



ATAS DO XII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

BRAGA / UNIVERSIDADE DO MINHO
CAMPUS DE GUALTAR / 11 - 13 SETEMBRO 2013

ORGANIZADORES:

Bento D. Silva; Leandro S. Almeida; Alfonso Barca; Manuel Peralbo; Amanda Franco & Ricardo Monginho

EDITOR: CIEd – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho

APOIO: **FCT** Fundação para a Ciência e a Tecnologia
SUPORTE ÀS BACACIÕES CIENTÍFICAS



Universidade do Minho
Instituto de Educação



Título

Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia

(2ª edição, revista e aumentada)

Organizadores

Bento D. Silva; Leandro S. Almeida; Alfonso Barca; Manuel Peralbo; Amanda Franco & Ricardo Monginho

Editor

Centro de Investigação em Educação (CIEd) / Instituto de Educação
Universidade Minho

4710-057 Braga
1.000 exemplares

Design

ANACMYK
anacmyk@gmail.com

ISBN

978-989-8525-22-2

Setembro 2013

Apoio à edição:

FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia
Ministério da Educação e Ciência



Índice

ÁREA TEMÁTICA 9 - MODELOS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

| | |
|--|------|
| UM MODELO DE GESTÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, COM ÊNFASE NO ATENDIMENTO AOS REFERENCIAIS DE QUALIDADE DO PROCESSO DE ACREDITAÇÃO DO INEP/MEC BRASIL | 3779 |
| Matilde Medeiros de Araújo, Maria João Cardoso de Carvalho, & Carlos Machado Santos | |
| DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA ELABORACIÓN DE INFERENCIAS ENTRE BUENOS Y MALOS LECTORES | 3790 |
| Francisco Manuel Morales Rodríguez & Ana María Morales Rodríguez | |
| MUDANÇAS DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO | 3798 |
| Cristiane Regina Xavier Fonseca–Janes & Sadao Omote | |
| AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: DILEMAS E (IM)POSSIBILIDADES DE UMA REFERENCIALIZAÇÃO MULTIFOCALIZADA | 3813 |
| Henrique Manuel Pereira Ramalho | |
| A AVALIAÇÃO EXTERNA DO CONHECIMENTO GRAMATICAL: UM ESTUDO DOS EXAMES DE PORTUGUÊS DE 2012 | 3830 |
| António Silva & Ana Paula Castro Silva | |
| AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS: OS EFEITOS INDIRETOS DO ENSINO PÚBLICO NO ENSINO PRIVADO | 3845 |
| Joana Sousa & José A. Pacheco | |
| AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS E SEUS EFEITOS NAS PERSPETIVAS CURRICULARES E PEDAGÓGICAS. UM ESTUDO COM PROFESSORES DE MATEMÁTICA | 3860 |
| Micaela Marques & José A. Pacheco | |
| METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NUMA ÁREA CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES NO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES | 3875 |
| Maria Palmira Alves & Susana Sá | |
| O CURRÍCULO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO E A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO | 3886 |
| João Manuel de Sousa Will & José Pacheco | |
| OS APOIOS EDUCATIVOS COMO FERRAMENTA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR: CONTRIBUTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL AVALIATIVO | 3900 |
| Marta Martins & Eusébio Machado | |
| A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM ATIVA SUPOSTA POR UMA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO REFLEXIVA | 3914 |
| Rosa Rodrigues & Cristina Parente | |

| | |
|--|------|
| DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO SECUNDÁRIO À SUA AVALIAÇÃO NO EXAME NACIONAL DO 12º ANO | 3929 |
| Maria Carolina Pereira da Costa & António Silva | |
| POR QUE BRINCAR NÃO RIMA COM AVALIAR? A INTERFERÊNCIA DOS PROCESSOS AVALIATIVOS NO COTIDIANO LÚDICO ESCOLAR. | 3944 |
| Maria Vitoria Mamede Maia & Silvia Gabrielle Coimbra | |
| AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: - O QUE PENSAM OS PROFESSORES? - | 3958 |
| Maria Rita Morais Freitas | |
| SUPERVISÃO E PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO PROFISSIONAL DOCENTE: REPRESENTAÇÕES E VIVÊNCIAS DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO | 3973 |
| Estela Monteiro | |
| A RELAÇÃO SUPERVISIVA NA ADD: DE QUE SÃO FEITAS AS NOSSAS PRÁTICAS? | 3991 |
| Cátia Rodrigues | |
| PROMOÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO | 4006 |
| Rui Marques Vieira & Celina Tenreiro-Vieira | |
| IMPACTO E EFEITOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NAS ESTRUTURAS INTERMÉDIAS DE GESTÃO | 4020 |
| Natália Costa & José Augusto Pacheco | |
| A CENTRALIDADE DO ALUNO NO DISPOSITIVO DE AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLA | 4031 |
| Teresa Jesus Santos & Maria Palmira Alves | |
| POLÍTICA E OPERACIONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA | 4049 |
| Francisco Caloia Alfredo | |
| DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E FLUÊNCIA DE LEITURA NO FINAL DO PRIMEIRO ANO DE ESCOLARIDADE: UM CONTRIBUTO | 4063 |
| Liliana Costa & Maria Carapeto | |
| IMPACTO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO – UM ESTUDO DE CASO | 4078 |
| Lúcia Dourado & Virgínio Sá | |
| DETECCIÓN PSICOEDUCATIVA DE DIFICULTADES PSICOMOTORAS EN EL AULA | 4094 |
| Iria Díaz Ainse & Rosa Rivas Torres | |
| UN ESTUDIO SOBRE LAS ESTRATEGIAS EN ALUMNOS Y ALUMNAS DE 5 AÑOS COMO CLAVE INCLUSIVA DEL APRENDER A APRENDER | 4110 |
| María Páramo Iglesias & María Martínez Figueira | |
| AVALIAÇÃO DE ESCOLAS: MECANISMOS DE REGULAÇÃO E LÓGICAS DE AÇÃO DOS ATORES ESCOLARES | 4121 |
| Carla Chainho | |

| | |
|---|------|
| EFEITOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS PÚBLICAS NA REDE PRÉ-ESCOLAR PRIVADA | 4135 |
| Eduarda Cristina Silva Rodrigues & José Augusto Pacheco | |
| DETECCIÓN DAS DIFICULTADES COGNITIVAS NA AULA | 4142 |
| Rosa Rivas Torres, Beatriz López González & Berta Fraga González | |
| DISPOSITIVOS SINCRÓNICOS DE AVALIAÇÃO ENQUANTO MECANISMOS DE FEEDBACK E AUTORREGULAÇÃO DE APRENDIZAGENS. | 4155 |
| Cristiana Cabreira, Andreia Santos & Ana Mouraz | |
| AVALIAÇÃO DOS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR | 4168 |
| Rosa Maria Gomes, Anabela Pereira & Paula Vagos | |
| AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS E O SEU IMPACTO NO ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA | 4181 |
| Helena Queirós & José Augusto Pacheco | |
| PROVINHA BRASIL - INSTRUMENTO AVALIATIVO DE LEITURA: ANÁLISE À LUZ DA ABORDAGEM COGNITIVA DE LEITURA E SEUS RESULTADOS | 4192 |
| Eva Cristina Mendes | |
| SUPERVISÃO DE FUTUROS ENFERMEIROS NO ENSINO CLÍNICO NO SERVIÇO DE CIRURGIA | 4207 |
| Isabel Correia & Teresa Vilaça | |
| A CENTRALIDADE NO ESTUDANTE NUMA UNIDADE CURRICULAR INTEGRADA – UM ESTUDO DE CASO | 4223 |
| Ana Lemos, Armando Almeida, Joana Palha, Manuel Costa & Maria Palmira Alves | |
| O CONHECIMENTO DOS ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS DOS ADULTOS VERSUS O SEU RE(DES)CONHECIMENTO NO (IN)DEFINIDO QUADRO GOVERNAMENTAL PORTUGUÊS | 4235 |
| Susana Cristina Pinto & Maria Palmira Alves | |
| AVALIAÇÃO DA METACOGNIÇÃO, AUTORREGULAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS COGNITIVAS EM ATIVIDADES DE INVESTIGAÇÃO | 4253 |
| Jorge Gonçalves & Margarida Alves Martins | |
| ALTA HABILIDADE PARA A MATEMÁTICA, ESTILOS COGNITIVOS E RENDIMENTO ESCOLAR A MATEMÁTICA | 4267 |
| Joana Casanova & Ana Costa | |
| PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO DOS ALUNOS | 4282 |
| Jorge Gonçalves & Margarida Alves Martins | |
| ESTILOS COGNITIVOS, RESULTADOS ESCOLARES A MATEMÁTICA E DIFERENÇAS DE GÉNERO | 4292 |
| Joana Casanova & Ana Costa | |
| O PORTEFÓLIO COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO N(D)A PRÁTICA PEDAGÓGICA | 4303 |
| Susana Cristina Pinto & Cândida Mota-Teixeira | |

| | |
|--|------|
| UMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA SOBRE PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO CENTRADAS NO ESTUDANTE | 4318 |
| SC Rodrigues, J Cerqueira, MJ Costa & MP Alves | |
| A CONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR COMO REFERENTE DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS | 4328 |
| José Carlos Morgado, Carlinda Leite, Preciosa Fernandes & Ana Mouraz | |
| A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA DOS PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NUMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA | 4351 |
| Maria Palmira Alves, Ivanilda Bastos & Sidney Schossland | |
| INDICADORES DE QUALIDADE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PROFESSOR | 4363 |
| Leonora Bernardes | |
| UMA VISÃO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DO ACCOUNTABILITY | 4378 |
| Marly Queiroz & Fabiane Garcia | |
| O INVENTÁRIO PARENTAL (LUI-PT) COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PRAGMÁTICAS EM IDADES PRECOSES | 4391 |
| Cristiana Guimarães, Anabela Cruz-Santos & Leandro Almeida | |
| UM NOVO OLHAR SOBRE AS PRATICAS AVALIATIVAS: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CEARÁ-BRASIL | 4403 |
| Andreia Serra Azul da Fonseca, Maristela Lage Alencar, Edivone Meire Oliveira & Sinara Mota Neves de Almeida | |
| INFLUENCIA DE LAS DIFICULTADES FONOLÓGICAS EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y LECTOESCRITOR EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA | 4419 |
| S. García-Mosquera, M. Durán, M. García-Fernández, J.C. Fernández-Méndez, A. López-Osuna | |
| DETECCIÓN DE DIFICULTADES EN EL LENGUAJE ORAL EN NIÑOS DE SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL | 4436 |
| López-Osuna, S. García-Mosquera, M. Durán, M. García-Fernández, J.C. Fernández-Méndez | |
| PROVA DE COMPREENSÃO NA LEITURA PARA O 1º ANO DE ESCOLARIDADE | 4445 |
| Edlia Simões & Margarida Alves Martins | |
| TESTE INFORMATIZADO E DINÂMICO DE ESCRITA (TIDE): ESTUDO PRELIMINAR | 4459 |
| Andreza Schiavoni & Cristina Joly | |
| EFEITO (S) DAS PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NAS PRÁTICAS COLABORATIVAS: INDUÇÃO OU INIBIÇÃO? | 4473 |
| Ana Marcos & Eusébio Machado | |

| | |
|--|------|
| AGRUPAMIENTO DE ESCUELA Y ESTRUCTURA DE EVALUACIÓN INTERNA: ¿NUEVA INSTANCIA DE EVALUACIÓN EXTERNA A LAS ESCUELAS AGRUPADAS LOCALIZADA EN LA ESCUELA SEDE? UN ESTUDIO DE CASO EN PORTUGAL | 4485 |
| Maria Cecilia Bocchio | |
| EL RETORNO DEL DIRECTOR: ESTUDIO DE CASO DESARROLLADO EN UN AGRUPAMIENTO DE ESCUELAS | 4498 |
| Maria Cecilia Bocchio | |
| ENSEÑAR, APRENDER Y EVALUAR EL PROFESIONALISMO MÉDICO: A PROPÓSITO DE UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA | 4506 |
| Jordi Palés, A. Gual, M. Nolla & A. Oriol Bosch | |
| APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DE PROCEDIMENTOS E DESEMPENHOS UTILIZANDO CHECKLISTS | 4522 |
| Isabel Neto, Luís Patrão & Miguel Castelo Branco | |
| O CENTRO DE COMPETÊNCIAS LABORATORIAIS: UM NOVO MODELO PARA APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS LABORATORIAIS | 4531 |
| Manuel João Costa, Nuno S. Osório, Margarida Correia-Neves, Hugo Almeida, Fernanda Marques & João Carlos Sousa | |
| MINI-ENTREVISTAS MÚLTIPLAS: UM MÉTODO DE SELECÇÃO DE ESTUDANTES PARA O ENSINO SUPERIOR | 4546 |
| Pedro Marvão, José Ponte | |
| A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MÉDICA COMO ABORDAGEM CIENTÍFICA AO ENSINO/APRENDIZAGEM DA MEDICINA | 4555 |
| Manuel João Costa | |
| O EXAME OBJECTIVO ESTRUTURADO COMO METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: PRINCÍPIOS BASEADOS NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MÉDICA | 4570 |
| João Cerqueira, Hugo Almeida & José Miguel Pêgo | |
| A CONSTRUÇÃO DE PONTES ENTRE AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO MÉDICA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES | 4577 |
| Ana Raquel Lemos | |

O CURRÍCULO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO E A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO

João Manuel de Sousa Will¹
José Augusto Pacheco²

Universidade do Minho/Universidade Federal do Tocantins
Universidade do Minho

sunzon26@hotmail.com
jpacheco@ie.uminho.pt

RESUMO: dentre as decisões curriculares dos professores de Administração para articular o currículo local com o currículo nacional, encontra-se a prática de avaliação. A comunicação faz parte de uma pesquisa de doutoramento, em curso, desenvolvida no Instituto de Educação, na especialidade desenvolvimento curricular da Universidade do Minho. O objetivo o de refletir sobre as decisões consideradas prioritárias pelos professores do Curso de Administração, de uma universidade pública brasileira, relacionadas com às expectativas dos alunos, discutiu-se a avaliação das aprendizagens, incluindo os processos e prática de avaliação. Faz-se uma relação entre os dados dos questionários aplicados, no sentido de analisar as decisões dos professores relacionadas as necessidades formativas dos alunos. O método de Spearman foi usado, após ter-se verificado o pressuposto de normalidade (Teste de Shapiro-Wilks). A análise das decisões da prática avaliativa dos professores associadas à dimensão avaliativa dos alunos mostrou que as prioridades docentes se diferenciam das necessidades dos alunos, no que se refere: aos critérios, ao processo, avaliação do desempenho dos professores e resultados como retroalimentação da prática de avaliação. Concluímos que há um desencontro entre prioridade dos professores e expectativas dos alunos e uma das vertentes de análise diz respeito a falta de um referencial de avaliação das aprendizagens.

Introdução

A avaliação no contexto educacional é um conceito com sucessivas modificações ao longo da história, vinculada às transformações da sociedade, no que diz respeito às mudanças económicas, sociais, políticas e culturais que originam “diferentes concepções de Educação e, conseqüentemente, diferentes modelos de ensino-aprendizagem e de abordagem de avaliação, (Fernandes, Alves & Machado, 2008, p. 18).

Este tema é provenientes de uma pesquisa de doutoramento, em andamento, desenvolvida no Instituto de Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular

¹ Doutorando da Universidade do Minho, Braga, Portugal e professor assistente da Universidade Federal do Tocantins, Palmas , Brasil.

² Professor catedrático e Presidente do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Campus de Gualtar, Braga, Portugal.

da Universidade do Minho. O texto foi estruturado da seguinte forma: introdução, objetivos, métodos, amostra, procedimentos, resultados, discussões e conclusões.

Método

Objetivos

Esse texto apresenta uma reflexão das decisões prioritárias da prática de avaliação dos professores do Curso de Administração, de uma universidade pública brasileira, relacionada às expectativas dos alunos sobre a prática de avaliação no contexto curricular do curso.

Amostra

A amostra da pesquisa se constituiu de 20 professores numa população de 24 e 180 alunos dentre 345 estudantes do curso de Administração de uma universidade pública brasileira, correspondendo, respectivamente, a 83,33% do total dos docentes e 52,17 % dos discentes do curso referido.

No que tange ao sexo e a idade, os professores estão assim distribuídos: 10%, respectivamente, são do sexo masculino e feminino, correspondendo à faixa etária de 26 a 30 anos; 15% são do sexo masculino e 5% do sexo feminino com faixa etária entre 31 e 35 anos; entre 36 a 40 anos só têm professores do sexo feminino (15%); na faixa de 41 a 50 anos, 15% são respectivamente do sexo masculino e sexo feminino; e com mais de 51 anos encontram-se 20% de professores do sexo masculino e 5% do sexo feminino. Os inquiridos têm idade madura, representando uma amostra significativa com cerca de 70% nas seguintes faixa etária: 36 a 40 anos; 41 a 50 anos; e mais de 51 anos.

Dos 180 alunos inquiridos, 41% são do sexo masculino e 59% são do sexo feminino e estão distribuídas em diferentes faixa etária, com jovens de 21 a 25 anos de idade (41%); com idade entre 16 a 20 (26%); e entre 26 a 30 anos (21%). Em seguida, se distribuem em percentuais mais baixos por faixa etária de adultos de 31 a 35 anos (5%); de 36 a 40 anos (4%); entre 41 e 50 anos (2%); e por últimos, com mais de 50 anos (1%). Desse modo, o perfil dos alunos corresponde a 88% de estudantes jovens e 12% de adultos.

Instrumentos

Foram aplicados dois questionários, um direcionado aos professores e outro aos estudantes do curso de Administração. Cada questionário foi organizado em duas partes: a primeira refere-se a dados pessoais e a segunda a decisões curriculares. Dentre as dimensões da segunda parte, fizemos um recorte da dimensão da prática de avaliação no contexto curricular, visando demonstrar os resultados das decisões prioritárias dos docentes no contexto da prática de avaliação e as expectativas dos alunos.

Procedimentos

As escalas dos questionários dos professores e dos alunos se correlacionaram pela similaridade, pelo que fizemos a associação entre as dimensões na busca da relação entre prioridades e expectativas. Na escala dos professores, a ordenação de questões relacionada com a dimensão de avaliação foi uma forma encontrada de preservar o foco das decisões curriculares no contexto de prioridades. Na escala dos alunos viabilizam-se respostas que expressam as suas expectativas em relação as decisões curriculares vinculadas às suas necessidades formativas.

Analizados através de cálculo da média, os dados tentam responder á seguinte questão: quais as decisões priorizadas pelos professores para organizarem a prática de avaliação no contexto pedagógico do curso de administração da universidade pesquisada?

No questionário dos alunos, calculou-se a média a fim de encontrar resposta para a seguinte questão: quais às expectativas dos alunos em relação as práticas de avaliação no contexto curricular?

A partir da média calculada em cada item do questionário dos alunos e dos professores, fez-se a associação de tal forma que cada grupo de questões tivesse sempre um número de ocorrências semelhante, por vezes, foi necessário repetir o valor de algumas questões do questionário dos professores, para proceder os cálculos, com cada item codificado, conforme se observa no quadro I, em anexo. Desse modo, a comparação foi feita com base nos valores mais altos e mais baixos das prioridades dos professores em relação aos valores das expectativas dos estudantes.

Resultados

Os resultados da dimensão da prática de avaliação dos professores no contexto curricular, indicam que os docentes atribuíram prioridades à decisão relacionada aos critérios de avaliação, como se observa na tabela I.

Tabela I- Média e desvio padrão da dimensão da prática curricular de avaliação dos professores

| Itens | Decisões curriculares | n. | M | DP |
|-------------|--|----|------|------|
| DPA1 | Deixar claro os critérios de avaliação para os estudantes. | 20 | 3,85 | 1,26 |
| DPA5 | Usar os resultados da avaliação dos estudantes para modificar as estratégias de ensino. | 20 | 2,90 | 1,29 |
| DPA2 | Avaliar os alunos antes, durante e depois do processo, para ajudá-los, caso seja necessário. | 20 | 2,85 | 1,38 |
| DPA3 | Avaliar os conteúdos, as competências e atitudes de estudo dos estudantes. | 20 | 2,80 | 1,50 |
| DPA4 | Usar mecanismos de avaliação para os alunos avaliarem o desempenho do professor na disciplina. | 20 | 2,60 | 1,42 |
| Média geral | | | 3 | |

Na tabela I, com base na média geral ($M= 3$) da dimensão da prática avaliação, observa-se que apenas o item 1, fica com maior média e menor dispersão, assim, a decisão prioritária da prática de avaliação diz respeito aos critérios, expressos na seguinte decisão: deixar claro os critérios de avaliação para os estudantes. Embora seja possível observar nas repostas dos professores uma grande dispersão, com um baixo consenso sobre as decisões prioritárias. Em seguida, a decisão mais próxima da média diz respeito a usar os resultados da avaliação dos estudantes para modificar as estratégias de ensino ($M = 2,90$; $DP = 1,29$).

O mesmo procedimento foi realizado para a dimensão avaliação dos alunos, para verificar as expectativa/necessidades.

Tabela II- Média e desvio padrão da dimensão: de avaliação

| | Itens | n | M | DP |
|-----|---|-----|------|------|
| DA4 | Realizar provas elaboradas com os conteúdos estudados | 180 | 4,17 | 0,83 |
| DA8 | Realizar auto-avaliação sobre o aprendizado do conhecimento, das competências adquiridas e das atitudes em relação ao estudo. | 180 | 4,13 | 0,98 |
| DA2 | Ter oportunidade de receber ajuda necessária para compreender os conhecimentos | 180 | 4,11 | 0,89 |

| | | | | |
|-----|---|-----|------|------|
| DA3 | Desenvolver as habilidades da proposta curricular da disciplina | 180 | 4,10 | 0,87 |
| DA7 | Realizar avaliação dos professores dos semestres letivos. | 180 | 4,02 | 1,13 |
| DA6 | Receber notas que expressam o aprendizadono período avaliado | 180 | 3,94 | 1,07 |
| DA5 | Realizar outras provas, para além dos testes | 180 | 3,84 | 1,06 |
| DA1 | Obter acesso aos critérios de avaliação. | 180 | 3,81 | 1,02 |
| | Media geral | | 4,01 | 0,13 |

Na tabela em referência, o item 4 obteve a maior média e o menor desvio padrão, adquirindo o valor máximo de expectativa dos alunos, ou seja, realizar provas elaboradas com os conteúdos estudados, recebeu a maior importância para o processo de avaliação. Outras situações também fazem parte da expectativa dos estudantes, por exemplo: os resultados indicam que as expectativas dos alunos são as seguintes: realizar provas elaboradas com os conteúdos estudados (4,17); Realizar autoavaliação sobre o aprendizado do conhecimento, das competências adquiridas e das atitudes em relação ao estudo (4,13); Ter oportunidade de receber ajuda necessária para compreender os conhecimentos (4,11); desenvolver as habilidades da proposta curricular da disciplina (4,10); Realizar avaliação dos professores dos semestres letivos (4,02).

A partir dos resultados encontrados nas tabelas de professores e alunos, observamos que há um desencontro entre os resultados no que diz respeito às prioridades docentes e às expectativas dos discentes. Verifica-se que os critérios de avaliação (Deixar claro os critérios de avaliação para os estudantes) são para os professores prioridade com o valor máximo, enquanto, que para os alunos (Obter acesso aos critérios de avaliação) têm o valor mínimo. A prioridade dos professores ocupa o primeiro lugar do ranking e a expectativa dos alunos ocupa o último lugar.

Para ilustrar os resultados construíram-se os gráficos 1 e 2 para verificar as diferenças de correspondência entre os níveis máximos e mínimo de prioridade atribuída pelos professores e as expectativas evidenciadas pelos alunos na dimensão de avaliação.

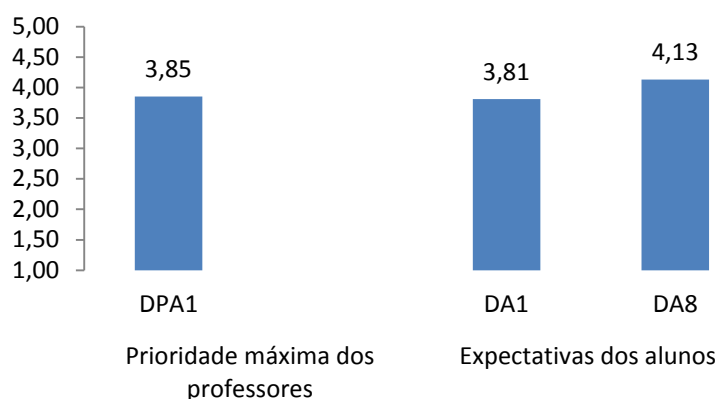


Gráfico 1. Prioridade máxima dos professores e expectativas dos alunos na prática de avaliação

Observa-se, no gráfico 1, que a diferença entre a prioridade dos professores, de deixarem claro os critérios de avaliação para os estudantes, que tem como referência a média geral da escala = 3; e a expectativa dos alunos de obterem acesso aos critérios de avaliação, embora aparentemente esteja próxima, por motivo da média geral da escala dos alunos ser = 4,01, essa expectativa se constitui menor do que a prioridade docente; no entanto, a autoavaliação sobre o aprendizado do conhecimento, das competências adquiridas e das atitudes em relação ao estudo, que se relaciona a esse item dos professores, apresenta uma expectativa mais elevada do que a prioridade atribuída aos critérios de avaliação. Em síntese, observa-se que não há uma correspondência entre prioridade dos professores e expectativas dos alunos.

O gráfico 2 ilustra a prioridade mínima dos professores relacionada às expectativas dos alunos.

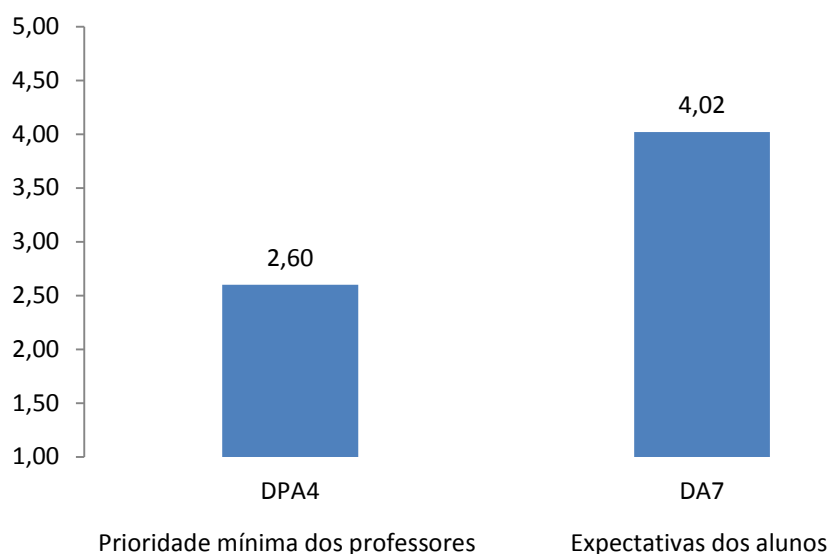


Gráfico 2. Prioridade mínima dos professores e expectativas dos alunos na prática de avaliação

Verifica-se que há um distanciamento maior, os docentes não priorizam a decisão de usar mecanismos de avaliação para os alunos avaliarem o desempenho do professor na disciplina, enquanto os alunos têm grande expectativa de realizar a avaliação dos professores dos semestres letivos.

Essa expectativa de os alunos avaliarem os professores insere-se no contexto da política de avaliação docente, no âmbito das universidades, que surgiu juntamente com a política de avaliação das instituições de ensino superior pelo MEC (Ministério de Educação e do Desporto), a partir do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) quando instituiu a orientação da avaliação interna ou autoavaliação, como se analisa no texto a seguir:

A avaliação interna ou autoavaliação tem como principais objetivos produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidade cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade (SINAES, 2004, p. 5-6).

Na citação, observa-se, nos objetivos da avaliação interna a importância atribuída à qualificação e capacitação docente junto a instituição para desenvolver suas atividades de forma mais efetiva. Neste contexto, os dados sobre a universidade brasileira em estudo indicam que o seu corpo docente é avaliado através de mecanismos para identificar conhecimentos, habilidades e atitudes na consecução de sua atividade profissional junto a instituição.

Neste caso a avaliação das instituições de ensino superior no contexto brasileiro não é uma política isolada, faz parte de uma política globalizada, com a lógica discutida por Alves, Flores e Machado (2011, p.10).

[...], Se tem constituído um “regime de omni-avaliação” (Machado, 2008) como traço central e unificador das agendas e da última geração de políticas educativas cada vez mais globalizadas, através do qual se tenta confirmar a injunção ideológica de que mais avaliação é igual a mais qualidade. Neste sentido, a centralidade da avaliação – e, em particular, no que à avaliação do desempenho docente diz respeito – demonstra não só a aceitação das lógicas meritocráticas tornadas indiscutíveis pelas “avaliações” de organismos internacionais, como também que a qualidade do trabalho docente deve sujeita-se a processo de mensuralidade em função de “resultados”.

Nesta perspectiva de análise, a avaliação é proposta pelas políticas governamentais como um indicador de garantia da qualidade de ensino, não é desconsiderando a avaliação, mas o modo como é imposta pelo MEC não altera muito as condições do ensino superior. Entendemos que as expectativas dos alunos é legítima, mas deve haver uma compreensão por parte dos professores que a avaliação do seu trabalho por parte dos alunos deve ser uma estratégia de melhoria da própria prática curricular, uma forma de refletir sobre o alcance dos seus objetivos, que não deve ser avaliado de forma unilateral, com os resultados das avaliações dos alunos, mas também, uma análise da própria prática docente, das suas atitudes e competências, que muitas vezes precisam ser melhoradas para garantir a qualidade do ensino.

É importante que os professores escutem os alunos, vejam se o que dizem tem coerência. O diálogo e a reflexão nesse processo de avaliação são relevantes, quando se tem o compromisso com a própria atividade de ensino.

A avaliação dos professores deve ser ampla, não só a questão do domínio do conteúdo, mas também em outras questões que fazem parte das suas decisões no contexto curricular, o compromisso em sala de aula, a assiduidade, a pontualidade, o

compromisso com o ensino, a comunicação com os alunos para avisar se tem aula ou não, é uma questão de respeito. Conforme enfoca o projeto Pedagógico do Curso de Administração.

Todo processo de avaliação estabelece uma relação entre avaliador e avaliado, reconhecendo que o primeiro nunca pode estar isento também de avaliação, e que o segundo deve sempre ter a oportunidade de se expressar quanto à avaliação, pois a participação aberta e transparente dos agentes é o único caminho no sentido de garantir a legitimidade do processo e, portanto ser assumido por todos (Universidade Federal do Tocantins, 2010, p.40).

No contexto das universidades, a avaliação precisa de ser interpretada com outras características, que não seja a de instrumento de exclusão, seja do aluno, seja do professor. Para isso é necessário se estabelecer uma relação de confiança, de respeito, compromisso entre quem ensina e quem aprende.

Discussões

A avaliação no curso da Administração, tendo como base a experiência na universidade pesquisada, não se diferencia da situação da avaliação de outros cursos universitários. De Sordi (2005), em seus estudos sobre avaliação no contexto das universidades brasileiras, aponta a incorporação de dois termos predominantes nos discursos dos professores universitários, projeto pedagógico e avaliação, no entanto, percebe que esse comportamento linguístico ainda não trouxe mudanças qualitativas na prática curricular, ou seja, na tríade: ensinar, aprender e avaliar.

No que diz respeito ao termo avaliação, observou-se que esse conceito tem regras e lógicas bem definidas, abrangendo a dimensão pedagógica - o processo didático e a lógica da ajuda da aprendizagem; a dimensão institucional - o diálogo entre os atores e o intercâmbio conflitual; a dimensão social - a articulação entre instituição e sociedade e a lógica da orientação em função das necessidades sociais e do mercado de trabalho (Pacheco, 1995).

O modelo global da avaliação contempla três aspectos essenciais: etapas da avaliação, metodologia e critérios. A avaliação pode ser, no que diz respeito às modalidades principais de cada uma das etapas, inicial (diagnóstico, contexto, expectativa); de processo (dinâmica da implementação); e final (produto, resultados).

A avaliação inicial é o diagnóstico realizado com propósito de conhecer as condições existentes e as necessidades (Pacheco, 2001). Nos estudos de Zilbenstein (2000), a etapa inicial é vinculada a uma organização pedagógica estruturada por diversas ações. O conhecimento inicial é analisado numa relação entre o que sabe os estudantes do novo conhecimento e das habilidades e o nível de conhecimento que se pretende formar. Nessa perspectiva, o diagnóstico do nível inicial é um indicador para os professores criarem estratégias de ensino, a fim de contribuir com o novo aprendizado dos estudantes.

Retornando as reflexões de Pacheco (1995, p.151) sobre avaliação, alguns aspectos podem ser relacionados ao campo da Administração, como a avaliação de contexto, “é uma decisão de analisar as características curriculares; o tempo dedicado à formação; os objetivos do programa; as características institucionais; e as expectativas”.

Na avaliação de processo, durante o ensino e a aprendizagem, tanto a conduta do professor, como a do estudante podem ser avaliadas, para além de interação entre os estudantes (Idem, Ibidem, 1995). Nesse processo, o professor pode analisar o acesso que os estudantes estão tendo ao conhecimento científico abordado na unidade de ensino, as estratégias que estão utilizando para se apropriarem dos conhecimentos, as relações e reflexões que conseguem fazer a partir daquilo que estão aprendendo. Esse é um aspecto importante ao professor para interagir com os estudantes, para rever suas estratégias de ensino, sua forma de comunicação, a reorientação do trabalhos em grupo e individuais. Essa etapa faz parte da decisão de reconhecer a avaliação como componente do trabalho docente, na perspectiva de De Sordi (2005).

A introdução de critérios de avaliação da aprendizagem na prática curricular, segundo Alves (2004), permite aos professores fazerem uso de parâmetros avaliativos, de procurar uma consistência interna (objetivos, conteúdos). Deixar claro os critérios de avaliação para os alunos é criar um tipo de transparência no processo de avaliação. Segundo Fernandes, Alves e Machado (2008), é um modo dos alunos ficarem cientes daquilo que os professores esperam deles. Os critérios de avaliação são inerentes para ambos compreenderem a qualidade dos trabalhos desenvolvidos e a questão do erro que faz parte do processo de aprendizagem.

Como é abordado por De Sordi (2005), o processo avaliativo em uma determinada disciplina pode ser negociado ou não, os professores podem deixar claro os critérios ou simplesmente podem omiti-los. Na primeira situação, há uma participação dos alunos na tomada de certas decisões avaliativas, neste caso, está voltada para a formação de um profissional e cidadão crítico, no segundo, está direcionado para a formação de profissional conformado.

Partindo do facto que o professor de Administração é o formador dos administradores no contexto universitário, a avaliação no contexto da prática curricular pode assumir várias vertentes, dentre elas a formação com a participação dos alunos, sujeito em formação. Neste contexto, é necessário clarificar os critérios de avaliação, permitindo que o acesso do aluno aos critérios pode torna-se num caminho de ida e volta. Os professores com seus saberes, competências e atitudes podem estabelecer uma relação com os seus alunos de respeito e de acolhimento, como diz De Sordi (Ibidem). É nessa relação que fica claro o que se pretende mudar a partir da garantia da aprendizagem.

A avaliação, nesta perspectiva é assumida não como um instrumento para classificar os formandos como melhores ou piores alunos, o que se distancia de decisões que promovem a exclusão e se aproxima do esforço para flexibilização do currículo e de formação de cidadãos críticos, como prevê as Diretrizes Curriculares para o curso de Administração (Brasil, 2005). Vial (2008) pressupõe uma nova experiência no contexto da prática curricular, pois a avaliação pode ser interpretada e utilizada como um trabalho que permite a troca entre sujeitos.

Os critérios de avaliação, nesta perspectiva, precisam de ser bem definidos para que permitam a clarificação das normas, tornando transparente o que pode ser negociado ou não. Neste contexto, a autoavaliação entra como um instrumento de acompanhamento do projeto de cada aluno, com a precaução de não transformá-la em um autocontrolo contínuo (Ibidem). Nesse sentido, o autor adverte para a questão do erro, que não pode ser-lhe atribuído, apenas como “falha lógica construtiva” (Ibidem, p. 177). Neste aspecto, é necessário a compreensão do aluno sobre o erro como parte da própria construção e do erro como um equívoco. Desse modo, os critérios de avaliação do processo não são os mesmos para uma avaliação do produto final.

Conclusões

A análise dos dados evidencia que não há uma correspondência entre as decisões prioritárias da prática de avaliação dos professores do Curso de Administração de uma dada universidade brasileira e às expectativas dos alunos sobre a prática de avaliação no contexto curricular do curso. Tal resultado revela que se houvesse uma correspondência, haveria uma relação perfeita, uma relação de reciprocidade um diferencial dentre as expectativas das universidades brasileiras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de administração têm sido um referencial para a organização do currículo de Administração, impulsionando a construção do Projeto Pedagógico do curso em cada Universidade, com novas propostas de estruturação do currículo e de atuação docente. Dentre o quadro de professores da universidade investigada tem havido uma grande procura pelos programas de pós-graduação da área e as novas abordagens nas universidades sobre avaliação tem avançado significativamente, logo, as prioridades dos professores por uma decisão relacionada aos critérios de avaliação circunscreve no contexto vivenciado, mas as respostas dos alunos mostram que a questão da avaliação na prática curricular ainda é um problema, falta um referencial, que dê sustentação aos professores e propicie a participação dos alunos, de modo a marcar um diferencial.

Neste sentido, a prática de avaliação deve ser incorporada na dinâmica curricular e repensada em função dos objetivos do projeto pedagógico do curso de Administração.

Referências bibliográficas

- Alves, M. P.; Flores, M. A. & Machado, E. A. (2011) *Quanto vale, o que fazemos?* Práticas de avaliação. Santo Tirso, Portugal: De facto editores.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2008). *Avaliação com sentidos: contributos e questionamentos*. Santo Tirso, Portugal: De facto editores.
- Alves, M. P. (2004). *Avaliação e currículo Porto: Porto Editora*.
- Brasil, (2005). *Relatório do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria Ministerial nº 4.034, de 8 de dezembro de 2004*. Brasília: Ministério de educação Superior, MEC SESU.
- Fernandes, J. A. Alves; M. P & Machado, E. A. (2008). *Perspectiva e práticas de avaliação de professores de matemática*. Braga: Cadernos CIED .
- Pacheco. J. A. (1995). *Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo, teoria e práxis*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- De Sordi , M. R. L. (2005) . *Avaliação universitária: mecanismo de controlo, de competição e exclusão ou caminho da autonomia, da cooperação e da ilusão?* In:

- Veiga, I. P. A.; Naves, M. L. De P.(orgs). *Currículo e avaliação na educação superior*. 1 ed. Araraquara: Junqueira e Marin.
- SINAES, (2004). *Roteiro de auto-avaliação institucional*. Orientações gerais. INEP/SINAES/CONAES. Ministério da Educação. Brasília/DF.
- Vial, M.(2008). *Organizar a participação dos formandos na avaliação da sua formação- duas entradas possíveis: as tarefas e os critérios do projecto de formação*. In: Alves, M. P. & Machado E. A. (Orgs.). *Avaliação com sentidos: contributos e questionamentos*. Santo Tirso, Portugal: De facto editores.
- Zilberstein, Toruncha José *Como fazer más eficiente el aprendizaje*. Cuba: monografías.com. Disponível em: www.monografias.com/trabajos11/aprendje/aprendije2.shtml. Acesso: em 12 nov. 2000.

Anexo

Quadro I- Associação entre os itens da escala dos professores com os itens da escala dos estudantes.

| Decisões curriculares | Situações curriculares |
|--|---|
| Deixar claro os critérios de avaliação para os estudantes. | Obter acesso aos critérios de avaliação Realizar autoavaliação sobre o aprendizado do conhecimento, das competências adquiridas e das atitudes em relação ao estudo. |
| Usar os resultados da avaliação dos estudantes para modificar as estratégias de ensino . | Receber notas que expressam o aprendizado no período avaliado |
| Avaliar os alunos, antes, durante e depois do processo, para ajudá-los, caso seja necessário | Ter oportunidade de receber ajuda necessária para compreender os conhecimentos Desenvolver as habilidades da proposta curricular da disciplina. |
| Avaliar os conteúdos, as competências e atitudes de estudo dos estudantes. | Realizar provas elaboradas com os conteúdos estudados. Realizar outras provas, para além dos testes. |
| Usar mecanismos de avaliação para os alunos avaliarem o desempenho do professor na disciplina. | Realizar avaliação dos professores dos semestres letivos. |