elaboração do trabalho; 2) Realização das atividades propostas; 3) Participação e pontualidade às reuniões do grupo; 4) Entrosamento com os colegas do grupo de trabalho e 5) Aproveitamento.

O acompanhamento da disciplina ao longo do semestre permitiu a identificação de aspectos da proposta de ensino da disciplina realmente valorizados pelos alunos, bem como alguns aspectos criticados.

Em geral, os alunos afirmaram que a disciplina é uma das mais proveitosas do curso e atinge plenamente os objetivos propostos. A metodologia e organização proporcionam liberdade e exigem do aluno integração de conhecimentos em nível teórico e destes com a prática e responsabilidade de vivência de situação profissional:

> *"Este esquema é mais auto-didático e diferente. A gente apresenta o que aprendeu sozinho. O parâmetro de aprendizagem é diferente".*
>
> *"Adquirimos mais responsabilidade. Aprendemos a ter capacidade de conduzir, fazer um projeto a tempo".*
>
> *"Foi muito bom, pois preparou a gente para a vida profissional onde também teremos que conversar com pessoas de várias áreas da Agronomia".*

Valorizaram muito a possibilidade de contato com especialistas, a orientação teórica e prática do professor na condução e elaboração dos projetos e o dinamismo do curso que conduz à participação e ao envolvimento do aluno com uma verdadeira aprendizagem:

> *"Buscar informação, pesquisar, a gente aprende muito mais do que aula que o professor fica só falando e não manda pesquisar".*
>
> *"A disciplina que mais aprendi foi essa. É diferente de assistir aula e depois xerocar, ler, decorar e fazer prova".*
>
> *"Aprendemos mais assim. Tem que ter motivo e nós tivemos. Sem interesse o pessoal desanima".*
>
> *"Adquire-se experiência pré-profissional".*

O aspecto criticado foi a falta de receptividade de alguns departamentos na época em que os alunos estavam levantando dados para a elaboração do projeto. Ao fazerem tal crítica, no entanto, os alunos enfatizaram a importância da coleta de informações:

> *"O importante de tudo isso foi buscar os dados. A gente achava que ia conseguir muita coisa num dia, mas no final não tinha conseguido quase nada. Alguns professores não recebiam a gente. O acesso aos professores em certos departamentos não foi fácil".*

Mesmo fora do Câmpus, os alunos comentaram que enfrentaram dificuldades na coleta de dados com empresas técnicas, que se negaram a fornecer informações pois temiam futura concorrência.

Segundo os alunos, a disciplina contribuiria em especial para vivência e conhecimento da realidade, capacidade de auto-iniciativa e tomada de decisão e conscientização profissional.

Quanto à avaliação, a maioria dos alunos afirma que apresentar o projeto oralmente ao professor e a uma banca de especialistas, é o melhor método:

> *"Em termos de aprendizagem, este método de avaliação é o melhor".*
>
> *"Tivemos que mostrar toda a nossa bagagem adquirida nos anos anteriores".*
>
> *"Este tipo de avaliação é bem compatível com a disciplina, que junta tudo que aprendemos".*
>
> *"A gente aprendeu a transmitir informações".*
>
> *"Neste tipo de avaliação foi cobrado o que foi pedido. É bem diferente das outras provas que os professores fazem cobrança que não condiz com o que foi pedido".*

Fazem essa observação, comparando a avaliação do rendimento dessa disciplina com as outras do curso que exigem, na sua maioria, que o aluno "decore" para as provas.

> *"A avaliação foi válida. Diferente dos moldes da Faculdade que é só com provinhas e trabalhos".*
>
> *"Como aqui na escola tem muitas provas de teste, quem não estuda vai bem. Vi testes num departamento que eu acho que eram de 1930".*
>
> *"As perguntas, na maioria das provas, têm que ser respondidas do jeito que o professor fala e também exigem que se decore tabelas. O modo que fomos avaliados nesta disciplina permitiu que falássemos o que realmente aprendemos".*

A forma de avaliação como é feita nessa disciplina possibilita que o aluno exponha o conhecimento que adquiriu, junte informações, estabeleça interação teoria-prática, raciocine em relação ao assunto, desvende problemas, além de sentir-se "mais agrônomo", ou seja, mais próximo da futura profissão:

> *"As perguntas que a banca fez tinham muito a ver com o tipo de coisa que tenho certeza irão ser cobradas quando eu sair da Faculdade".*
>
> *"Esse tipo de avaliação foi bom, pois tivemos que desvendar problemas..."*
>
> *"A avaliação feita na forma escrita, leva à decoreba e você responde sem fazer ligação com a prática, com os problemas reais que ocorrem".*
>
> *"Pude me sentir mais agrônomo. Aprendi a ter uma visão além da de aluno, que senta para fazer uma prova".*

Também elogiaram o fato de o professor expor com

clareza os critérios que seriam usados na avaliação:

> *"É interessante porque você sabe como o professor vai te avaliar..."*.

Alguns alunos sugerem que o tipo de avaliação dessa disciplina seja utilizado em outras:

> *"Todas as disciplinas deveriam pensar em avaliar assim"*.
>
> *"Este tipo requer mudança na estrutura"*.
>
> *"Deveria começar no 1º ano do Curso"*.

Quanto ao modo como se sentem em situação de avaliação, ou seja, serem avaliados frente a banca examinadora e aos colegas, pudemos observar que grande parte dos alunos se expressava com desenvoltura. Em alguns sentimos um embaraço inicial, principalmente nos primeiros 10 minutos. No entanto, não consideramos que o constrangimento tivesse prejudicado a apresentação. Conversamos com os grupos logo após as apresentações. Assim se manifestaram:

> *"Fiquei um pouco nervoso no início"*
>
> *"Fiquei nervoso antes da apresentação, mas depois que comecei a falar esqueci o nervosismo e me concentrei"*.
>
> *"Estava super calma. Deu vontade de falar tudo o que eu sabia"*.
>
> *"Eu fico mais tenso quando estou inseguro"*.
>
> *"Para falar lá na frente eu estava super*

inibida, mas depois que comecei, dei conta".

Constatamos que, na opinião dos alunos, o programa da disciplina ajusta-se às suas necessidades como futuros agrônomos, o material teórico foi adequado e suficiente, as condições e recursos proporcionados pela Faculdade e Fazendas foram compatíveis com a expectativa. Quanto ao professor responsável, os alunos afirmaram que seu desempenho foi ótimo. Relevaram a "estrutura negociada" que o curso manteve.

Na atribuição de conceitos foi verificado que 87% dos alunos conseguiram o conceito A e entrevistando os membros da comissão de especialistas quanto a atribuição de conceitos, estes afirmaram que todos os projetos eram de bom nível quanto à parte técnica e que a defesa dos projetos pelos alunos foi excelente. Os especialistas consideram que os objetivos do programa foram atingidos e que os alunos demonstravam domínio teórico específico do conteúdo, capacidade de defender e fundamentar os objetivos e decisões tomadas na elaboração do projeto, bem como demonstravam conhecimentos dos fatos econômicos, sociais e políticos relacionados ao projetos.

Acreditamos que os dados obtidos são valiosos e poderão estimular discussões em outras disciplinas que estejam interessadas em novos projetos pedagógicos. Salientamos, no entanto, que a experiência não se aplica de forma generalizada a todas as disciplinas, o que não invalida que novas tentativas sejam ensaiadas.

2. ASSESSORIA PEDAGÓGICA: ALGUMAS SUGESTÕES

No âmbito de nossas investigações, detectamos que, embora trate-se de uma Escola de Agronomia com predominância de professores com formação técnica, há crescente preocupação com fatores ligados ao ensino e aprendizagem. Manifestam a carência de conhecimentos da área educacional, lembrando que os cursos de Pós-Graduação na área agronômica, oferecidos pela maioria das Universidades estaduais e federais, não possibilitam uma instrução pedagógica sistematizada aos futuros professores, ou mesmo aqueles em exercício.

A Faculdade de Ciências Agronômicas UNESP - Botucatu forma profissionais a nível de pós-graduação, em 05 áreas de concentração: Horticultura, Energia na Agricultura, Proteção de Plantas, Agricultura e Irrigação e Drenagem. Dentre as disciplinas oferecidas apenas uma está diretamente ligada à educação: Didática do Ensino Superior. Esta é oferecida pelo Departamento de Educação que pertence ao Instituto de Biociências, em Rubião Junior. No entanto, além de ser oferecida a apenas dois programas, é optativa. Ressaltamos ainda que nem sempre os alunos que frequentam essa disciplina são professores da FCA e sim provenientes de outras unidades da UNESP e de outras Instituições.

Neste sentido, evidenciamos nos depoimentos dos docentes a necessidade de apoio mais direto do serviço de

profissionais da educação, como afirmou um professor: *"Precisamos do apoio da educação. Ela ajudaria a encontrarmos caminhos que viabilizem a superação de nossas dificuldades educacionais"*. (DF)

Uma das primeiras declarações concretas destes problemas está explicitada num documento subscrito por 35 professores em 1987. Os professores reivindicavam a FCA esforços concretos no sentido de suprir deficiências na área pedagógica. Houve representação de todos os departamentos nessa solicitação e o primeiro resultado foi a realização de dois cursos: "Práticas Pedagógicas em Agronomia" e "Questões de Ensino Hoje: Reflexão sobre a prática do professor universitário", ambos ministrados por professores da área de Educação. A avaliação desse último feita por ALMEIDA e outros (1990), indicou a relevância da programação desenvolvida, que possibilitou, segundo os participantes, reflexão e discussão da problemática relacionada ao ensino de Ciências Agrárias. Ressaltamos também que o curso foi uma oportunidade excelente para o crescimento da própria equipe organizadora que, em contato com colegas da área técnica, pode sentir mais de perto os problemas do ensino universitário, seus dilemas e dificuldades.

Em continuidade, com o título "Universidade às Cinco", conferências e palestras estão sendo realizadas mês a mês, com o objetivo de avançar a reflexão sobre a prática do professor universitário. Cabe salientar que, embora o reconhecimento da importância dessas atividades seja admitida pela maioria dos professores, a participação sempre constante,

das mesmas pessoas nesses eventos parece não refletir o interesse manifestado. Isto mostra-se com mais evidência nos depoimentos, até empolgados, obtidos nas entrevistas realizadas: *"Nós não temos na FCA uma assessoria direta. Faz falta discutir, trocar idéias com alguém da área da Educação"* (CS). Esse mesmo professor opina sobre a "Universidade às Cinco" no sentido de que seu programa seja feito a partir de um levantamento junto a todo o corpo docente. Isto possibilitaria detectar problemas e equacionar um esquema para tentar resolvê-los. Ressalta também que a idéia de assessoramento pedagógico deve ser encaminhada ao Conselho de Curso, a Congregação, a Diretoria, por volta da alteração de currículo da FCA que está para surgir.

Por outro lado, os alunos também comentaram nas entrevistas que realizamos, que alguns professores, embora especialistas em suas áreas, não tem habilidade necessária na transmissão do conteúdo:

> *"...alguns professores são capazes de ministrar a aula (4 horas ou mais) sem que esta se torne cansativa e insuportável, mas estes são raros. A maioria não é capaz de transmitir o que sabe. Uns por incapacidade de comunicar-se outros porque não dominam o contexto"*. (3º)

Em geral, os alunos percebem a necessidade do professor estar sempre *"..aprendendo, inovando o tipo e qualidade da aula para transmitir com segurança"* (4º). Notam também que o desempenho do professor em sala de aula exerce influência no comportamento do aluno, como, por exemplo, de atenção e

participação: "*...se o professor for confuso quanto à explanação do conteúdo não consigo ficar atento*" (4º). Um outro aluno manifesta mais diretamente a questão: "*Não consigo me concentrar quando percebo que o professor não tem `didática'...*" (3º).

Nestas condições, pudemos observar um descontentamento por parte dos alunos, em relação ao modo como vivenciam o sistema ensino-aprendizagem. Indiretamente reivindicam um aperfeiçoamento da metodologia de ensino pelos professores para vencer e evitar piores conseqüências no processo pedagógico.

Mediante o exposto, sugerimos um trabalho direcionado à melhoria da qualidade de ensino na FCA. Não pensamos unicamente em um serviço de assessoria pedagógica como normalmente temos visto em algumas IES, onde profissionais da área educacional colaboram, mas também ditam regras aos solicitantes, por considerá-los "não conhecedores" de metodologia de ensino, constituindo-se esse fato em um problema sério. Pode estar nisso a razão pela qual boa parte dos professores de outras áreas, principalmente a técnica, terem atitudes depreciativas em relação a especialistas em educação. Nossas sugestões não tem caráter supervisionador e fiscalizador de uma área sobre outra e não levaria ao controle do sistema pedagógico na Instituição.

O trabalho que propomos visaria a criação na FCA de um serviço de apoio e assessoramento, com objetivos levantados pelo corpo docente e discente da Instituição, em conjunto com

profissionais da área educacional. O levantamento e diagnóstico constantes no corpo desta pesquisa constitui subsídios para que a Instituição funcione como indutora, através de uma política clara de avaliação que leve em conta os seus próprios mecanismos de avaliação.

CAPÍTULO VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente trabalho não nos permitem um fechamento da questão da avaliação da aprendizagem na Faculdade de Ciências Agronômicas da UNESP - Botucatu. Objetivando oferecer uma imagem do fenômeno e também provocar os professores, alunos e órgãos colegiados a uma reflexão mais aprofundada dos problemas que envolvem a fase avaliativa no ensino e aprendizagem, podemos ressaltar alguns aspectos:

Do ponto de vista teórico o estudo da avaliação da aprendizagem possibilitou compreender a complexidade do ato de avaliar, de emitir juízos. Dedicar-se à análise desse fenômeno permitiu, de alguma maneira, aclarar o sentido de que toda concepção de avaliação tem implícita ou explícita a visão de homem, a visão de mundo e a visão de educação de quem avalia. Assim o estudo da avaliação da aprendizagem que é, em essência, a avaliação da prática educativa, encontra subsídios fundamentados na área da psicologia educacional muito desenvolvida nos últimos anos. Entretanto, pudemos constatar que esse crescimento deu-se mais quanto ao número de pesquisas que, embora buscasse aperfeiçoar seu referencial teórico, avançou apenas em termos metodológicos. A intenção foi se opor ao modelo de pesquisa que reforça

o modelo adotado nas ciências naturais. Dessa maneira, constatamos na literatura dificuldades dos pesquisadores em explicar o significado da psicologia educacional e, conseqüentemente, o da aprendizagem, restringindo o campo de estudos fundamentados no behaviorismo. São poucos os trabalhos que questionam as características atuais da psicologia educacional e de sua contribuição à Educação no Brasil. No entanto esses trabalhos tem seu mérito qualitativo à medida em que a compreensão psicológica sobre o homem é contextualizada. Nesse sentido podemos ratificar a contribuição da psicologia educacional à Educação, em conjunto com outras áreas, para desenvolver um trabalho de promoção e crescimento do ser humano através de suas experiências e aprendizagens.

A identificação dos modelos propostos da avaliação do rendimento acadêmico indicou diferentes concepções de avaliação. Os diversos significados constatados nem sempre são contraditórios, mas até se complementam na medida em que cada um evidencia um aspecto do fenômeno. A concepção mais tradicional tem a preocupação de verificar se os objetivos propostos em um programa estão sendo alcançados e como são elaborados meios eficazes para a apuração e interpretação dos resultados obtidos.

Buscando superar as concepções tradicionais começa a se expandir entre os anos 50 e 60 uma visão mais sistematizada da avaliação educacional, alterando papéis e funções da avaliação para propostas de novas técnicas e procedimentos. É o caso das concepções que enfatizam a importância da utilização de objetivos comportamentais no processo avaliativo. As definições específicas

a objetivos teriam como finalidade guiar os professores na elaboração de instrumentos e/ou técnicas eficazes para uma avaliação somativa (de produto). Essa tendência somativa ressaltava a posição do indivíduo após a instrução e frente a um conjunto de objetivos gerais planejados. A utilidade do objetivo era medida quando identificava o comportamento do educando.

Concepções posteriores e mais abrangentes que a avaliação por objetivos são propostas por estudiosos que se empenharam no desenvolvimento de uma sistemática de avaliação como processo essencial à melhoria do ensino e aprendizagem. Essa visão tem implícita a necessidade de extrapolar a função classificatória, fazendo com que a avaliação assuma outras funções, dentre as quais a diagnóstica e formativa. Essas funções consideram a avaliação como um sistema de controle de qualidade pelo qual pode-se determinar a efetividade do ensino e da aprendizagem. A análise dessas concepções evidencia uma mudança fundamental na função atribuída a avaliação: de instrumento de controle do resultado do aluno para instrumento de controle qualitativo do processo educacional. Decorrentes dessas concepções uma mudança foi adotar um sistema de qualificação referente a critério, ao invés de sistema de qualificação referente à norma que é inerente a função classificatória. Essa tendência de acentuar a avaliação de forma objetiva influenciou as normas oficiais sobre a avaliação que vigorou em leis e decretos para orientar a prática avaliativa das Instituições. As possibilidades alternativas de superação da função classificatória são apresentadas por vários

autores com enfoques diversos. Das propostas de avaliação comprometidas com uma prática demócratica e transformadora, deprende-se que a avaliação deveria visar mais especificamente a expansão e o desenvolvimento do aluno e que o ato avaliativo seria compreendido na sua totalidade. No entanto a teoria não revela essa abrangência, mostrando apenas fragmentos do fenômeno, o que impede o alcance do verdadeiro significado da avaliação.

A abordagem etnográfica aqui adotada permitiu explicitar e revelar, no contexto estudado, a prática da avaliação da aprendizagem em seus múltiplos aspectos. Possibilitou maior envolvimento com a problemática em questão pois levava sempre em consideração as posições dos informantes. Ressaltamos, no entanto, que por se tratar de uma escola de agronomia, com características bastante técnicas, tivemos que superar muitas dificuldades, o que também constituiu um aspecto estimulador para o andamento da pesquisa.

Na prática da Instituição em estudo, constatamos diferentes orientações e tendências de interpretação dos professores e alunos quanto à avaliação da aprendizagem distantes das propostas renovadoras teoricamente apresentadas. Isso fica evidente nas dificuldades e crescentes preocupações, justificadas por alunos e professores, como decorrente de diferentes razões:

- Professores e alunos atribuem os mesmos significados à avaliação, ou seja, a avaliação é "medida" do rendimento.

Um outro sinônimo atribuído é a avaliação como verificação do conhecimento e da aprendizagem. Isto mostra que o ensino e a avaliação são desencadeados a partir do conteúdo da área que os professores trabalham e o aluno deve dominar esse conteúdo, para que seja possível classificar o grau de assimilação.

- Para os alunos, a finalidade da avaliação é verificar a eficiência do trabalho do professor, ou seja, se o professor conseguiu transmitir adequadamente o conhecimento, no que concordam parte dos professores. Predomina entre estes a avaliação com a finalidade de verificar o conhecimento, o domínio de conceitos, a compreensão e a resolução de problemas. Os professores deixam mais claro que a avaliação fornece dados que orientam as reformulações do próprio desempenho, incluindo a participação do aluno, tanto no conteúdo como no plano de trabalho.

- Alunos e professores discordam quanto a quantidade de avaliações e o período de aplicação das mesmas. Os alunos reivindicam maior número de avaliações no decorrer da disciplina, mas por outro lado reclamam do excesso de "provas". Os professores limitam-se a cumprir o número de avaliações exigidas pelo regimento da Faculdade e justificam tal procedimento com base em suas experiências anteriores, ainda que considerem plausível as sugestões dos alunos.

- Existe obscuridade na questão de critérios de avaliação para alunos e professores. Os alunos não sabem com cla-

reza os critérios utilizados pelos professores. Isso pode estar relacionado ao fato de que os docentes não terem claro o significado de critério, confundindo-o com instrumento de avaliação, atribuição de notas, "pesos" das atividades. Fica evidente a ausência de indicadores que representem a idéia qualitativa de critério, que implicaria em aspectos não mensuráveis da avaliação.

- Os alunos sentem-se insatisfeitos com a avaliação em si e apontam a forma de elaboração das "provas", especificamente o "tipo" de instrumento usado, como razão para esse descontentamento. Alegam que tanto as provas tipo teste, como as dissertativas, não aquilatam precisamente o nível de conhecimento do aluno. Existe uma ansiedade patente nos alunos em situação de avaliação e aliam esse sentimento a questões mal formuladas, questões que exigem memorização e o tempo insuficiente para a "prova". Há uma "exigência" implícita pelos professores ao "como" os alunos devem responder as questões e isso dificulta o rendimento do aluno.

- Os alunos entendem que a simples apresentação das notas não contribui para incrementar a aprendizagem, pois a discussão das "provas" de uma maneira mais personalizada é que complementaria a aprendizagem e melhoraria o ensino.

- Professores e alunos são unânimes em afirmar que a recuperação, da maneira como é executada, é inepta e contraproducente pois a participação do professor é, meramente,

figurativa.

A avaliação da aprendizagem, para a maioria dos professores, não tem sido considerada como feed-back para reorientar ou modificar a forma de conduzir suas atividades, na medida que reincidem problemas e choques entre alunos e professores, ano após ano. O sistema de avaliação é imposto pelo professor e não há participação do corpo discente sendo que os professores não aceitam as modificações propostas. Usam a avaliação atendendo funções administrativas e burocráticas. Também são perceptíveis as deficiências conceituais decorrentes da formação técnica dos professores, embora seja reconhecido um esforço para aproximar-se do que eles consideram "ideal" em termos de avaliação. Pecam, no entanto, pela formalização desta e pela ausência de ações concretas, além de não terem clareza com relação aos conceitos básicos que subsidiam o seu intento.

Existe consenso, por parte dos professores, quanto ao reconhecimento da importância que teria a área de educação no fornecimento de subsídios para melhor condução das atividades de ensino. Os dados apontam sobre a ausência de formação pedagógica sistematizada entre os docentes e nos informam da contribuição que pode ser obtida via assessoramento. Por outro lado, a tímida participação nas programações oferecidas na FCA não refletem a preocupação manifestada em seus discursos. O grau de interesse é diferenciado entre professores "antigos" e "novos", sendo maior a participação dos professores recém-contratados.

Em termos de inovação da avaliação do rendimento escolar ocorrem algumas iniciativas isoladas que encontram respaldo no corpo discente. Na medida em que dão outra dimensão à avaliação contribuem para que novas iniciativas sejam catalizadas.

Através dos problemas levantados neste trabalho a Faculdade de Ciências Agronômicas poderá, utilizando de seus próprios mecanismos de avaliação, esquematizar sua ação política e educacional. Se a avaliação de conteúdos acadêmicos for considerada relevante para a melhoria do ensino e da aprendizagem, a Instituição terá meios para modificar sua atuação e garantir a qualidade de seu sistema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS *

ALMEIDA, A.M.F.P.M., VALE, J.M.F., VENTURINI, W.G. O diálogo entre a área técnica e a área educacional: uma experiência em andamento. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, Águas de São Pedro, 1990. Anais... Águas de São Pedro: UNESP, 1990. p.73.

ANDRÉ, M.E.D.A. A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional. Tecnol. Educ., Rio de Janeiro, v.8, n.24, p.9-12, set/out, 1978.

ANDRÉ, M.E.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989. p.35-45.

ANDRÉ, M.E.D.A., LÜDKE, H. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D., HANESIAN, H. Psicologia educacional. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AVALIAÇÃO dos professores. Jornal DAAGRO: Órgão Informativo dos estudantes de Agronomia, Botucatu, n.10, p.12, fev, 1987.

BALL, S. Educational psychology as an academic chameleon: an editorial essessmente after 75 years. J. Educ. Psychol., Arligton, v.76, n.6, p.993-999, 1986.

BIGGE, M.L. Teorias da aprendizagem para professores. São Paulo: E.P.U/EDUSP, 1977. 370p.

BLOOM, B.S., HASTING, J.T., MADAUS, G.F. Evaluación del aprendizaje. Buenos Aires: Troquel, 1975.

BOLSTER, Jr., ARTHUR, S. Toward a more effetive go beyond the states quo? Anthropol. & Educ. Q., Washington, v.14, p.33-41, 1983.

BORDENAVE, J.D., PEREIRA, A.M. Como avaliar a aprendizagem. In: BORDENAVE, J.D., PEREIRA, A.M. Estratégias de ensino-aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1986. p.267-297.

---

* ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: referências bibliográficas. Rio de Janeiro, 1989. 19p.

BORING, E.G. A history of experimental psychology. New York: Applenton - Century Crofts, 1957. 777p.

BOURDIEU, P., PASSERON, A. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

BRITO, M.R.F. Uma análise fenomenológica da avaliação. São Pau- Paulo, PUC, 248p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, 1984.

BRITO, M.S.T. Avaliação da Aprendizagem: a prática da avaliação decorrente dos principais modelos de ensino. Educ. Seleção, São Paulo, n.9, p.17-26, jan/jun, 1984.

CADZEN, C.B. Can ethnographic research go beyond the status quo? Anthropol. Educ. Q., Washington, v.13, n.2, p.33-41, 1983.

CAMARENA, R.M.C. et al. Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiência terminal. Rev. Educ. Sup., México, Ene/mar, 1986.

CARDOSO, C.M. Valor e avaliação. Bauru, Faculdade de Ciências - UNESP, 1990. (mimeogr.)

CARVALHO, M.L.R.S. O problema da referência na avaliação educativa. Rev. Fac. Educ. Univ. S. Paulo, São Paulo, v.8, n.1, p.27-38, 1982.

CASTILHOS, M.J. Avaliação do rendimento escolar. Educação, Brasília, v.4, n.16, p.25-36, 1976.

CUNHA, R.M.M. Avaliação do desempenho dos alunos de terceiro grau. Rev. Fac. Educ. Univ. Fed. Flum., Niterói, v.11, n.2, p. 95-102, jul/dez, 1984.

DELAMONT, S., HAMILTON, D. Investigación en el aula: una crítica y un nuevo planteamiento. In: STUBBG, M., DELAMONT, S. Las relaciones profesor-alunnos. Barcelona: Oikos-Tau, 1978. chap. 1, p.15-32.

DEMO, P. Avaliação qualitativa: um ensaio introdutório. Educ. Seleção, São Paulo, n.14, p.5-15, jul/dez, 1986.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação e aprendizagem: a necessidade de uma visão mais ampla. Educ. Seleção, São Paulo, n.15, p.5-13, jan/jun, 1987.

DI DIO, R.A.T. O tripé da avaliação. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Avaliação do Desempenho do aluno. São Paulo, 1981. p.33-37.

ESPELETA, J., ROCKWELL, E. Pesquisa participante. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989. 93p.

ETGES, N. Sociologia da avaliação. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. PADES. Avaliação da aprendizagem: enfoques teóricos. Porto Alegre, Editora da Universidade, 1983. p.45-58.

FERREIRA, A.B. de H. Novo dicionário da língua portuguesa. 2.ed. rev.aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, M.G. Psicologia educacional: análise crítica. São Paulo: Cortez, 1987. 88p.

FRANCO, M.L.P.B. Pesquisa educacional: algumas reflexões. Cad. Pesq., São Paulo, n.51, p.84-87, 1984.

FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 79p.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184p.

FINI, L.D.T. A psicologia educacional-adolescência: sua importância nos cursos de licenciatura. In: BERNARDO, M.V.C., (org.) Formação do educador : atualizando o debate. São Paulo: EDUC, 1989. (Cadernos PUC)

GALLAGHER, J.J. Metodos cualitativos para el estudio de la educacion. Trad. Constanza C. Hazelwood, Judith Viveros B. s.n.t. Tradução de: GALLAGHER, J.J. Qualitative methods for the study of schooling. In: FRASER,B., TREAGUST, D., (eds.) Looking into classroms. Perth: Western Australian Institute of Technology, 1984.

GALLOWAY, C. Psicologia da aprendizagem e do ensino. São Paulo: Cultrix, 1976. p.71-79.

GLOVER, J.A., RONNING, R.R. Historical foundations of educations psychology. New York: Plenum Press, 1987.

GODOY, A.S. Professor universitário da área agronômica: o problema da formação pedagógica. São Paulo: USP, 1983. 193p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1983.

GOETZ, J.P., LECOMPTE, D.L. Ethnography and qualitative design in educational research. Orlando: Academic Press, 1984. 92p.

GOLDBERG, M.A.A. A avaliação pode ser uma arma? Educ. Aval., São Paulo, v.1, p.23-47, Jul, 1980.

GOULART, I.B. Psicologia da educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1989. 163p.

GRONLUND, N.E. Responsabilidade pelos resultados da aprendizagem. São Paulo: Pioneira, 1974.

GRUNWALDT, I.S. Pesquisa etnográfica aplicada à educação: uma revisão. Educação, Porto Alegre, v.9, n.10, p.117-137, 1986.

HAMMERSLEY, M., ATKINSON, P. ¿Qué es la etnografia? Trad. Bertha Ruiz. In: ETHNOGRAPHY: principles in pratice. New York: Travistock, 1983.

KENSKI, V.M. Avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, I.P.A. Repensando a didática. Campinas: Papirus, 1988. p.131-144.

LATERZA, L.B.M. Avaliação e o sistema educacional. Educ. Aval., São Paulo, v.1, p.62-68, Jul, 1980.

LUCHESI, C.C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Tecnol. Educ., Rio de Janeiro, v.7, n.61, p.6-15, 1984.

LUCHESI, C.C Prática docente e avaliação. Rio de Janeiro: ABT, 1990. 54p. (Estudos e Pesquisas, 44)

LÜDKE, H. O que vale em avaliação. Educ. Seleção, São Paulo, n.9, p.27-36, jan/jun, 1984.

MAGER, R.F. Measuring instructional intent-or got a match? Califórnia: Fearon Publishers, 1973. 160p.

MAGER, R.F. Objetivos para o ensino efetivo. 4.ed. Rio de Janeiro: Publicações Didáticas, 1974. 62p.

MAGER, R.F. Atitudes favoráveis ao ensino. Porto Alegre: Globo, 1979. 114p.

MAGNANI, M.R. Avaliação da aprendizagem e avaliação do ensino: revendo o princípio da coerência interna. Rev. Univ. S. Franc, São Paulo, v.4, n.5, p.27-36, 1986.

MALINOWISKI, B. Uma teoria científica da cultura. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 206p.

MARIN, A.J., FANTINATI, C.E., MORAES, R.L.M.S. Síntese das propostas encaminhadas pelas unidades universitárias para a elaboração de uma política de ensino para a gradução da UNESP. São Paulo: s.n.p. (documento elaborado pela Câmara Central de Gradução da Universidade Estadual Paulista, jul, 1986).

MARTINEZ, M.M. Nuevos metodos para la investigacion del comportamiento humano. In: MARTINEZ, M.M. El metodo etnográfico. Caracas: Universidad Simon Bolivar, 1985. p.218-230.

MARTINS, J. Avaliação: seus meios e fins. Educ. Aval., São Paulo, v.1, p.84-95, Jul, 1980.

MARTINS, J. Uma pesquisa fenomenológica da aprendizagem: um exemplo. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1987. 2p. (mimeograf.)

MARTINS, J. Fundamentos para análise qualitativa como método de pesquisa em psicologia. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1988. 7p. (mimeograf.)

MARTINS, J., BICUDO, M.A.V. A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes e EDUC, 1989. 110p.

MEDEIROS, E.B. Provas objetivas e provas de dissertação. In: CURSO de Metodologia do Ensino Superior. Belém: Centro de Estudos Superiores do Estado do Pará, Núcleo de Especialização e Aperfeiçoamento Profissional, p.482-483, 1982. (16º mod.)

MIZUKAMI, M.G.N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 1986. 119p.

MORA, J.F. Dicionário de filosofia. 5 ed., Buenos Aires: Sudamericana, 1971. p.378-379.

NOLL, V.H. Introdução às medidas educacionais. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, São Paulo: Livraria Pioneira, 1965.

NOVASKI, A.J.C. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, R. Sala de aula, que espaço é este? Campinas: Papirus, 1988. 11-15p.

PECHER, F.C.R. et al. Proposta de Planejamento de Ensino e Avaliação do rendimento escolar. Educ. Seleção, São Paulo, n.15, p.15-75, jan/jun, 1987.

PINHEIRO, F.A. Estudos de uma proposta de política de ensino de graduação para a UNESP. Botucatu: Faculdade de Ciências Agronômicas, UNESP, 1986. s.p.

RASCHE, V.M.M. Aspectos psicológicos da avaliação. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. PADES. Avaliação da aprendizagem: enfoques teóricos. Porto Alegre, Editora da Universidade, 1983. p.59-79.

ROCKWELL, E. Perspectiva de la investigacion cualitativa sobre la practica docente. Rev. DIDAC, n.12, p.22-25, 1988.

ROCKWELL, E. La relevancia de la etnografia para la transformacion de la escuela. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE INVESTIGACION EN EDUCACION, 3, Bogotá. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educacion Superior, s.d. (Memories de eventos científicos colombianos)

SANT'ANNA, M. Uma análise crítica da avaliação educacional. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. PADES. Avaliação da aprendizagem: enfoques teóricos. Porto Alegre, Editora da Universidade, 1983. p.81-93.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Avaliação - recuperação. São Paulo: SE/CENP, 1982. 46p.

SAUL, A.M. Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação. São Paulo: PUC, 1985. 205p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, 1985.

SIGELMANN, E. Significado da medida em educação. In: Rev. Fac. Educ. Fed. Flum., Niterói, n.1/2, p.35-45, 1983.

SOARES, M.B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M.H.S. Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981. p.47-53.

SOUSA, C.P. Estudo sobre o significado da avaliação do rendimento escolar. São Paulo: PUC, 1990. p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, 1990.

SOUSA, S.M.Z. Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau - legislação: teoria e prática. São Paulo: PUC, 1986. 234p. Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo) - Pontifícia Universidade Católica, 1986.

SPRADLEY, J.P. Participant observation. Holt: Renechart and Winston, 1980. 195p.

SPRADLEY, J.P., McCURDY, D,W. The cultural experience ethnograph in complex society. Kingsport: Kingsport Press, 1972.

STAKE, R. Estudos de caso de pesquisa e avaliação educacional. Educ. Seleção, São Paulo, n.7, p.5-14, 1982/1983.

STUFFEBEAM, D.L. Alternativas em avaliação educacional: um guia de auto-ensino para educadores. Módulo I: A Avaliação segundo Michel Scriven. In: BASTOS, L.R., PAIXÃO, L., MESSICK, R.G. Avaliação educacional II. Petrópolis: Vozes, 1978. p.102-150.

THIOLLENT, M.J.M. Reflexões sobre a avaliação e valorização do conhecimento. Marco, São Paulo, n.1, p.45-47, 1977.

TRIVIÑOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p.117-177.

TURRA, M.G., ENRICONE, D., SANT'ANNA, F.M., et al. Planejamento de ensino e avaliação. Porto Alegre: Sagra, 1975.

TYLER, R.W. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1976. 119p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Estatuto: Resolução UNESP de 21 de fevereiro de 1989. Decreto nº 29.720 de 3 de março de 1989. São Paulo, 1989. 39p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Ciências Agronômicas. Dossiê. Botucatu, s.d.. 19p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Ciências Agronômicas. Comissão de Divulgação da FCA de Botucatu. Texto destinado à pré-produção de video e fotos: dados e roteiros de filmagem. Botucatu: FCA, UNESP, 1988. 34p.

VALE, J.M.F. Considerações a respeito do aluno de aproveitamento insuficiente no início da escolarização básica. Didática, São Paulo: v.15, p.59-70, 1979.

VEIGA, R.A.A., CARVALHO, I. A Universidade Estadual Paulista e o desenvolvimento agrícola do Estado de São Paulo. In: ENCONTRO DE ENGENHARIA E ARQUITETURA BRASIL/CUBA, Havana, 1989. Havana: 1989. p.1-14.

VEIGA, S.M.G., ALMEIDA, A.M.F.P.M. Metodologia qualitativa e quantitativa em estudo avaliativo de inovação educacional. Educ. Agríc. Sup., Brasília, v.6, n.2, p.45-55, 1988.

VEIT, L.M. Avaliação - enfoque filosófico. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. PADES. Avaliação da aprendizagem: enfoques teóricos. Porto Alegre, Editora da Universidade, 1983. p.9-44.

VIANNA, H.M. Avaliação educacional: algumas idéias precursoras. Educ. Seleção, São Paulo, n.9, p.63-69, jan/jun, 1984.

VIANNA, H.M. Qualificação técnica e construção de instrumentos de medida educacional. Educ. Seleção, n.9, p.43-49, jan/jun, 1984.

WILSON, S. The use of ethnographic tecnique in educational research. Rev. Educ. Res., Washington, v.47, n.2, p.245-265, 1977.

WOLCOTT, H. Criteria for an ethnographic approach to research in schools. Hum. Org., Oklahoma, v.34, n.2, p.111-128, 1975.

WOLCOTT, H. Problem finding in qualitative research. In: TRUEBA, H.T., DELGADO-GAITAN,C. School & society: learning content through culture, New York: Westport, 1988. p.11-35.

WORTHEN, B.R., SANDERS, J.R. Educational evaluation: theory and pratice. Washington: Charles A. Jones, 1973.

TRADUÇÕES DAS CITAÇÕES

CAPÍTULO I

1 - GLOVER, J.A. & RONNING, R.R. Historical Foundation of Educations Psychology . New York: Plensen Press, 1987.

> *"Mesmo depois de quase 100 anos, não existe ainda um acordo comum sobre a definição de psicologia educacional. Na medida que há algum consenso, aparecem definições que direcionam a psicologia ao estudo de problemas de aprendizado, motivação, etc., que ocorre nos cenários escolares. Os tópicos frequentemente estudados como campo de ação da psicologia educacional incluem o desenvolvimento humano, a avaliação de diferenças individuais, aprendizado, motivação e abordagens humanísticas da educação".*

2 - BALL, S. Educational psychology as an academic editorial assessment after 75 years. J. Educ. Psychol., Arligton, v.76, n.6, p. 993-999, 1984.

> *"Foi concluído que a psicologia educacional muda seu enfoque, talvez para ajustar-se ao vasto mundo da Psicologia".*

3 - BORING, E.G. A History of experimental psychology. New York: Applenton-Century Crofts, 1957. 777p.

"A primeira edição de 'Psicologia Educacional` de Thorndike foi publicada em 1903 e no ano seguinte `Avaliação Social e Mental`, o livro que primeiramente tornou o sistema de Galton e Pearson os métodos biométricos e estatísticos prontamente disponíveis para o examinador mental mediocre. O movimento de testes igualou-se à psicologia educacional, esta última comprovando-se como seu instrumento mais importante".

4 - MAGER, R. E. Measuring Instructional Intent or Got a Match?

California: Fearon Publishers, 1973. 160p.

"... é o ato de se comparar uma avaliação com um padrão e de se julgar esta comparação. Estamos fazendo avaliações quando dizemos coisas como `está muito quente`, `ele não está motivado`, `ele é honesto` ou `ele está demorando demais`. Observamos que a extensão de algumas características, comparando-a com o padrão e então julgamos na comparação".

CAPÍTULO II

1 - SPRADLEY, J.P. Participant observation. Holt: Rinechart and

Winston, 1980. 195p.

"...para apoderar-se do ponto de vista nativo, sua relação com a vida, para compreender `sua' visão de `seu' mundo".

A N E X O 1

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CAMPUS DE BOTUCATU

FACULDADE DE CIÊNCIAS AGRONÔMICAS

PROCESSO N.º 1443/87

INTERESSADO: FACULDADE DE CIÊNCIAS AGRONÔMICAS

COLEGIADO: CÂMARA DE GRADUAÇÃO

REUNIÃO DE: 23 de fevereiro de 1988. (142ª)

PARECER N.º 008/88 - CG - Decidiu pela não oficialização da realização
Pesquisa, o que não impede o desenvolvimento
mesma e a participação voluntária dos Docent
da Faculdade de Ciências Agronômicas do Camp
de Botucatu - UNESP.

Botucatu, 23 de fevereiro de 1988.

SUELI TEREZINHA BALESTRIN
Chefe de Seção Técnica Acadêmica

A N E X O 2

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

ITENS

1ª Parte:

1. Qual sua formação superior?

   ( ) graduação ( ) pós-graduação ( ) outros - especificar

2. Possui alguma formação na área educacional?

   ( ) sim ( ) não Em caso positivo especifique

3. Assinale sua categoria funcional:

   ( ) auxiliar de ensino ( ) assistente ( ) assistente doutor

   ( ) adjunto ( ) titular

4. Há quanto tempo é professor universitário nesta Instituição?

   Especificar em anos

5. Qual seu regime de trabalho nesta Instituição?

   ( ) tempo parcial ( ) tempo integral

6. A disciplina que ministra no presente semestre você:

   ( ) é professor responsável ( ) colaborador

2ª Parte:

1. Com relação a disciplina que ministra:

1.1. Como você vê sua atividade docente?

1.2. Como você acredita que suas atividades são compreendidas pelos seus alunos?

2. Com relação a sua função como professor:

2.1. Como você se vê como docente?

2.2. Como você acredita que sua função é percebida pelos seus

alunos?

2.3. Como você vê seus alunos?

3. Com relação a profissionalização do curso de Agronomia:

3.1. Que engenheiro agrônomo você espera formar?

3.2. Como sua disciplina contribui para essa formação?

4. Com relação a avaliação da aprendizagem de conteúdo acadêmico na sua disciplina:

4.1. O que significa avaliação?

4.2. Qual a finalidade da avaliação na sua disciplina?

4.3. Em que época o aluno é avaliado em sua disciplina?

4.4. Quantas avaliações você considera necessárias para verificar se ocorreu a aprendizagem?

4.5. Que critérios são usados para avaliar o rendimento dos alunos na sua disciplina?

4.6. Quais os instrumentos ou situações que são utilizados para a avaliação na sua disciplina?

4.7. De que maneira são apresentados a seus alunos os resultados da avaliação?

4.8. Quais as dificuldades e/ou problemas que você encontra ao avaliar o rendimento acadêmico de seus alunos?

4.9. Como você acredita que a avaliação em sua disciplina é percebida pelos seus alunos?

5. Com relação a recuperação:

5.1. Como você vê essa forma de atividade?

5.2. Como você acredita que essa atividade é percebida pelos seus alunos?

A N E X O 3

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

ITENS

1ª Parte:

1. Há quanto tempo é aluno nesta Instituição?
   Especificar em ano (s)
2. Atualmente, quantas disciplinas você está cursando?
   Especificar em número (s)
3. Você já foi reprovado em alguma disciplina ?

( ) Sim ( ) Não Em caso positivo especificar a causa

4. Você já ficou em recuperação em alguma disciplina?

( ) sim ( ) não Em caso positivo especificar a causa

2ª Parte:

1. Com relação a suas atividades em sala de aula:

1.1. Como você se vê como aluno?

1.2. Como você vê seus professores?

1.3. Como você acredita que suas atividades são compreendidas pelos seus professores?

1.4. Como você se relaciona com seus professores?

1.5. Como você se relaciona com seus colegas de classe?

2. Com relação a profissinalização do curso de Agronomia:

2.1. Que engenheiro agrônomo você espera ser?

2.2. As disciplinas que você cursou e está cursando estão contri-

buindo para essa formação?

2.3. Que engenheiro agrônomo você acredita que seus professores esperam formar?

3. Com relação a avaliação da aprendizagem de conteúdos acadêmicos:

3.1. O que significa avaliação?

3.2. Com que finalidade se avalia?

3.3. Em que época deve ser feita a avaliação?

3.4. Quantas avaliações você considera necessárias para verificar se realmente ocorreu a aprendizagem?

3.5. O que significa critérios de avaliação?

3.6. Quais os instrumentos utilizados para avaliar seu rendimento?

3.7. De que maneira são apresentados para você os resultados da avaliação?

3.8. Como você se sente em situação de avaliação?

3.9. Quais as dificuldades e/ou problemas que você enfrenta numa situação de avaliação?

3.10. Como você acredita que a avaliação é vista pelos seus professores?

4. Com relação a recuperação:

4.1. Como você vê essa forma de atividade?

4.2. Como você acredita que essa atividade é percebida pelos seus professores?

A N E X O 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O ALUNO

Nº DA ENTREVISTA _____ DATA _____

HORÁRIO _____ LOCAL _____

1. Significado da avaliação da aprendizagem
2. Função da avaliação da aprendizagem
3. Procedimentos de avaliação da aprendizagem
4. Significado da "nota"
5. Recuperação
6. Experiências positivas e negativas na avaliação da aprendizagem.

A N E X O 5

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR

Nº DA ENTREVISTA _____ DATA _____

HORÁRIO _____ LOCAL _____

1. Significado da avaliação da aprendizagem
2. Função da avaliação da aprendizagem
3. Procedimentos de avaliação da aprendizagem
4. Significado da "nota"
5. Recuperação
6. Experiências positivas e negativas na avaliação da aprendizagem.

A N E X O 6

ENTREVISTA ETNOGRÁFICA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSOR

SIGLA: CS05 Data: 31/08/1990

Horário: 9h. Local: Depto CS-FCA

Como você trabalha sua disciplina?

A disciplina é básica para o agrônomo: Solos. Eu faço uma comparação, inclusive no início do curso, dizendo o seguinte: a nossa disciplina, Solos, é como Anatomia Humana para o médico, quer dizer, se ele não souber onde ele vai trabalhar ele está perdido. Ela não está no Ciclo Básico, mas ela pertence às chamadas Intermediárias. Você tem o Básico, que são as disciplinas ministradas no IB; depois você tem toda essa parte das chamadas Intermediárias, que é a base para o agrônomo, e depois você tem as Profissionalizantes. Então está dentro desse grupo. É uma disciplina básica para o agrônomo. Na realidade, a área de Solos é dividida em 6 disciplinas, que tem Solos, onde é dada física, gênese e classificação; uso-manejo-conservação; fito-pedologia e levantamento de solos; fertilidade dos solos, fertilizantes e corretivos e nutrição mineral. A nossa passa a ser a base de todas, porque tudo o que vai fazer é no solo. Então damos toda a parte deformação de solo, toda a parte de características físicas do solo e toda a classificação.

Você é responsável sozinho por ela?

Sim. Eu diminui a minha carga horária de 12 para 10.

E a avaliação da aprendizagem, como você trabalha?

Eu trabalhava, no tempo que nós tínhamos menos alunos, até 50 alunos, eu trabalhava com duas provas teóricas e uma prova prática e mais relatórios de aulas práticas. Então toda a parte prática eles tinham que fazer e apresentar relatório. As provas eram uma teórica no meio do curso e uma no final. E tinha uma prova prática, na qual eu levava o aluno para o campo, jogava o aluno frente a uma situação real, quer dizer, um barranco... ele tinha que descrever o solo. E ele tinha que responder uma série de perguntas de ordem prática. Perguntas as quais o agricultor ia fazer para ele. Só que agora com 80 alunos não dá para fazer isso. A gente não tem nem condução para levar o aluno. Porque eu não tenho condição de espalhar numa estrada 40 alunos. Vinte eu tinha, eu ia largando de espaço em espaço e depois ia recolhendo. Com 40 não tem condição. Mesmo porque a estrada de Vitoriana asfaltada ficou um inferno, já não dá para usar mais, e outra estrada, que tinha barranco suficiente a gente vai até Monte Alegre. Hoje nós estamos trabalhando com os relatórios das aulas práticas e as provas teóricas. Agora nessas provas teóricas, tem perguntas de ordem prática. Perguntas típicas de situação de campo.

Que tipo de prova é essa teórica?

Escrita, dissertativa e esse que é o problema. A 1ª prova que a gente faz tem questões dissertativas, testes e problemas matemáticos envolvendo determinações analíticas. E a 2ª a gente mistura questões dissertativas e testes. Não é uma coisa fixa. O teste é ideal para nós. Dá trabalho para fazer, mas a gente corrije rápido. E a dissertativa é facílima para fazer, mas terrível para a gente corrigir.

Mas para a sua disciplina, qual o tipo que melhor avalia?

Aí é que está o problema. Se o teste for bem feito e a questão dissertativa também, qualquer uma das duas avalia bem. Apenas que eu por princípio tenho um tipo diferente de teste, que os alunos ficam loucos. Eu faço uma afirmação e dou 4 a 5 opções; só que nessas 4 ou 5 opções eu tenho de 1 até 5 corretas. E ele tem que responder todas as corretas. E dentro de cada teste, uma errada cancela uma certa. Então, e eu recomendo inclusive, que toda a vez que ele ler a opção, que ele leia a afirmação. Mas ele não faz isso. Sabe, naquela ânsia de ir logo. Então às vezes eu tenho uma afirmação que está correta, mas em relação à pergunta, está errada. Um detalhe também, eu faço o teste com todas as frases do mesmo tamanho, mas que não são iguais, então eu deixo colar. Eu faço 4 a 6 provas diferentes. Então isso daí é uma beleza.

Os alunos gostam desse tipo de prova?

Não, eles xingam. Eles acham que o teste tem que ter uma opção correta, ou pelo menos eu dizer o número de opções corretas que tem. Eu falo que para quem sabe não há necessidade de eu dizer o número de opções corretas. Para quem efetivamente sabe. Agora tem aluno que xinga com teste, tem aluno que xinga com provas, tem aluno que xinga com aula, lógico, tem o descontente com tudo. Parece que eles gostam mais da dissertativa, de uma maneira geral. Mas infelizmente eles escrevem muito mal. O aluno às vezes vem reclamar com a gente. Eu queria dizer "isso", mas ele escreve outra coisa. A gente até sente que ele está querendo dizer outra coisa, mas o que está escrito é o que se considera.

E quando você elabora o instrumento, tanto a dissertativa, quanto o teste, você faz em relação ao objetivo que você formulou no plano?

Não. Eu faço sempre em função do que foi ministrado e do que efetivamente interessa para o profissional. Daí a razão de eu fazer perguntas práticas. Porque a gente de vez em quando é colocado em uma situação prática. Então em função disso, eu forço um pouquinho a barra. É difícil deles entenderem. Porque eles acham que prática é só no campo. Eles não aceitam prática, por exemplo, você ficar discutindo características de um determinado solo, eles viram o solo no campo, e a gente fica discutindo as características do solo, o que a gente pode inferir, como a gente pode usar tudo isso daí, eles consideram isso teoria. Quando na realidade é aplicação da teoria, mas é prática. Eles não conseguem, eles acham que tudo que é feito em sala de aula é teórico, e tudo que é feito no campo é prática. Mas a gente visa basicamente isso. A intenção é o profissional lá fora. Então a gente sabe, muitas vezes, de solo o que é que vai ser perguntado à ele, que é o agricultor quer quando a gente vai à propriedade

e perguntam para a gente. Deixar claro para o camarada, o que o homem do campo já sabe, e a situação dele. Sempre dando uma ênfase grande à teoria, uma vez que eu, por exemplo, considero, o agrônomo sob vários aspectos: Primeiro ele é um elemento para resolver problemas, não para observar. Para observar problema qualquer um observa, não precisa de muita coisa. Ele como profissional, vai ter que resolver o problema. Então ele tem que ter meios para isso. E não são meios práticos que eles vão recorrer não, mas sim, os meios teóricos que permitem a aplicação na prática. Aí é outra coisa. E a segunda coisa, só que aí já não é a minha área, eu acho que ele é um elemento de mudança. E como elemento de mudança no aspecto social, a gente tem... aquele pequeno conhecimento que a gente tem das práticas aí fora, quer dizer da vida, do que é o agricultor etc., a gente tenta passar também, mas subliminarmente.. Não é direito, se não é a área da gente, a gente não se mete. Mas a gente sempre coloca, em relação a isso, o que é que o agricultor pensa, o que ele acha, como é que ele procede, como é que deve fazer, etc. Sempre tentando ajudá-lo a resolver problema. Existem muitos que não precisam, são provenientes do meio rural, então não tem problema. Mas a grande maioria vem de São Paulo.

E você conversa com eles a respeito disso? Da questão da formação?

Olha, com a gente não, porque a gente usa de maneira indireta, a gente não usa diretamente. Eu inclusive não falo para eles que eu estou usando isso sabe, porque sempre tem aqueles que, metido a querer discutir fora da área da gente para "comer" aula. Isso é normal. Então tem uma menina aí que um dia levantou o problema de um ecologista brasileiro, porque o camarada é isso, é aquilo, ele tem uma propriedade rural, e prega ecologia para ela. Só que ele vive de palestras. Não vive da propriedade dela. O dia que ela viver da propriedade dela como ela prega, aí eu vou acreditar nela. E a menina teimando nisso. Quer dizer, ela leu e ecologia é um negócio bonito, dá Ibope. A gente está na aula e a coisa desvia. Já houve pergunta assim: eu estava falando sobre formação de solo, e de repente o aluno pergunta: "E quando cai a poeira atômica como é que fica?" Então tem certas coisas... E a gente percebe nitidamente que não é curiosidade não. Isso daí e para perturbar mesmo. Mas como eu digo no primeiro dia de aula para eles, deixo bem claro que não há pergunta cretina, isso eu aprendi com um professor de português, pode existir uma resposta cretina, pergunta não. Porque toda a pergunta revela uma dúvida, mesmo que aquela pergunta mostre que o indivíduo é um imbecil total, mas é uma dúvida que ele tem. Então eu respondo da melhor maneira possível, com detalhes, que para mim é importante. Quando eu não sei, digo "não sei", eu não enrolo o aluno de jeito nenhum. Eu tento explicar da melhor maneira possível com o conhecimento teórico que eu tenho. Se não, não sei e vamos atrás. Eu falo que vou falar uma coisa que outro docente talvez pense, mas não tem coragem de dizer, que é o fato de quem está lá na frente não sabe tudo. Eu falo para eles que solos eu sei mais do que eles, por isso que eu ganho para ensinar para eles. Agora que tem muita coisa que eu não sei, tem mesmo. Então muita coisa a gente vai ter que aprender junto. Graças a Deus tenho um relacionamento

muito bom com a turma. Isso daí é o Departamento. Esse Departamento tem um relacionamento com o aluno e nunca tivemos o mínimo problema. Mesmo uma turma que passou por aqui que foi uma turma que criou problemas homéricos com todo mundo, com o nosso departamento não houve nada. Eu não sei se é porque a gente trabalha numa área básica, mas o pessoal se dá muito bem aqui dentro.

Em relação a avaliação nesses anos todos. Você está aqui desde quando?

Eu estou desde 1970.

Nunca teve nenhum problema, em relação a avaliação? Com algum aluno? Com alguma turma?

Não, bom sabe porque... Eu, particularmente, aprendi uma coisa com o J. que tem uma vivência muito grande, ele nasceu no meio rural, etc. E uma vez eu estava conversando, em 71, eu falei "Rapaz está um Deus nos acuda viu, corrigir provas, ficar lendo." Ele falou: "É isso porque você é tonto. É simples, porque você não faz um gabarito". Então, eu faço uma prova já deixando espaço para eles responderem e numa das provas em branco eu faço um gabarito, com os itens.

Como que é o valor?

Por exemplo, a questão vale 1,0 tem coisa que vale 0,125, tem coisa que vale 0,25... A soma total daquela questão é 1,0. Então, quando o aluno chega para reclamar eu falo "a tua prova esta aqui o gabarito aqui, veja o que eu queria, o que você escreveu e o que eu queria que você escrevesse. " Então eu não discuto a prova com ele.

Não discute?

Não. Está ali, claro e pronto. Só discuto o aspecto dele querer dar valor ao que ele escreveu e desvalorizar o que não escreveu.

E eles sabem? Esse critério que você usa eles estão a par, antes de fazer a prova?

Isso eu aviso para eles. E passa de um ano para o outro. Já sabem que solos é uma disciplina que segura um pouco. Não é a disciplina que segura , é.... eu vinha naquela coisa "coitado do aluno", mas chegou a um ponto que eu parei. Esses camaradas tem tudo de graça e de mão beijada, docente à disposição deles, quer saber de uma coisa, eu vou começar a não ter dó. Quer dizer, agir pura e simplesmente friamente. Mas tem um detalhe, eu exijo realmente e eles sabem que eu faço uma pergunta e eu corrijo e dou nota 5, mas quem tira 5 a correção é para 7 - 7,5. O meu sistema é assim, 70 a 75%, mas quem respondeu isso tem 5. De repente se eu ponho média 7,5 é legal né. Então eu exijo realmente na correção que eu acho que o indivíduo precisa saber.

Exigir um Agrônomo competente?

É, sem considerar esse negócio de 5 Estrelas, que é importante, é bacana, faz bem para o ego, mas ao mesmo tempo tem um detalhe: a gente precisa estar consciente do que o profissional nosso está fazendo lá fora. Hoje através do estágio curricular que nós temos o contato com os alunos é muito melhor. Ajuda a gente a ter uma idéia do que acontece quando eles vêm e fazem esse seminário.

É o único modo de avaliar o curso?

É o único. (avaliação do estágio)

O fato de você manter essas obrigações de estar na coordenação de estágios, comissão de ensino, isso facilita ou dificulta o seu trabalho em sala de aula e conseqüentemente na avaliação?

Não. Em sala de aula não. Eu continuo do mesmo jeito. Uma coisa que eu esqueci de falar para você é que eu deixo bem claro para os alunos que quem cala consente, e outra, não adianta você ter uma dúvida agora e pergunta mais tarde, você tem que perguntar na hora da dúvida. Então que pergunta para valer. A gente dá toda a liberdade, responde e ouve todas as perguntas. É outra linha que eu adoto também, que tem funcionado muito é o seguinte: fim de aula quem pergunta toma vaia, isso é normal, um aluno pergunta o outro vaia e fala"você não sabe". Eu falo, "Não ele não sabe, e se você sabe, explica para ele." Faço isso na primeira e na segunda acaba. O meu relacionamento com o aluno é um relacionamento normal. Ninguém fala senhor, nem doutor, é você direto, e o relacionamento é o mesmo, aqui lá em cima, não tem problema nenhum.

Eu lembro, eu participei dessa Reunião. Analisando friamente hoje, do que eu estou conhecendo das coisas, quem não deve não teme. Se eu estou fazendo uma coisa certa, eu não tenho medo de abrir para os outros. Qual é o problema de eu mostrar? Se você procurar aqueles que não tem confiança na própria capacidade, esses vão criar problema. Não estou querendo jogar confete em mim. É que ocorre isso realmente. Esse problema é muito sério.

Porque a própria palavra "avaliação" leva a esse tipo de coisa.

Tem medo. É que os alunos andaram fazendo uma avaliação. Como ninguém sabe como ela foi feita. O aluno, ele sempre tem razão. Isso é impressionante. O aluno é pior que o Chefe. Chefe acha que sempre tem razão. O aluno é falso. Então eu não dei muita... porque eu falei" Olha, tem coisas aqui que revelam que em certos pontos os alunos pensam, porque não foram os professores que reprovam que eles puseram lá atrás, eles puseram alguns daqueles. Mas de uma maneira geral, a avaliação que os alunos fizeram foi boa. Eu não vejo porque se preocupar com isso. Teve gente que ficou super preocupada. Eu acho que a melhor avaliação que uma escola pode ter, com toda a sinceridade, é o desempenho dos seus alunos lá fora. Essa é a melhor avaliação. Eu acho que nesse ponto, esse estágio ajuda. Então esse retorno é importante, apesar de que o contato com ex-alunos também é.

Você pensa assim, quando prepara as suas avaliações com situações simuladas? Pensando no desempenho deles lá fora?

Exatamente. Por exemplo, eu chego para o aluno e falo assim:" Você não pode trabalhar com uma máquina no solo seco, que pulveriza a estrada. Você não pode trabalhar num solo molhado, que compacta a estrada. Você tem que trabalhar num solo úmido." Um solo úmido... quer dizer, para tal solo a umidade varia de tanto a tanto, para isso ele precisa pegar uma amostra, pesar, levar na estufa, pesar. Como é que ele vai fazer isso na hora de trabalhar. Existe um método de campo rápido, que o agricultor faz, ele põe a mão na terra, aperta, abre a mão e fala se está bom ou não para arar. A gente ensina esse teste para

eles. Coisa que eu não aprendi na escola eu fui aprender na vida. Visando isso, de repente ele não dá vexame lá fora.

E a recuperação? Eles ficam muito na sua disciplina e como é que você trabalha isso?

Bom recuperação eu acho uma "burrice" sem tamanho. A tal Recuperação Especial eu acho uma besteira. Eu acho que o aluno que não aprendeu em aula, não vai aprender sozinho. De qualquer forma, com exceção do ano passado, que foi um ano anormal, inclusive para mim, por uma série de coisas, ficava mais de 50% para RER, e desses, 50 a 60% repetiam e o resto passava. O ano passado foi anormal porque passaram quase todos os alunos, ficaram 5 ou 6. Não que eu tenha interesse em reprovar, mas é que eles continuam se comportando como se fosse... eles acham que um trabalhinho que façam vale ponto positivo: "Mas o senhor não deu valor". Eu falo: "Cara eu perguntei para você isso. Se você não respondeu isso, não interessa todo o mais que você escreveu." Isso eu digo para eles."quanto mais você escreve, mais besteira está dizendo". Então de repente ele faz uma afirmativa, e está negando tudo o que ele falou. Se ele chegar para o Agricultor e acertar tudo bem, mas para mim ele tem que dizer porque das coisas.

Pelo menos tem que raciocinar?

Exatamente. Eu trabalho sempre em cima disso.

E na RER você faz um acompanhamento ?

Não. Na RER só vem fazer prova. Não porque a gente queira, mas porque eles também não tem tempo. O que acontece é que eles procuram a gente para tirar dúvidas. Isso daí a gente combina com eles nos dias que eles tem janelas e a gente tem tempo disponível. Já cheguei a dar aula, chega 7 ou 8 com a mesma dúvida e a gente vai para a sala de aula. Mas não há um acompanhamento, por isso que eu acho a RER uma besteira.

É capaz dela ser repensada nesse estudo do currículo.

É. Há a tendência de fazer cursar de novo. Só que cursar de novo é relativo, pois a disciplina é oferecida em um semestre e no outro não. Mas aí que está o problema...veja, os docentes nossos, da UNESP, da minha área, eu não sei nas outras áreas,... por exemplo, na ESALQ, tem professor que dá aula de segunda a sexta, tinha um docente, que num certo período tinha 39 horas semanais. Ele tinha que preparar aula, prova de sábado e domingo em casa. Mas também tem o docente que fica com 10-12 horas de aula num semestre, ou fica com 20. Eu acho que no começo, quando ele é Auxiliar de Ensino, ele está fazendo mestrado, doutorado, ele ainda tem um gasto de tempo um pouco maior. Mas depois que ele atinge um determinado nível, ele já pode assumir mais. E nesse ponto eu sou plenamente favorável a que a gente...aliás é uma coisa que a gente gostaria que acontecesse, todas as disciplinas serem oferecidas todos os semestres. Só que, infelizmente, a Agronomia não pode fazer isso. Pura e simplesmente porque nós não temos sala de aula. Dividindo as matérias em metade cada semestre. Imagine se juntar todas. A partir do momento que a Central de Aulas proposta, que já estava aprovada...nós temos 1200 metros quadrados, seriam 4000. Aí inclusive eu preferiria que fizessem 2 vestibulares, um no começo e outro no meio do ano. Seria o ideal. Então, ao invés de uma

turma de 80 alunos, eu teria duas de 40. Teria o mesmo número de profissionais por ano. Eu tive uma aula teórica com 200 alunos no Anfiteatro. É terrível. Os 20 primeiros da frente conseguem prestar atenção, o resto fica jogando aviãozinho, lendo gibi, etc. Não tinha condição. Mas as turmas práticas eram com 25. Nós tínhamos disciplinas anuais e não semestrais. Eu acho burrice disciplinas semestrais. Segunda coisa, para justificar a contratação de docente, porque, infelizmente, a Universidade é um cabide de emprego, a UNESP é, a USP eu não sei da UNICAMP, mas a UNESP é cabide de emprego. A gente precisa, por exemplo, eu tive Botânica, que é anatomia, sistemática, fisiologia, era uma disciplina anual, com 5 horas por semana, 3 horas teóricas e 2 prática toda a semana. Bom, hoje, a gente precisa ter 3 ou 4 disciplinas, e cada uma com não sei quantos docentes, e cada uma com uma carga horária. Então, o que aconteceu foi que...tudo bem, eu acho que certas áreas desenvolveram mais e tem que ampliar. Mas, sabe, passaram a exagerar e subdividir, para justificar a contratação de docente. Outra coisa, precisa ter um docente para cada área específica. O docente... tudo bem, eu falei para o menino, eu não posso resolver um problema de macro elemento, que não é a minha área, isso é para o pessoal da adubação. Mas se ele vem com um problema relativo a solos, eu topo a parada, não tem problema. Hoje mesmo eu estava na disciplina de Conservação, falando sobre planejamento, uso da terra, antes de vir para cá. Isso daí é uma coisa normal, a gente está dentro da área. Graduação a gente assume aula com uma facilidade incrível, duro é na Pós-graduação. Aí você tem que ter especialização. Mas, infelizmente, nós subdividimos e de repente a gente pega um docente que pode ser um especialista em determinada área, ele dá 30 horas de aula num semestre, que dá 2 horas de aula por semana. Isso é gozação, brincadeira. Aí vem e falam" Mas ele tem que fazer pesquisa e administração." Tudo bem, só que o outro que dá aula também tem. Eu no fim das contas estou com 10 horas agora, no primeiro semestre eu tenho 12 na PG, mais 4 de PG, mais a colaboração nas outras PGs, juntando tudo isso eu dou 6 vezes mais aula que ele, e tenho também administração e pesquisa. Passa a ter uma falha na distribuição. Eu digo isso na Escola, não no nosso Departamento. Existe docente que está mais sobrecarregado do que eu. É um problema bastante sério. Agora que a gente tem que meter na cabeça, infelizmente, é que nós temos uma série de Institutos de Pesquisas em todas as áreas. Mas se convencionou que a Universidade tem que ser geradora de "know-how". Eu não sei até que ponto a gente deva ter pesquisadores aqui dentro. Sem fazer uma pesquisa, está? Como ele pode ser um excelente pesquisador sem dar nenhuma aula? O que a Universidade quer é que todos os seus contratados sejam os dois. E façam Extensão e Administração também. Porque eu posso muito bem, ler uma série de trabalhos, ler uma série de livros feito por pesquisadores, quer dizer, o indivíduo tem tendência a pesquisar. Posso muito bem tirar as idéias dali e equacionar, entender e passar isso para outras pessoas.

É o que o pessoal das Escolas Particulares faz. Tudo bem que se exija alguma coisa a mais, então que o sujeito se dedique mais ao ensino, à pesquisar, tudo bem. Eu tenho um colega de turma que é pesquisador nato. Eu não sei porque a Universidade

está querendo obrigar todo mundo a ser os dois. E com um detalhe, ela avalia só pelo trabalho publicado.

Não adianta o número de aulas que você deu.

Não. Infelizmente a Universidade faz uma besteira desse tipo. O que eu acho extremamente discutível. É por isso que o docente faz o seguinte: se eu tiver 2 horas de aula morreu, acabou. Aí eu faço, publico dois trabalhinhos por ano, garanto meu emprego. Estou numa boa. Eu estou pouco ligando se o aluno que está lá fora, se ele precisa de 4 horas de aula, eu dou 2 e fim de papo. Esse é o grande mal que eu acho que está acontecendo. A partir do momento que se der valor a aula o docente vai topar dar aula no 1º e no 2º semestre.

Como você vê o Sistema de Avaliação que a FCA coloca na Legislação? Você acha que é por aí? Para você implica alguma coisa...da nota. O que significa a nota para você, dentro da Legislação da FCA.

Olha, a Legislação é mais ou menos aberta, quer dizer, ela não exige assim...Antigamente você precisava dar pelo menos três tipos de avaliação diferente.

Mas ela faz uma exigência.

Sim. Aí que está o negócio. Eu acho que, lógico que o pessoàs tem que cumprir, eu não sei até que ponto realmente, a gente está fazendo uma avaliação correta. Se a gente estivesse fazendo uma avaliação correta não justificava todo esse trabalho que você está fazendo com a avaliação. E vocês da área de Pedagogia trabalham com isso. Eu vou falar uma coisa que não tem nada a ver com a história. Eu pertenço ao corpo de júri de Botucatu. De vez em quando eu sou chamado lá, sento na frente do bandido para dizer se eu mando ele para a cadeia ou não. Julgar pessoas é a pior coisa que existe, É muito difícil a gente julgar, porque, até que ponto eu estou certo. Lógico, para mim estou certo, então continuo procedendo assim. Mas será que eu estou realmente certo? Avaliação eu acho que é a mesma coisa. A gente sempre acha que está promovendo uma avaliação adequada, não agrada, evidentemente, a todos, mas nunca se tem a certeza de que o que a gente está fazendo esta correto.. Eu acho que neste ponto, o Agrônomo, de uma maneira geral, ele seja um indivíduo de uma humildade que permita apresentar problemas, escutar propostas, mas ele não tem humildade suficiente para chegar e falar, ou para ouvir "Você está errado" e ficar quieto. Porque existe um provérbio espanhol que se aplica para agrônomo:" Um espanhol e uma canção, dois espanhóis e uma discussão, três espanhóis e uma revolução." Para Agrônomo é a mesma coisa. Sozinho ele é um anjo, em dois já ... logo começa a briga. Você vê o relacionamento que existe entre docente-aluno, docente-funcionário, nos cursos de Agronomia e nas outras Unidades da Universidade. o relacionamento é bem diferente. Tem Unidades que assim que o sujeito se forma já quer ser chamado de doutor. É coisa que não existe. Mas em compensação o bicho é teimoso demais. Você não vai chegar para um Agrônomo e dizer: "Você está errado" e ele aceitar. Não vai aceitar de jeito nenhum. Ele vai discutir com você um ano e a hora que você terminar provando para ele que ele está errado, ele fala "tudo bem, mas como é que eu vou mudar agora". Aí ele termina alegando que está velho demais para mudar. Então nesse aspecto eu acho que, isso daí a ABEAS já

percebeu, porque não se aplica a FCA, se aplica a Agrônomo de uma maneira geral, ou se aplica a Agronomia vamos ampliar para a Veterinária também, tanto é verdade que a ABEAS ela recomenda que todo Curso de Agrárias tenha um assessoramento pedagógico.

E aqui vocês contam com quem?

De vez em quando, quando precisa, " nóis entra em contato com ôceis". Usando uma linguagem bem caipira mesmo. A gente tem que entrar em contato com o Departamento lá e pedir, solicitar ajuda. Esse aspecto agora a gente tem que parar e pensar que está errado. Nós não temos na FCA uma assessoria direta. Então, nós recebemos aí um formulário de um proposta de reformulação de Avaliação. A primeira providência minha foi encaminhar para a S., e pedir pelo amor de Deus, se está bom ou não, porque eu não tenho condição de julgar isso, Então, essas coisas realmente... Isso faz falta, aqueles bate-papos de fim de período, alguém que entende da área de educação.

Você sabe que isto está acontecendo aqui?

É, na Universidade às Cinco. Sim, mas veja, é um grupinho...

Mas é o modo que eles acharam de estar, de tentar resolver a situação.

Sim, mas a coisa está mais empírica do que organizada. Está organizada em chamar alguém e tal, mas para mim organizada é: vamos chamar o corpo docente e ver o que precisa. O corpo docente como um todo. Passar um questionário para todos os docentes.

Fazer um levantamento.

Exatamente. Ver onde estão, realmente, os problemas, e aí nós equacionamos um esquema para ir resolvendo esses problemas. Esse tipo de assessoramento pedagógico tem que ser levado a Conselho de Curso, a Congregação, a Diretoria, mas eu acho que ficar num negócio tipo convênio, para que houvesse, por exemplo, um levantamento para determinar os problemas que os docentes tem. Então, a gente vai ter que pedir isso daí e uma série de coisas. E pedir para que seja organizada. A gente não tocou ainda no assessoramento, porque ele vai surgir na alteração de currículo. Na hora que a gente falar em avaliação de profissional, esse problema vai surgir. Então nessa hora a gente pode amarrar tudo. Eu só estou aguardando, porque eu acho que as coisas a gente deve fazer por etapas. De qualquer maneira, até o fim do ano a gente vai iniciar esse tipo de estudo. Nesse iniciar o tipo de estudo vocês vão ser de uma importância muito grande para nós. Não tem condição... Mas aí a gente vai entrar via Diretoria... Tem que ser uma coisa oficial, compromisso com o Departamento e não na base da boa vontade, Primeiro a gente tem que armar o esquema do que a gente quer, convencer uma série de pessoas que se acham auto-sufucientes.

Desse trabalho meu vai sair um relatório para a FCA, com resultado técnico, para que o pessoal daqui entenda. Com apreciação e sugestões. Mas no fundo é o levantamento de um problema.

Isso é uma opinião pessoal minha. Eu sinto isso. O problema da teimosia é normal. Esse é o mal do meio universitário: por ter muita gente que pensa, é duro um convencer o outro. E outra, as aprontadas também são muito bem pensadas.

Mas eu sinto que ... lógico, em princípio eu penso que o nosso Curso está muito bom, nós estamos formando profissionais que estão se saindo bem no mercado de trabalho. Só que eu acho que nós podemos melhorar muito. Aliás eu vou falar um negócio para você, só que eu vou desligar...(DESLIGOU)

Você teria mais alguma coisa para falar sobre a avaliação?

O que eu torno a responder para você é o seguinte, eu, pessoalmente, acho que esse assessoramento pedagógico tem que ser acertado, automatizado.

A N E X O 7

ENTREVISTA ETNOGRÁFICA SEMI-ESTRUTURADA COM ALUNOS

Data: 01.07.91 Horário: 14:30 horas

Local: Sala de reuniões do Dpto. de Horticultura

E- O que a avaliação significa para vocês?

1- Recolher dados para ver onde tenha as eventuais falhas do curso, ver o aproveitamento, para que possa melhorar o que não foi muito bom. O que estava bom melhorar mais, para manter o nível da disciplina.

2- Isso para o professor, para o aluno ... para mim avaliação não quer dizer nada.

3- Eu também concordo, pelo menos a forma de avaliar com prova, dependendo da matéria não dá muito certo.

E- Porque?

3- Tem professor que faz perguntas totalmente... ele dá um negócio na aula, por exemplo, prática e aí na prova pede coisa teórica. Ou vice-versa.

2- A própria agronomia é um curso prático.

3- Seria mais fácil levar você no campo e fazer uma prova oral lá, porque prova escrita ... se ele pede o que você acha sobre isso. Se você colocar a sua opinião ele dá errado, ele quer que você escreva o que ele falou em classe. Isso aconteceu esse ano. Eu fui conversar com o professor e ele disse "Eu falei isso e isso". Mas eu coloquei a minha opinião, mas ele não aceitou. Pergunta tipo: "Comente". Aí eu comentei, e ele não aceitou, disse: "Está errado, vou te dar zero." E deu. Ou formula melhor a questão, ou muda o sistema de avaliação.

2- Você não tem argumentação. O professor fica praticamente impondo o conhecimento e não deixa que você tente... muito provavelmente o que ele está passando para a gente está certo, mas ele não deixa a gente argumentar e a gente descobrir onde a gente está tendo a falha de entendimento. Tem um professor que é meio "nazista" nesse ponto.

3- É bem radical. Eu sou professor e você é aluno, não dá para argumentar. Você não tem como responder. Eu não respondi por respeito ao professor.

2- Uma coisa que eu sempre acreditei muito foi nos ditadinhos: "A corda sempre arrebenta do lado mais fraco." A gente tem exemplo na Faculdade de alunos que estão para ser jubilados. Tudo bem. Pode ser que o aluno seja vagabundo, com 4,9 não passar. Eu acho que 0,1 na nota não prova conhecimento de ninguém. Tem aluno que tem muito conhecimento prático, mas não sabe escrever. Agora no campo ele sabe da matéria. Agora tem aluno que está para ser jubilado por 0,1.

E- Jubilado perde o ano?

2- Não, já gastou o tempo, não tem diploma.

1- Tem casos também de gente não se formar com a gente por esse mesmo problema.

2- Eu acho que 0,1 é...

1- É, e são pessoas que demonstraram um desempenho bom.

3- Esse ano caíram 4 ou 5 pessoas da nossa turma por falha de professor. Eu achei a matéria super difícil. Ele chegou e disse que com 4,8 não vai passar ninguém. O pessoal que fazia DP.... o pessoal que fazia a matéria normal o professor passou com 4,5, o mesmo professor, sendo que no ano antes ele não passou com 4,8. O cara perdeu um semestre por 0,2.

1- Um detalhe.

3- Eles fizeram um trabalho e foram bem. Na avaliação eles foram bem ... só 0,2 e o professor não quis. E 4 pessoas da nossa turma caíram por 0,2.

2- 0,1 - 0,2 eu acho que não avalia conhecimento de ninguém.

E- Eu até queria emendar, perguntando o que a nota significa para vocês?

4- A mesma coisa que a avaliação. Não tem tanto sobre se tirou 4 ou não. Eu acho que avaliação é um negócio momentâneo, você estuda um dia antes, 2 ou 3 horas, sabe na hora e depois esquece.

6- Verificar o desempenho da pessoa durante o curso e não avaliar só na prova.

4- É complicado. E outra que não dá para você perguntar tudo. Você pergunta algumas coisas. Às vezes o cara não sabe aquela, ou um dia antes aconteceu alguma coisa com o cara, ou brigou com a namorada, com alguém na rua, está ruim de grana, está não sei o que.

2- Está doente.

4- E vai ser naquele dia. É complicado.

5- Às vezes na avaliação...o que entra muito em jogo é a disponibilidade, a facilidade do professor. Ele pensa muito do lado dele. Tem professor que chegou, a prova era para ser às 10 horas, a gente ficou esperando e ele chegou para dar prova às 11:30h. e disse "Não se preocupem, a prova vai ser fácil". Chega lá, 5 perguntas com toda a matéria. Tudo bem, era pouca matéria, mas ele só vê o lado dele, ele não quer saber se eu tenho uma entrevista de estágio às 11horas, se eu tenho entrevista de emprego.

3- Isso com alguns professores.

5- É.

1- Isso tem a ver com a flexibilidade do professor. Tem uns que são super inflexíveis, qualquer problema que você tem eles...ele não entende de jeito nenhum. Para ele não é causa para nada.

4- Tem professor que o cara falou assim: "Professor eu não posso fazer a prova porque morreu um parente". No ano passado, uma menina da veterinária, tinha morrido a mãe dela e ele pediu prova em outro dia. O professor disse que ia ter que trazer atestado. Ela disse que ia trazer o atestado de óbito da mãe. O professor não quer saber, ele pensa que é só desculpa. está certo, tem muito aluno que faz isso, mas tem vezes que é necessário.

1- Só se for doença infecciosa com atestado. Qualquer outra coisa é balela.

4- Ele não quer saber a razão do que está pedindo. Quando a minha mãe faleceu, a minha namorada pediu para o professor

se poderia faltar, porque ela não podia faltar mais. O professor falou assim: "Namorado é parente por acaso?". O cara agride.

E- Colocando na balança os professores daqui são mais ou menos?

4- Bem agressivos. Via de regra são poucos que...

5- Com relação à questão da avaliação, do meu modo de ver, eu acho que a avaliação não devia se fundamentar no que foi dado em sala de aula. Porque a maioria das provas que nós fizemos foi de coisas decoradas, você lê, lê dois dias antes, vai e faz a prova.

4- Daqui a dois dias se você for fazer a prova, se você tinha tirado 8, você vai tirar 5, 4.

3- Eu acho que deveria constar da avaliação não só esta parte decorativa, mas colocar coisas, por exemplo, da vivência do professor no campo, das experiências que ele teve, colocar para o aluno resolver, baseado no que foi dado na classe. Seria uma forma de tornar o aluno participativo da disciplina. O aluno ia se interessar em descobrir coisas. Vai ter questões que vão fazer ele usar o raciocínio, e não usar a memória.

2- A capacidade de memória dele.

4- Como agricultura.

3- Por exemplo, Agricultura, tem outras, que nós usamos o raciocínio para fazer a prova. O resto, coisas decoradas.

1- Situações reais.

4- Porque você não vai encontrar no campo uma praga com aquele esqueminha que você viu na aula.

1- É como um problema de Física que diz para desprezar o atrito, ou que não há perda, em condições ideais. Isso não existe.

5- Não adianta colocar coisas muitas subjetivas, eles querem que você enxergue aquilo como uma coisa matemática e não é.

6- Eu creio que o que falta na avaliação é a parte prática, porque o nosso curso é pratico. E como ele falou, a gente só tem a teoria.

1- É importante a parte teórica.

3- É uma base.

6- Não. É importante.

1- Você não vai se limitar a um curso técnico, de colegial, 2º grau. Você tem que ter um embasamento científico, teórico. Não vão ser todos que vão trabalhar com pesquisa.

3- O professor fala que a prova vai ser bem prática, e chega na prova e dá questão teórica. Você reclama e ele fala que você também tem que saber isso aí. Ele dá uma dica e você não se pega tanto a detalhes na matéria. E ele pega coisas teóricas, detalhes. Você se prepara diferente. Eles não tem um esquema de como vai ser.

E- No início do curso, quando ele apresenta o programa, ele discute com vocês os critérios de avaliação?

1- Não.

3- Não há discussão. Vem o programa, bibliografia e sistema de avaliação. Mas disse que ocorreram avaliações da participação, mas nós ficamos sem saber o critério.

4- Esse sistema de avaliação é se vai ter prova, trabalho. Não é como vai ser a prova. Isso seria critério. Tem lá

Critério, mas vem 2 provas, trabalho, relatório, participação em aula e tal.

E- Como eles avaliam isso, a participação em aula?

1- Com presença.

5- É por presença.

6- Presença....é difícil.

2- Presença não é participação. Eu estou lá, mas só de corpo presente. Eu estou estudando outra matéria. Eu estou na aula.

1- O que ele falou é sério. É difícil para o professor.

3- Tem 80 pessoas na classe, como ele vai saber.

5- Não dá para em 2 horas questionar 60 alunos. Aí a aula não anda.

3- Não questionar, nem acompanhar.

1- Observar qual que participou, o que fez.

4- Só se ele perguntar e anotar o que respondeu. Mas não dá. chega no final da aula ele não sabe quem respondeu.

6- É, precisava ter conhecimento de todos os alunos, saber quem é quem.

3- Isso para muitos professores é difícil.

E- Em nenhuma disciplina ocorreu uma avaliação da participação?

3- Ocorreu, mas nós ficamos sem saber o critério que ele usou.

5- Às vezes é pelo relatório.

2- Em agricultura o fator que ele usava era a cara do aluno. E o pior que ele é um professor criterioso, ele sabe muito da matéria, explica bem, o sistema de avaliação foi bom.

1- Foi bom.

2- As provas são boas. Agora a nota de participação vale 10%, mas já ficou gente sem formar por 0,1.

3- Eu perguntei para ele do sistema de avaliação, ele falou relatório e presença. Eu não sei como, porque eram 60 relatórios iguais.

4- Ele avaliou a entrega, quem entregou.

5- É, quem entregou.

1- Teve valor também, teve aluno que não fez as perguntas que ele pediu. Isso ele levou em consideração.

E- Como que era esse relatório?

3- Ele dava um questionário com várias questões, uma para cada aluno. Assim tem a lista de quem respondeu.

5- Só que não importou o que estava escrito.

1- Não, ele sabia o que estava errado.

4- Nesse negócio de participação de aluno, ele viu a presença também. Ele chegava a dar 30 horas de aulas no mês, o cara veio 24 horas e ele dava tanto, fazia um regra de três.

E- Independente do direito a falta.

4- É. Só que ele fazia chamada às 8:15, se o cara chegasse às 8:16 ele não dava presença. mesmo quando chegava no meio da chamada.

1- Mesmo que dois chegassem juntos, se o seu nome de um já tivesse passado ficava com falta, e o nome do outro ainda não, não tinha falta.

3- Está certo, ele estipulou um horário, a partir do momento que professor estipula um horário , o aluno tem que estar

lá.

1- São uns absurdos que a gente não consegue entender porque.

2- É uma coisa arbitrária.

5- Eu acho certo, se não cada um chega num horário e vira bagunça. Eu acho que avaliar a participação do aluno por presença está por fora.

3- Por que se a aula é interessante o pessoal vem.

E- O que seria uma aula interessante?

1- Uma boa aula.

4- Aula dinâmica.

3- Que veja o lado do aluno, não só o do professor lá na frente e a gente escutando, sem ter retorno. O aluno tem que participar.

4- Tem que ser dinâmica, o professor ficar falando 4 horas, transparência, tira e põe, e lousa, e slide e lousa e fala. Isso é maçante. Depois de 2 horas o aluno está dormindo na aula.

5- E se surge uma dúvida ele diz que não vai poder atender agora, porque tem que dar esse volume de transparência nessa aula.

E- Não atende depois?

1- Às vezes.

2- Vai do professor tornar a matéria interessante.

3- Também cai muito da vontade do aluno. Tem matéria para mim que eu acho totalmente desinteressante, eu não gosto, mas tem gente que gosta.

5- Aqui talvez tenha o problema do currículo obrigatório, não tem disciplina optativa. Pode ser que muita gente esteja numa aula só para ter 70% da presença.

1- Fica desgastante.

3- Muitas disciplinas ficam ruins por isso. Porque o aluno já não gosta.

E- O que vocês acham da questão da Recuperação?

3- É um mal necessário porque eu já fiz, até passei. Eu acho que é a última chance que os professores dão para os alunos. Mas dependendo da matéria eu acho que nem merecia. tem matéria que eu relaxei mesmo. Por exemplo, na prova de Solos, ele deu 3 provas e deu mais 3 para ajudar o pessoal da recuperação. Sei lá, é a última chance que o aluno tem para passar de ano. E eu acho que muita gente não aproveita essa chance.

5- Eu nunca fiquei, mas eu acho que é bom. O pessoal é bem benevolente. Ajusta para não cair prova no mesmo dia. Eu acho que o pessoal procura ajudar.

2- Eu acho que tem muitos outros fatores.

4- Tem professor que não dá recuperação.

2- Por exemplo, tem o problema do currículo, carga horária. Eu desde o 1º ano do primário tenho um problema que é a matemática. Para os outros pode não ser, na classe teve até 10. Mas eu fiquei de recuperação, eu acho que tem muitas matérias que o professor fala que todos já passaram. Então porque eu vou fazer essa matéria, se as 2 horas dela podem ser mais úteis para mim se eu estudar matemática, ou um estágio. Porque eu vou fazer. Como tem professor com 4 horas por semana que chega às 8:30, 9:30 dá intervalo, começa às 10:30 e 11h. acaba. Ele desperdiça 2 horas das 4 que ele tem. Se espremer um pouco ele dá tudo em 1 hora.

4- Tem aqueles que de uma hora dá em 4, enrola...

6- E o duro é que a maioria dos professores sabem quem são estes e não fazem nada para mudar.

E- Os professores não gostam da recuperação, quando eu falei com eles.

3- Não gostam.

2- Atrapalha eles. É mais prova para corrigir, aluno perguntando as coisas.

E- Eu vi um grande número de alunos em recuperação. Bastante gente fica.

4- Tem as matérias chaves.

2- Eu acho que poderia ser mais rígido neste ponto, mas eu acho que tem que ter recuperação.

E- Como você acha que deveria ser?

2- Por ser uma Faculdade Pública, eu acho que você não pode ficar... tem 80 por ano... se não vai ter 200 formando num ano.

5- Quanto mais aluno, mais acumula.

4- Tem mais despesa para o Estado, prejudica o ensino porque tem mais aluno por classe.

3- Tem muitas matérias que o nível não é para graduando, o nível é alto. Por exemplo, não se deve pedir nome científico. É demais. O nome da praga. Isso é para pós-graduação.

E- Esses professores dão aula na pós-graduação?

3- Dão.

5- Geralmente quem dá aula na graduação dá aula na pós-graduação. Muitos alunos ficam por causa do tipo de provas que eles dão.

1- Tanto é que eu não sei quase nada.

4- O cara dá para você um monte de método, que você não vai usar. Só para o pessoal da pós. Podia dar as principais pragas por cultura.

6- As que dá controle.

3- As do Estado.

2- Até aconteceu que tinha que fazer um insetário, e tinha que escrever a lápis ou a nanquim. Eu e o meu colega esquecemos e entregamos a caneta. A gente chegou lá, colocou no lugar e começou a desbotar a tinta. Eles tirou 0,5 na nota.

5- Esse negócio de fazer insetário 2 insetos de cada família. Eu vou descontar por inseto que não tiver. Só que não tem como os professores dispensarem das aulas.

2- Agora se tiver um a mais... Briga a tapa, tem um inseto para 10 alunos.

6- É terrorismo.

3- Ele fala que quer que a gente se vire. Tudo bem, a gente faz o possível. Na parte de revisão de literatura não tem muitos livros na Biblioteca da Faculdade, então a gente usa o Manual. Lê e faz um resumo. Então a gente faz com o que tem. Ele falou que não ia aceitar porque era cópia do livro.

1- Se tem uma matéria que toma mais tempo que a dele, ele fica com ciúmes e tentam aumentar o conteúdo.

E- Em média quantas disciplinas vocês tem por semestre?

1- 7 ou 8.

E- Não dá para dar contar?

3- Dá. A carga de trabalho que eles dão que é muita.

1- Depende do programa.
E- Qual foi o pior ano?
1- 3º ano, o 1º semestre.
4- 3º ano.
6- O aproveitamento é baixíssimo.
1- É o ano mais importante, com as matérias mais importantes.
6- A gente do 5º ano sabe bem porque já passou por tudo.
3- É.
5- O pessoal fala que se você passou pelo 3º ano já é 50% de chance de você se formar. Só falta pegar o canudo. É verdade. Tem pouca carga horária e os professores exigem demais.
2- Eu concordo com ele. A gente tem que descontar que o aluno puxa um pouco a sardinha para o lado dele. Eu acho que também faz parte da Faculdade você ir em festinhas, ao Mocó, a um baile. Tudo é válido, você está numa fase que tem que fazer isso.
4- A parte cultural.
2- Se descontar um pouquinho do "coçar o saco" do aluno eu não diria que a Faculdade está exigindo tanto assim do aluno. Eu acho que não, mas um pouco de bom senso..
5- Eu concordo.
1- É.
3- Só deveria pegar as disciplinas e distribuir melhor nos semestres. Tem matéria que podia ser dada na 2º ano e está sendo dada no 5º. Tem matérias supérfluas, que poderia diminuir a carga horária, e aumentar a de matérias mais importantes.
2- Você tem matérias que são do interesse geral, e outras que deveriam ser optativas para aprofundar mais. Por exemplo, entomologia, eu não faria, mas se eu quisesse faria. Em vez de ter quatro anos e meio de curso e meio de estágio, deveria ter quatro anos de curso, meio de matérias optativas e meio de estágio. Dá tranquilamente.
E- Vai ter uma reestruturação do currículo, vocês sabem?
1- Vai.
3- O pessoal está comentando.
6- Porque esta divisão das matérias esta mal distribrída.
1- No 3º ano ficou aglomerado e o 4º para que ficou meio boba, tanta janela.
3- No 3º tem prova à noite, relatório, chega no 4º...
2- Outra coisa que eu acho meio "pé no saco" é marcar prova à noite. Ele tem o horário normal. Em Agricultura todas as provas foram à noite.
4- Ele já avisou no começo do ano.
1- Eu também não entendi.
E- Vocês não perguntaram porque?
3- Não teve discussão.
5- Ele só explicou que era por causa do tempo.
1- Senão não ia dar tempo de dar tudo.
3- É, mas no dia que tinha prova à noite, ele não dava aula naquele dia.
6- É, mas também não dava aula à noite.
4- Eu, particularmente, gosto de prova à noite, estudar à noite não.
E- Porque há diferença entre os períodos do dia. Qual vo

cês preferem?

3- Não dá muita diferença.

4- Se for à noite você tem mais tempo de estudar, mas o cara acaba não estudando.

E- E durante a prova, o que vocês sentem?

6- Fome, sono.

1- É cansativo. Porque você sabe que vai ter prova à noite. Por que por menos que você se preocupe, você ficou o dia inteiro sabendo que à noite você tem uma prova.

3- As matérias do dia ficam prejudicadas, você não presta atenção.

2- Não é a maioria que dá prova à noite.

5- Uma grande parte.

4- Uns 30%

3- Esse negócio começou mais no 3º ano. Antes quase não tinha.

2- Na questão do horário, eu acho que o rendimento da classe seria maior se diminuísse o tempo para uma aula. Você não agüenta 5, 6 horas vendo a mesma cara, ouvindo a mesma coisa. deveria distribuir melhor.

4- É, ia melhorar. Às vezes dá 6 horas- 4 de manhã e 2 à tarde.

2- Sem contar que em Agricultura, o S. quase não dá intervalo. Intervalo para ele é supérfluo.

4- Tem professor que gosta de dar aula. Dá 4 horas de aula e 10 minutos de intervalo. Faz chamada e quer todo mundo aqui. Ele não vê o lado do aluno.

6- Se está com fome.

5- Com estafa, sono, fome.

2- Com saco cheio de ver a mesma cara.

4- Ouvir a mesma voz, ver transparência. O mesmo cara falando, chega no final do curso já não anota mais nada. O caderno fica em cima da mesa. Você cansa.

E- As questões das provas são formuladas em cima do que ele falou?

1- São.

4- É, tira xerox. O caderno mais xerocado está aqui. O cara devia ter até direito autoral.

6- Inclusive....

5- É verdade, esse ano eu não fiz caderno, só tirei xerox.

2- Por causa do tipo de aula que você tem, tirar xerox depois ou assistir aula é a mesma coisa.

1- Este semestre foi bem isso.

2- Já aconteceu de eu tirar nota maior de quem eu xeroquei. Não muito, mas às vezes acontece.

3- É que o xerox fica junto.

4- Aconteceu em Agricultura, o pessoal xerocou do O. e tirou mais que ele.

3- Forças ocultas.

E- Mas você está falando de diferença tipo 6 e 7,5, 6,5 e 8?

1- Não é por causa do caderno.

6- Não quer dizer que esse cara que tirou 8 saiba mais.

3- Não.

5- Claro.

1- Tem uma matéria que eu tirei 10 e não sei nada. Tenho que estudar.

3- Sempre tem uma matéria que você chega a tiras 10, 9. Mas também você tem que guardar..

2- Enquadrar.

3- São poucas as pessoas que conseguem uma ter regularidade, 8, 8 e pouco,

E- Como é o pessoal na nota?

3- É bem... tem gente que tira 6, depois 4. Não tem regularidade.

1- Depende da matéria.

4- Se o cara está com 3 na primeira, ele vai rachar para tirar 7 na segunda.

1- Tem aluno que fechou e nem liga, tira 1, 0. Agora tem aluno que quer manter o padrão de nota. Tirou 7 na primeira, ele vai continuar. Agora tem aluno que não liga para isso.

4- É desencanado.

E- E quanto à forma de apresentação das notas, da discussão da prova? Eu sei que muitos põe a nota no mural.

3- A apresentação geralmente é no mural.

1- Às vezes tem lista na sala.

3- Tem professor que demora quase 2 meses para entregar a nota. A gente tem que fazer a prova em saber da nota.

E- E vai andando com a matéria?

3- É.

4- E você não sabe s e foi bem ou mal.

5- Já está quase chegando a outra prova ...

6- Tem uns que entregam no dia da outra prova.

4- Teve uma prova que o professor disse que, na especial de solos, não ia dar a nota da prova , só ia dar no dia. O cara vai para a prova querendo saber a nota anterior.

2- Ele só acha como foi mas não sabe.

3- Foi até uma brincadeira de mal gosto do professor. Ele chegou na prova e falou para o aluno que ele tinha tirado nota vermelha.

1- Isso foi verdade. O menino quase morreu.

6- Foi.

3- Ele falou: "Dancei", e o professor começou a dar risada.

5- É o mesmo sistema de avaliação que o professor coloca a questão mais difícil primeiro. Aí acabou. O aluno encana com a primeira e acabou.

2- Já vai encanado para o resto. Se bobear não escreve nem o nome dele na prova.

E- Vocês tem mais qual tipo de prova: dissertativa, teste, seminário? Qual vocês preferem?

Vários- Dissertativa.

2- Eu prefiro dissertativa.

1- Eu também.

4- Eu prefiro teste.

2- Eu acho que não muda muito.

6- Eu não gosto muito.

5- Eu não gosto.

E- Predominou neste 5 anos a dissertativa.

4- É.

2- Pelo menos nas matérias que são consideradas "bichos papões".

4- As mais mais.

1- Foram poucas as testes.

2- Tem o teste de mal gosto, uma errada anula uma certa.

4- Era de A. Com que era...lembra? Ele deu 6 folhas para a gente, as questões tinham 5 linhas. Cada alternativa eram 3 linhas. E eram 5 alternativas.

1- Era uma novela.

3- É.

5- Isso foi no 1º ano.

6- Foi. Mas quem era aquele que anulava a certa...?

4- Ele ainda falou que, como no Vestibular a gente teve 40 segundos para fazer cada um dos 70 questões, ele ia dar 50 segundos para fazer... ia dar mais ou menos 1 hora e meia de prova. O cara já achava que não ia dar tempo. Eu fiquei assim... não dá porque as alternativas eram mais ou menos iguais, só mudava um ou duas palavras. Muita gente eu acho que foi mal naquela prova. Eram questões que eu achei de mal gosto, não mediam o conhecimento do cara. Era pegadinha.

E- Isso foi no Básico?

4- Foi.

E- E aqui?

4- Aqui tem professor...

E- Tem pegadinha.

3- Não.

4- Não era pegadinha, tinha prova mais objetivas. Não era tão complicado.

1- Prova teste teve uma horrorosa, que o cara só faltou perguntar quantas voltas tinha um parafuso, foi em TD.

3- A. também, eram detalhes.

5- Chegou a perguntar quantos ovos punha uma fêmea da ácaro.

4- Em E. pergunta quantos ovos do pulgão.

3- Eu acho que isso é mal de departamento.

5- Os professores se reúnem e combinam de fazer prova desse jeito.

E- Os departamentos tem várias disciplinas, há entrosamento?

3- Nenhum.

2- Nenhum entre os departamentos.

4- Você quer saber dentro dos departamentos?

E- É.

2- Tem, dentro do departamento tem.

E- Mas e em questão de provas?

2- Não.

3- Tem o primeiro dia da matéria e o professor marca o dia da prova dele. Aí vem outro professor de outra disciplina, mas do mesmo departamento e diz que quer marcar naquele dia, mas o outro diz não, porque marcou primeiro.

5- Isso dentro do departamento.

3- Eu acho que neste ponto não há entrosamento.

E- Não, eu perguntei porque eu sei que tem departamento que a disciplina tal é dividida em 4 professores, por exemplo, e

entre eles, há comunicação?

3- Tem

1- Tem.

5- Entre os professores da mesma disciplina ...

6- Tem alguns que não. Tanto é que foi marcado lá na Agricultura um horário para um não ver o outro. Mas são casos à parte.

3- É, porque geralmente entre os professores da disciplina tem entrosamento legal.

1- Nada que prejudique a gente.

4- Se eles tem rixa entre eles, não é passado para o alunos.

E- Eu digo assim, na questão da avaliação?

4- Da avaliação não tem problema.

E- Então são 4 docentes, 4 notas e vai ter uma média?

6- É.

3- Às vezes tem peso nas notas.

1- Depende do volume de aula, de importância.

5- Às vezes mistura na prova.

E- Vamos supor que você vai mal na primeira, tira 2, pode recuperar nas outras?

2- Pode.

1- Pode.

E- O que vocês acham disso?

3- O professor fala que você tem que ter média 5 em todas as provas... vai um professor falar isso. Eu acho que seria o certo.

E- Porque se você tirou nota baixa é porque alguma coisa deu errado?

5- Você não sabe..

3- Lógico. Ou brigou com alguém.

2- Algum fator externo a Faculdade.

3- Algo está errado.

E- Vocês acham que é só problema do aluno?

3- Não.

4- Ou do professor. Mas depende. Você tem que analisar os dois lados, tudo. Se uma classe inteira vai mal aí... Agora se um cara vai mal e o resto bem...

5- Já ocorreu isso em I.

4- Na primeira prova não teve uma nota acima de 5.

5- O problema é de quem? Do professor, lógico.

4- Porque o professor já estava com a passagem comprada para os Estados Unidos, então ele não estava esquentando muito a cabeça.

3- Não foi bem assim não.

E- Aí ele largou vocês?

5- Largou.

4- Largou e entrou noutro.

1- Esse outro deu um jeito para a gente.

2- Deu um trabalhinho e a maioria passou.

5- Contornou a situação.

1- Não, mas não passou todo mundo.

3- Foi o caso do pessoal que ficou com 4,8. Na primeira prova de um professor todo mundo foi mal. Geralmente o pessoal fala que esse professor é super difícil.

5- É o nível da aula que ele dá.

4- O nível de aula do cara é altíssimo. Tanto que até o pessoal do departamento fala que ele puxa muito.

E- Vocês não conversaram para encontrar uma saída?

1- Esse professor era inflexível.

4- Não tinha muito. ele era difícil.

2- Ele mesmo falou que tinha que arranjar uma calculadora programável para a prova.

3- A prova dele é assim: "Se vocês quiserem trazer um computador com o programa feito, pode trazer. Você acopla na tomada e faz o prova. Tudo bem". Eu comprei uma calculadora programável para fazer a prova, mas não adiantou muito.

2- Um dos melhores alunos da classe foi com a calculadora e tirou 1,2.

5- Tem um exemplo de que ele é tão rigoroso, que o nível de aula dele é tão alta que o pessoal da pós-graduação vem fazer matéria com ele, de 20 só restou 1, quer dizer os outros não aguentaram o nível de aula dele.

E- Que ano foi isso?

3- No 3º.

1- Ele não sabia dosar.

4- As aulas foram excelentes.

2- É um professor inteligente ele é um cientista. Inclusive na pós-graduação que ele está fazendo nos Estados Unidos dizem que ele é o melhor.

3- Quanto ao conhecimento dele da matéria, tudo bem. Ele não soube dosar o que a gente pode aprender.

1- Ele é competentíssimo.

4- Na aula dele, ele ia na lousa, começava aqui, ia direto, apagava a lousa e ia direto. Era cálculo em cima de cálculo. De vez em quando ele colocava um número ali, que você não sabia de onde ele tinha vindo.

2- Nesse ponto que eu acho que uma aula de 4 horas só com isso!

3- Você não podia perder o fio da meada.

1- Se na aula seguinte você fosse perguntar algo ele falava: "Olha no seu caderno que eu dei isso semana passada. Não é para você estar perguntando". E não respondia.. Agora se a dúvida era daquela aula, ele respondia.. Depois da prova eu fui perguntar um negócio, e ele disse que a prova foi simples..

4- Simples para o nível dele.

3- Ele mexe com, aquilo direto.

5- O aluno tem tanta matéria para estudar que não dá para ficar só naquele programa.

3- Era a primeira vez que a gente estava vendo o nível da prova do professor.

5- O pessoal falava que era difícil, mas difícil para alguns pode ser fácil para outros.

4- Tanto que o homem está para voltar e está todo mundo tremendo.

1- Quem não passou está querendo passar a todo custo.

5- Aquele dia da prova eu não consegui resolver, a nota que eu tirei foi por causa da menina do meu lado. Ela tirou a mesma nota que eu.

E- Falando em cola, como que é aqui?

2- Bom, isso é segredo.
1- Vou dizer que eu não colo...
E- Sem nomes.
4- Funciona, dependendo do professor.
3- Tem uns que fazem vista grossa. É impossível o cara estar lá na frente, olhando, e não ver nada.
5- Teve uma vez que o professor me colocou lá na frente.
2- É um absurdo. Isso aconteceu comigo.
5- Não porque ele mandou, mas eu fui lá na frente para entregar a prova e sentei na mesa do professor para assinar a lista de presença, e vi que...80 pessoas no Anfiteatro e 1 professor só tomando conta.
2- É difícil achar um que esteja olhando para a prova dele.
E- Além das colas que trazem prontas?
4- Às vezes no braço, livrinho.
2- Uma vez tinha um rapaz lendo a cola e o professor aqui. E ele fez a prova.
3- Tem tantas sistemas para você fazer cola, o professor sabe.
2- Quando tem prova teste tem código de pé.
1- Era uma dança na hora da prova.
5- Tem professor que pega, tem outros que não.
4- Geralmente eles só avisam. Só quando é muito.
5- Todo professor tem fama de pegar gente colando e não pega. Ele quem manter a fama dele.
1- Mas o aluno também toma cuidado.
4- Mexe com o aluno, Ele cola, com cuidado.
3- Acho que não tem uma pessoa que vai para a prova e não olha para o lado, faz parte tentar olhar para ver se está certo, mesmo sabendo.
5- É reflexo condicionado.
1- Conferir.
4- Tem professor que olha, dá risada, brinca.
E- Mas tem os que pegam e dão 0?
4- Muito raro.
3- Tem, mas é raro.
4- Quando o professor pegou a minha prova foi assim: eu pedi para uma cara apontando com o dedo a questão, ele já estava saindo e o professor disse: "Para fora". Falei: "Pronto, tirei 0". Só que ele não deu 0. O que eu fiz ele considerou. Eu acho que a maioria faz isso. Pega e não deixa mais fazer a prova.
2- Teve uma prova que o chileno foi pego e tirou 0. O professor olhou assim, ficou com o olhas fixo nele. Saiu na direção dele e ele pôs o papel no bolso. O professor perguntou o que ele tinha posto no bolso. Ele disse: "Nada". E ficaram discutindo. Aí o chileno disse:" Se o sr. acha que eu coloquei alguma coisa no bolso, pega a prova". E saiu. Tomou 0.
3- São raros.
5- É cômico você ver o professor pegando alguém colando. No 1º ano a professora tirou de dentro da caixa de fósforo de uma aluno uma sanfona. E ficou mostrando para todo mundo.
4- Uma bíblia.
5- Eu estava com uma folha do caderno debaixo da prova.
1- Aí bateu pânico.

5- Aí eu pensei: "O que eu vou fazer agora?" Acabei a prova, amassei o papel e fui embora.

4- Mas pegar é muito raro.

3- Eles mudam de lugar. Fazem vista grossa.

5- Uma vez eu estava conversando com um professor e ele estava me dizendo que é fácil pegar aluno colando. Aquela turminha que sempre senta junto na aula, senta junto na prova.

1- O V. outro dia separou todo mundo.

A N E X O 8

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Objeto de observação: Avaliação da aprendizagem

Local: Sala de aula

Curso: Agronomia

Série: 3ª

Data: 04.12.90

Horário: 8:20h. às 10:50h.

Números de alunos: 36

Folha nº 1

Ao chegar à sala de aula são 8:20h.. O Professor encontra-se na classe arrumando, cuidadosamente as carteiras para que a distância entre elas seja mais ou menos a mesma. Acomodo-me na última carteira da sala, à direita. Os alunos estão chegando aos poucos e sentam-se. Pontualmente às 8:30h., o Professor fecha a porta, pede silêncio e diz que vai iniciar. Ele distribui a prova, dando um pouco para cada primeiro aluno da fileira e pede que este passe para traz. O Professor fala que eles tem 10 minutos para lerem a prova e esclarecerem qualquer dúvida quanto à redação das questões, e frisa que não vai auxiliar quanto ao não entendimento da questão: "A interpretação da pergunta já faz parte da avaliação". Um aluno indaga sobre o enunciado da questão 2, na qual faltavam duas palavras. O Professor pede que a classe corrija-a. Não havendo mais dúvidas, o professor avisa que o tempo se esgotou, que a prova tem que ser feita a caneta, que eles terão 2 horas para fazê-la e que às 10:45h. ele recolherá todas as provas, não importando se o aluno acabou ou não de responder. O Professor registrou esse horário na lousa. Às 8:55h. um aluno bateu à porta e solicitou entrada, a qual o professor atendeu, mediante a explicação de que o aluno não havia conseguido carona. O Professor alternou momentos em que andava pela classe, com outros em que ficava sentado sobre a mesa, à frente da classe. Num certo momento, um aluno pediu explicações sobre a 3ª questão e o Professor disse: "Se fosse para eu responder, não daria pro-

va". O aluno calou-se, com expressão de descontentamento. Durante os períodos em que o Professor ficava à frente da classe, alguns alunos tentaram comunicar-se entre si. Por vezes, quando isso ocorria, o Professor pedia silêncio, falando: "Psiu". Da posição em que me encontrava, percebi que 3 alunos estavam colando com "material próprio". Notei que uma das colas era do tipo "sanfoninha". Em nenhum dos casos o Professor se deu conta do que estava acontecendo. Notei que, do mesmo modo que haviam alunos que demonstravam calma e segurança, escrevendo normalmente, outros, pelo menos 5 alunos, estavam irriquietos, mexiam-se muito, olhavam para os lados, até para mim, coçavam a cabeça, mordiam a caneta. Um desses alunos bateu no da frente e sussurrou algo. Observei que, minutos depois, o companheiro da frente passou-lhe um pedaço de papel. Este aluno ficou muito agitado e reparei que ele colocou o papel embaixo da folha de prova. De vez enquando o aluno olhava para mim, para o Professor e para o papel. O Professor, aparentemente, não notou o fato, pois nada mencionou. A partir das 10h os alunos começaram a entregar a prova e alguns faziam comentários ao Professor, como por exemplo: "Pensei que era pior". O Professor perguntou para um deles: "Como foi?" E o aluno respondeu: "Acho que deu para tirar". Terminado o tempo estipulado para o término da prova, restavam 11 alunos na classe. O Professor pediu que entregassem as provas. Um dos alunos pediu mais 5 minutos e ele aceitou. Ao final deste tempo, todos entregaram as provas e um dos alunos saiu resmungando. Quando todos saíram da classe, o Professor comentou comigo que normalmente é assim que as provas transcorrem e que só encontra problemas com provas tipo "teste", quando os alunos tentam se comunicar, principalmente, com as mãos. Despedi-me do professor e agradeci sua colaboração. Saí para entrevistar um grupo de alunos que me esperava, pois havia combinado anteriormente com eles.