

NÊDA MARIA CARNEIRO LEÃO MATTOS

**AVALIAÇÃO: CONTROLE E JUSTIFICATIVA INSTITUCIONAL**

NÊDA MARIA CARNEIRO LEÃO MATTOS

**AVALIAÇÃO: CONTROLE E JUSTIFICATIVA INSTITUCIONAL**

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA À COORDENAÇÃO DO CURSO  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, COMO REQUISITO  
PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE  
PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

## A G R A D E C I M E N T O S

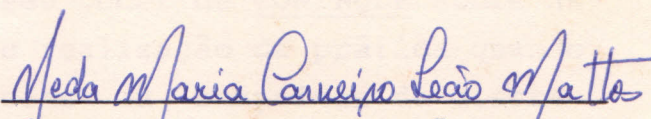
Recordo que para realizar este trabalho, contei com a solidariedade e estímulo de familiares e especialmente de meus filhos, Geísa, Luis Eduardo e Daniel. A eles, palavras de carinho.

Um agradecimento todo especial aos meus orientadores Ozir Tesser e Suzana Jimenez, que de perto acompanharam este trabalho, relendo comigo cada página, ajudando a ultrapassar todos os obstáculos que surgiram. Reconheço o esforço que fizeram para que eu terminasse esta dissertação. A participação da Menga Ludke foi muito significativa, como especialista na área.

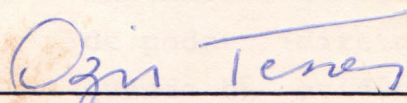
Agradeço ao CETREDE, como instituição e ao Dr. Pessoa em particular, que estimulou a realização desta dissertação. Meus agradecimentos também aos professores, alunos e funcionários do CETREDE que de uma forma ou de outra ajudaram na concretização deste trabalho.

Esta Dissertação foi submetida como parte dos requisitos necessários a obtenção do Grau de Mestre em Educação, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se a disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta Dissertação é permitida, desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

  
Nêda Maria Carneiro Leão Mattos

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 18/04/89

  
Ozir Tesser - PhD  
Orientador

"... A dupla relação de controle e justificação que a retórica da avaliação oculta, mas que dá pleno sentido à realidade de sua prática, tende a tornar-se mais aguda, em uma direção ou na outra da seguinte maneira:

- a) ampliando o seu poder de CONTROLE sobre as instâncias de realização da prática quando há discrepâncias ou suspeitas de discrepâncias entre quem constitui e controla o programa, como uma forma de poder que o usa, e quem pensa e realiza o programa, como uma forma de trabalho a serviço de seus sujeitos beneficiários;
- b) ampliando o seu poder de JUSTIFICAÇÃO, das instâncias técnicas de realização para as de poder (diretorias) e daí para cima, quando há evidências (como sempre há) de que a defasagem entre as metas estabelecidas e os resultados obtidos é grande. Este é o momento em que a principal função de uma avaliação pode vir a ser a produção de dados que articulados com boa retórica, tudo explicam e tudo justificam".\*

---

(\*) Carlos Brandão - "Quem julga os juizes?" Algumas idéias para pensar um ritual de fim de períodos: a avaliação. (Trabalho apresentado no Seminário Latino Americano de Programas de Educação de Adultos, realizado pela Fundação Mobral e pela OREALC, em setembro de 1983, Mobral; Rio de Janeiro, 1984).

## RESUMO

Este trabalho pretendeu ordenar e sistematizar a prática avaliativa experimentada numa instituição de treinamento para técnicos do setor público de modo a oportunizar um repensar crítico dessa mesma prática. A intenção foi explicitar o cotidiano do processo avaliativo realizado, anteriormente, permitindo que as contradições fossem analisadas com maior rigor teórico-metodológico.

Para estudo do caso específico de avaliação, partiu-se da visão de que existe uma articulação entre as práticas pedagógicas do sistema educacional e a concepção teórica de sociedade a que o mesmo sistema pertence. Dentre as práticas pedagógicas está a avaliação que como uma atividade meio, estrutura-se de modo a permitir o melhor repasse da ideologia dominante. Dentro de uma escola capitalista são os mecanismos de avaliação em especial que vão legitimar o poder seletivo e discriminatório, atendendo aos interesses particulares de grupos no poder, dentro do contexto institucional. Sob este prisma, a função da avaliação é muito mais política do que educativa.

Procurou-se ao longo do trabalho ser fiel à história do desenvolvimento do processo avaliativo dos cursos da Instituição, no período que durou a experiência, de modo que a descrição, estudo, e análise dos fatos possibilitassem o alcance dos objetivos propostos. Descrevem-se duas propostas de avaliação: uma após o curso - avaliação do curso pelo egresso e outra durante o curso - avaliação do processo.

O novo conhecimento que surgiu deste estudo, permitiu tornar claro o que é avaliação, como se apresenta, que métodos se utiliza, quais as intenções subjacentes, quais as funções do avaliador e qual a importância da avaliação na prática pedagógica.

A conclusão a que se chegou é que a avaliação exerce uma função política embora apareça como uma atividade técnica vinculada a questões metodológicas. Observa-se que sendo a tomada de decisão um dos componentes básicos da avaliação, é precisamente neste aspecto que se concentra todo o interesse político sobre a atividade. Quem toma as decisões, ao final do processo avaliativo, atrai para si toda a autoridade sobre o objeto avaliado.

O problema da avaliação é então bem mais amplo, não se resumindo em questões técnicas ou métodos de avaliar. Mesmo os métodos participativos, usados hoje com maior frequência, ficam prejudicados nas suas intenções quando não conseguem atingir o poder de decisão. Não será também com a presença de um avaliador externo ao processo que a avaliação passará a conduzir-se no sentido de busca da transformação da realidade. Ao contrário, muitas vezes é a presença de um especialista que induz a avaliação a uma função burocratizada. Sugere-se a substituição do avaliador por um educador, participante do processo a ser avaliado, permitindo que a avaliação passe a ser uma atividade natural da proposta acadêmica.

Abrem-se para futuros estudos a discussão de como fazer para converter a função da avaliação, de tecnoburocrática para uma ação transformadora educativa, a serviço da comunidade acadêmica, mesmo dentro de uma instituição autoritária ou anti-democrática. Para isto, é necessário conduzir o processo avaliativo por caminhos cada vez mais participativos com a intenção clara de atingir o poder de decisão. Desta forma, a avaliação facilitaria o processo de negocia-

ção entre os dirigentes e educandos transformando-se num recurso pedagógico de repensar a prática para assumi-la com compromisso e responsabilidade em busca de novas ações transformadoras.

## A B S T R A C T

This work intends to ordenate and systematize the evaluating practice applied on a training institution for government technicians in order to give a chance for a critical thinking over that practice itself. The purpose was to make explicit the everyday of the evaluating process performed there, allowing that contradictions could be studied with a more theoretical, methodological rigour.

For the study of the specific case of evaluation, it started from the view that there is a connection between the pedagogical practices of the educational system and the theoretical conception of the society to which this same system belongs. Amongst the pedagogical practices, there is the evaluation, which as a linking activity, acts in a way that grants the best transmission of the dominant ideology. In a capitalistic school, the evaluation processes are specially the ones which are going to legitimate that discriminative and selective power, according to the private concerns of the dominant groups, on the institutional context. Under this point of view, the function of evaluation looks much more related to those interests above mentioned.

Along this work it was tried to keep loyalty to the real history of the evaluation process of the Institution's courses, so that the description, study and analysis could make possible to achieve the proposed goals. Two evaluation processes are described: one after the course - evaluation of the course on the egress, and another during the course - evaluation of the process.

The new knowledge that came up of this work allowed to make clearer what is evaluation, how it looks like, which methods it makes use pedagogical practice.

The conclusion achieved is that the evaluation performs a political role even though it looks like a technical activity related to methodological matters.

Its observed that as taking decisions is one of the basic parts of evaluation, it's precisely on this aspect that is concentrated all the political concern on this activity. The one who takes decisions, at the end of evaluation process, attracts for himself (or herself) all the authority over the appraised object.

The evaluation's problem is not only related to a question of evaluation techniques or methods. Even the participative methods often used get damaged when they can't reach the power of decisions.

It will not be with a presence of an appraiser external to the project that the evaluation will be conducted in order to search for transformations on reality. On the contrary, sometimes the presence of an specialist is a symptom of an evaluation with technobureaucratic functions.

It's suggested that the appraiser should be substituted by a teacher who's taking part of the evaluated process, and who possesses a critical vision, able to turn evaluation into a natural activity.

For future studies, it's open the discussion of what to do to change evaluation's into an educative, transforming action, that will work for the academic community inside an authoritative or non-democratic institution. So, it's necessary to conduct the evaluation process through more participative ways, with a clear purpose of reaching the

power of decisions. Thus, evaluation would make easier the relationship between administrators and teachers, and would become a pedagogical source to think twice about reality and to face it with comittment and responsability.

## S U M Á R I O

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....	01
. A Problemática.....	01
. Propósito do Estudo.....	03
. Desenvolvimento do Trabalho.....	04
. A Importância do Estudo.....	07
. A Função Social da Avaliação.....	11
1ª PARTE - A INSTITUIÇÃO CETREDE.....	18
CAPÍTULO I - CONHECENDO A INSTITUIÇÃO E O SURGIMENTO DE UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO.....	19
CAPÍTULO II - UNIDADE DE AVALIAÇÃO PEDAGÓ- GICA.....	31
2ª PARTE - A TRAJETÓRIA DA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO.....	40
CAPÍTULO I - AVALIAÇÃO DE EGRESSOS.....	41
CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO DO PROCESSO.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137

## I N T R O D U Ç Ã O

### . A Problemática

Havia no CETREDE (1), desde 1979, uma prática contínua, sistemática e unificada de avaliar os cursos ali desenvolvidos. Era uma atividade técnica que obedecia a princípios gerais dentro da área de avaliação e que foi criada especificamente para atender a seus cursos. A proposta de avaliação permaneceu em execução contínua até 1985, quando, por várias razões, houve um esfacelamento na sistemática de avaliar, e o processo avaliativo deixou de ser único e uniforme para todos os cursos.

Ao longo desse tempo, observou-se uma questão que pareceu sintomática. A instituição que pensou a sistemática avaliativa para seus cursos considerava que o processo mantinha um nível satisfatório, enquanto que os usuários dos cursos, alunos e professores, demonstravam uma reação contrária. Crescia entre estes últimos uma insatisfação em avaliar o curso. Esta questão inquietava. Havia interesses opostos a se enfrentarem no terreno concreto da avaliação. Cada uma das partes envolvidas esperava algo do processo avaliativo, que não estava explícito.

---

(1) CETREDE - Centro de Treinamento em Desenvolvimento Econômico Regional, é uma sociedade civil sem fins lucrativos, mantida, na época, pelo Ministério do Interior, SUDENE, BNB e UFC, com sede em Fortaleza-Ceará.

Numa tentativa de ajustar-se às inquietações dos usuários, foram colocadas em prática várias modificações à sistemática de avaliação. Observava-se que aquelas modificações, quando pareciam satisfazer professores e alunos, traziam insegurança e ameaça para a instituição. Alguma coisa emperrava a trajetória da avaliação.

Descendo ao terreno concreto, observava-se que a avaliação era bem aceita, quando servia para a correção, a tempo, de possíveis falhas do curso. No entanto, ela perdia seu crédito, à medida que não atendia algumas das reivindicações de alunos e professores. Havia uma cobrança natural daqueles que prestavam informações avaliativas. Para onde iam aquelas informações e para que serviam?

Se a avaliação se propunha a melhorar a qualidade do trabalho pedagógico e, para isso, pedia a colaboração de todos, elevava-se neles o nível de expectativa de um melhor funcionamento do curso de que participavam.

Muitas vezes, a instituição não tinha condições de resolver os problemas levantados, por questões de diversas ordens, tornando-se difícil de entender porque os problemas permaneciam, apesar da avaliação. Para que se continuar a insistir na avaliação? Qual a real intenção da instituição em manter esta atividade pedagógica na sistemática geral dos cursos?

Sentindo crescer cada dia os problemas sobre a questão da avaliação do curso, viu-se a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o tema. Há três anos distante da experiência, é possível uma análise mais objetiva dos fatos para permitir que venham à tona facetas não transparentes do processo avaliativo. A pretensão é tornar a prática mais rica quando repensada, como diz Paulo Freire: "A práti-

ca de pensar a prática, é a melhor maneira de aprender a pensar certo" (2).

#### . Propósito do Estudo

A proposta avaliativa do CETREDE existiu durante sete anos, preocupada em manter sob controle o processo dos cursos e ao mesmo tempo guardar a imagem de eficiência nos trabalhos didático-pedagógicos. Para tanto, procurava ajustar seus instrumentais e racionalizar as formas de avaliar para atingir seus objetivos.

Como qualquer atividade executada numa instituição, não havia um habitual propósito de repensar criticamente os passos dados na sistemática de avaliar. Os conhecimentos entre avanços e retrocessos se sucediam à luz do que parecia mais lógico, no aqui e agora. Quando, diante de um impasse, a solução não surgia com clareza, uma consulta à direção do centro resolvia a questão. O processo avaliativo só recebeu atenção especial na formulação dos seus objetivos, metodologia e instrumentais no momento da implantação. Depois de alguns anos de experiência continuada, pareceu haver uma riqueza acumulada na área que seria importante e necessário comunicar.

O presente trabalho pretende então ordenar e sistematizar a prática avaliativa anteriormente experimentada no CETREDE, de modo a tornar oportuno um repensar crítico dessa prática. A idéia é buscar explicitar o cotidiano do processo avaliativo realizado ao longo destes anos, permitindo que as

---

(2) Freire, Paulo - A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? In Revista Educação e Sociedade (CEDES). São Paulo, Cortez, nº 1, 1978. p. 65.

contradições vividas surjam neste estudo e sejam repensadas com um maior rigor teórico-metodológico.

A proposta vem a ser a descoberta, através da experiência passada, de um novo conhecimento agora mais real sobre o que é avaliação, como ela interfere nos cursos, quais as suas intenções, como se apresenta, como é vista pelo avaliador, que temores desperta, qual sua importância na prática do planejamento.

Com estes propósitos foi iniciado o trabalho. Uma dificuldade, entretanto, previa-se: como analisar o papel da avaliação dentro de uma instituição, fazendo parte de seu quadro técnico? As críticas poderiam não ser bem aceitas pelos dirigentes institucionais e com isto se prejudicaria a liberdade de exposição do autor. Entretanto, ao longo do estudo, esta preocupação diluiu-se, pela postura da direção, confiante na seriedade de propósitos do estudo.

#### . Desenvolvimento do Trabalho

A autora desta dissertação, com formação pedagógica e especialidade em Planejamento Educacional, foi convidada para dar início à experiência de avaliação no CETREDE em 1978. Levou um ano estudando e formulado a sistemática de avaliação, assessorada pelo diretor da Instituição, Dr. Pedro Evaldo Schramm e o coordenador do Curso Regular de Desenvolvimento de Recursos Humanos - Dr. Antônio da Cunha Pessoa. Sendo a profissional responsável pela avaliação dos cursos e tendo recebido o desafio de planejar e iniciar o processo avaliativo, pareceu oportuno fazer uma análise da experiência e torná-la do conhecimento público, principalmente daqueles que trabalham na área de avaliação.

Com este intuito e com o interesse de apresentar este trabalho como conclusão do Mestrado em Educação, pretendeu-se buscar na memória do autor, em conversas com pessoas que participaram do processo avaliativo do CETREDE - professores, alunos e ex-alunos e em documentos existentes, as formas de recompor toda a experiência vivida.

Recuou-se no tempo, para a época em que se mantiveram as primeiras conversações sobre a necessidade de implantar na Instituição - CETREDE - um setor especial de Avaliação Pedagógica. A proposta foi retomar cada passo dado, obedecendo a sua aparição sucessiva no tempo, sob a forma cronológica de apresentação dos fatos.

Procurou-se nesta dissertação ser fiel à história do desenvolvimento do processo avaliativo dos cursos, pois, a partir dela é que se pode extrair os conhecimentos adquiridos sobre avaliação. As minúcias de detalhes, que podem parecer desnecessárias à primeira vista, irão dar importância às questões e, seguindo sua trilha, chega-se-á a desvendar aspectos antes despercebidos, mas de extrema importância no objetivo do presente estudo.

O não querer dar saltos, a fim de não queimar etapas, vividas, foi uma imposição ao tipo de tratamento que se pretendeu dar ao tema. Voltar ao caminho antes percorrido e descrevê-lo, como foi sentido na época pela Instituição e pelos que eram avaliados, constituiu um propósito que se procurou manter. Desta forma, caracterizou-se o exercício teórico-metodológico praticado no estudo deste caso específico de avaliação numa instituição de treinamento.

Os procedimentos usados para colher dados e recompor a experiência analisada podem ser assim resumidos:

- recorreu-se aos documentos oficiais da Instituição onde estava registrada a criação de um setor de avaliação pedagógica do Centro, procurando analisar

o contexto institucional, os objetivos e intenções ali expressos;

- buscou-se encontrar, em papéis extra-oficiais da época, modelos de avaliação de cursos, que teriam servido como inspiração para montagem da sistemática de avaliação;
- entrevistou-se alguns coordenadores, professores, alunos e ex-alunos que participaram do processo avaliativo;
- descreveu-se e analisou-se os questionários que serviam como instrumentais da sistemática de avaliação;
- recorreu-se à memória do autor para descrever as diversas formas usadas de avaliar os cursos.

Desta forma foram analisados os seguintes momentos:

1. A Proposta Avaliativa lançada pela Instituição - O contexto institucional e o modelo de avaliação que seria obedecido.
2. O início dos trabalhos sistemáticos de avaliação. Avaliação de Egressos - seus propósitos e desafios.
3. O desencadear de uma Avaliação Interna dos cursos através dos itens:
  - os objetivos declarados e não declarados;
  - o cotidiano de avaliar os processos de cursos de forma constante - entraves, avanços, recuos, descobertas;

- os instrumentais avaliativos criados para cada fase do curso;
- as formas de avaliar: por questionário, através de liderança e por assembleias.

Com este processo de recomposição da história da avaliação de cursos numa instituição educacional, espera-se chegar a contribuir para o avanço dos estudos nacionais sobre o tema.

#### • A Importância do Estudo

É marcante no Brasil a influência da corrente funcionalista norte-americana sobre a avaliação educacional. O trânsito de professores brasileiros nos EEUU, os acordos internacionais na área de educação, na década de 60, e a literatura americana traduzida para o Brasil sobre avaliação, foram os principais responsáveis pelas características marcantes da influência daquele país na área de avaliação.

De inspiração positivista e de uma abordagem marcadamente quantitativa, as teorias de avaliação norte-americanas influenciaram o pensamento de muitas gerações de educadores brasileiros. As mentalidades assim formadas impregnaram de tal forma os meios educacionais, que ainda hoje se pode encontrar esta mesma corrente em toda a legislação do ensino no Brasil e no pensamento e na prática de administradores e professores que de uma forma ou de outra usam a avaliação.

A tentativa de romper com toda esta influência norte-americana, rumo a uma abordagem mais qualitativa e abrangente nas questões de avaliação, teve início no Brasil, muito lentamente, nas universidades brasileiras, a partir de 1978. Alguns educadores brasileiros, também preocupados com a

questão, fizeram críticas à abordagem predominantemente quantitativa no processo avaliativo. Entre eles podemos citar: Ana Maria Saul, Ramom Moreira Garcia, Maria Amélia Azevêdo Goldberg, Sigmar Maivezz e Joel Martins. Reunidos, publicaram a revista "Educação e Avaliação" (3), que infelizmente não foi além dos dois primeiros números.

A revista "Educação e Avaliação" abre um espaço a nível nacional para análise e discussão das dimensões da avaliação educacional. Propostas alternativas ali são lançadas, distanciando-se dos mestres estrangeiros. As novas dimensões abertas pela revista referem-se aos aspectos políticos da avaliação e a colocam como via de intervenção social.

Profissionais que atuam na área de avaliação começam, nestes cinco últimos anos, a aprofundar a avaliação dentro da abordagem crítica.

Sérgio Nilo, referindo-se a infiltração da tendência norte-americana, assim se expressa sobre a importância de continuar o debate nacional nas questões de avaliação:

"Nem tudo já foi dito em avaliação. Este não é um mundo fechado no qual nossa contribuição será somente a de bons alunos que serão julgados em função de quão bem sabem repetir as lições de seus mestres. Os educadores e avaliadores terão que fazer um enorme esforço de assimilação da nossa própria realidade..." (4)

---

(3) Revista Educação e Avaliação - Revista Semestral de Avaliação Educacional. Ano I julho/1980 e janeiro/1981. São Paulo, Cortez Editora e Critério/Avaliação.

(4) Nilo, Sérgio - O desafio da América Latina à teoria e prática da avaliação in Avaliação de Programas Educacionais, vicissitudes e controvérsias e desafios. Maria Amélia Goldberg (org) EPU, São Paulo. p. 52.

Artigos de revistas especializadas, congressos, encontros e seminários nacionais, têm trazido o assunto à pauta. Aspectos da filosofia, política e metodologia da avaliação são debatidos. Há uma tendência marcante de privilegiar experiências de avaliação de caráter qualitativo. Analisa-se a função da avaliação e as possibilidades de intervenção na realidade através do processo avaliativo. Pode-se lembrar que em 1984 o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação de Profissional - CENAFOR - promoveu a Semana de Estudos sobre Avaliação Educacional: Possibilidade e Limites; que tinha como conotação básica as questões políticas da avaliação.

Reforçando este pensamento, Maria Amélia Azevêdo Goldberg (5), afirmando que "a avaliação pode ser uma arma", consegue exprimir muito bem a conotação política que a avaliação esconde. Com certeza, todos os que lidam com a avaliação devem concordar que ela tende a responder muito mais aos interesses daqueles que avaliam. A questão da avaliação não pode ser enfrentada sem levar em conta a perspectiva política em que ela se envolve, pois como nos diz o Editorial da Revista Educação e Avaliação supracitado, "só os ingênuos ou os de má fé, negam faceta à Educação e Avaliação".

Norberto Etges (6), da Universidade Federal de Santa Catarina, em sintonia com os atuais debates sobre a questão, lembra que a avaliação precisa ser melhor pensada nos seus verdadeiros objetivos e finalidades:

"... seu sentido e suas origens caíram num total esquecimento. Para se adquirir compre-

---

(5) Goldberg, Maria Amélia Azevêdo - A avaliação pode ser uma arma? In Revista Educação e Avaliação. Ano 1, Cortez Editora, Critério/Avaliação, São Paulo, 1980. p. 23.

(6) Etges, Norberto - Avaliação, controle social e alienação. In Revista AEC do Brasil. Brasília, ano 15, nº 60, abril/julho de 1986. p.7.

ensão da atividade desenvolvida por homens e mulheres em um período específico, é preciso que se parta para o questionamento daquilo que é inquestionável".

Para ele, o que sempre se tem feito em avaliação é tentar torná-la mais eficiente e fidedigna, enquanto técnica a ser aplicada para julgar ações de terceiros. Mas chama a atenção para os reais apelos do processo avaliativo que são esquecidos e parecem "inquestionáveis".

Seguindo a recente tendência nacional de repensar a avaliação, Pedro Demo (7) com o livro *Avaliação Qualitativa*, vem contribuir para o debate, colocando a participação no processo avaliativo como elemento central da avaliação enquanto busca de uma mudança qualitativa.

Hermengarda Ludke (8), que vem estudando o tema sistematicamente há alguns anos, vem, de forma apropriada, devolver à avaliação seus reais objetivos, enquanto função própria de todos e de cada um dos profissionais que trabalham numa escola ou num programa educacional, para ajudar a resolver os problemas da educação brasileira.

É urgente pois, com a crescente proliferação de estudos nesta área, acelerar o processo de transformação das mentalidades dos educadores. Necessita-se formar novas gerações de profissionais em educação, capazes de desenvolver formas alternativas de enfrentar a questão da avaliação. Que prossigam os debates para que se possa elevar o nível do compromisso dos professores e alunos com o processo avaliativo.

---

(7) Demo, Pedro - *Avaliação Qualitativa*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987 (Coleção Polêmicas do Novo Tempo).

(8) Ludke, Hermengarda Alves - Prof. da Pontifícia Universidade Católica, RJ e da Universidade Federal Fluminense.

## . A Função Social da Avaliação

Há uma articulação evidente entre as práticas pedagógicas do Sistema Educacional e a concepção teórica de sociedade a que o mesmo sistema pertence. Dentre as práticas pedagógicas, está a avaliação, que, como uma atividade meio, se estrutura de modo a permitir o melhor repasse da ideologia dominante.

Nas sociedades mais antigas, como no caso dos espartanos, por exemplo lembra Norberto Etges que estes

"avaliavam as novas gerações segundo os valores da cultura e desenvolvimento físico, enquanto os atenienses atentavam acima de tudo para as qualidades intelectuais e morais do indivíduo".(9)

Numa sociedade capitalista, a educação concorre para a manutenção das estruturas sociais vigentes. Os valores desenvolvidos nas novas gerações são aqueles que tendem para este fim: individualismo, obediência, consumismo, domínio do tipo de conhecimento científico instrumental em oposição ao conhecimento crítico. As práticas pedagógicas desta mesma sociedade derivam-se destes valores que representam a opção filosófica da classe dominante.

A escola de uma sociedade capitalista, no exercício de sua função, usa de mecanismos autoritários e seletivos, de modo a satisfazer os objetivos a ela confiados: reproduzir a estratificação social, como diria Bourdieu e Passeron. E, dentro da escola capitalista, são os mecanismos de ava-

---

(9) Etges, Norberto - Avaliação, controle social e alienação. Revista AEC da Brasil, ano 16, nº 60, abril/julho de 1986.

liação em especial que vão legitimar o poder discriminatório. Da forma como ela é exercida, a avaliação usa de artifícios tais que a fazem um dos mais potentes instrumentos de seletividade no sistema escolar. Condena uma parcela ao fracasso, quando os professores usam de sua autoridade para tal fim. Ao mesmo tempo, através da complacência dos próprios mestres, cria situações que estimulam a passividade e o desinteresse pelo estudo, conseguindo, com isto, baixar o nível qualitativo do aprendizado necessário às conquistas dos trabalhadores.

Sob este prisma, a função social e política da avaliação começa a aparecer de forma mais clara, descolando-se de uma simples atividade técnica. Sendo vista como produto de determinado tipo de sociedade e podendo ser analisada em profundidade através das características do momento histórico na qual se desenvolve, pode-se concluir com Norberto Etges que

"os padrões de avaliação não são padrões universais, mas produto de determinada sociedade, implicando numa visão de mundo, numa dimensão hegemônica de classes".(10)

Se a prática avaliativa nas escolas tem uma função articulada com a ideologia dominante, pode-se analisar este fato através das correntes pedagógicas de maior influência na sociedade brasileira: a escola tradicional, escolanovista e tecnicista.

A Pedagogia Tradicional teve início no século XIX, quando a escola, após a revolução da burguesia, surge para transformar os súditos em cidadãos. Para isto, deveria romper com a barreira da ignorância. O grande esforço concen-

---

(10) Etges, Norberto - *Idem*, p. 12 e 13.

trava-se no sentido de difundir a instrução, desenvolver o intelecto. Os conteúdos cognitivos vão receber importância capital. Para tanto, o professor era considerado a figura principal do processo educacional, porque era o transmissor dos conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade, sendo a ele concedida toda autoridade. O aluno apenas obedecia e disciplinava-se. A sociedade confiava no professor e a ele delegava poderes para que vencesse a ignorância de seus alunos.

A avaliação dentro desta corrente pedagógica aparece como meio de distinguir os bons alunos, aqueles mais esforçados e disciplinados na aquisição dos conteúdos, dos maus alunos, aqueles questionadores ou não-conformistas. A avaliação caracteriza-se como instrumento de discriminação daqueles que não se adaptam à forma de transmissão, à quantidade de conteúdo transmitido, à disciplina ou ao diretivismo.

Na prática, a avaliação da escola tradicional buscava surpreender o aluno no erro, ou seja, na não aquisição das informações recebidas. Por certo, se ela buscasse premiar os acertos, estaria promovendo um processo crescente de estímulo e incentivo ao trabalho escolar. Mas, se a intenção é avaliar para selecionar e mostrar autoridade, a melhor forma é mesmo amedrontar, aterrorizar e deixar o aluno inseguro de sua capacidade intelectual. Agindo assim, a avaliação mantém, na corrente tradicional, o interesse da classe dominante de conservar a sociedade na sua configuração.

Na corrente Pedagógica conhecida como Escolanovista no início deste século, a escola já se apresenta com outra função específica, própria do momento histórico no qual se insere. A sociedade democrática, participativa, é o ideal da época. Democratizar passa a ser a ideologia dominante. A função social da escola será, especificamente, a de buscar a equalização social. Os mecanismos do ensino passam a se voltar para esta concepção filosófica e política de sociedade.

As práticas pedagógicas reconhecem como função da escola o ajustamento do indivíduo à sociedade, a aceitação e respeito aos outros, o ser aceito pelo grupo. As diferenças individuais começam a ser vistas como decorrentes das capacidades de cada um, e se insiste no respeito a estas diferenças.

O indivíduo, no caso o aluno, começa a ser, pelo menos no campo teórico, entendido e respeitado enquanto pessoa, com seus sentimentos, interesses e potencialidades. Assiste-se a um envolvimento das ciências - Psicologia e Biologia - com a Educação. Segundo a psicologia, ser espontâneo é qualidade valorizada no aluno. A escola, em seus métodos, vai privilegiar o não diretivismo do professor, e, desta forma, o aluno passa a ser o sujeito do processo, aquele que busca conhecer o desconhecido.

Mudam os métodos de avaliar, e, de preferência, a avaliação se volta para os trabalhos em grupo e seminários, em lugar das tradicionais provas orais. Incentiva-se a auto-avaliação, e os testes passam a ser menos rigorosos, porque os conteúdos cognitivos também passaram a não ser mais prioridade no ensino.

A característica da avaliação nesta época - da grande tendência Escolanovista que se estende no Brasil dos anos 30 aos 70 - vem a ser o descaso para com o rigor da transmissão dos conteúdos. Os professores não têm mais critérios para avaliar, e tudo passa a ser bastante arbitrário dentro da questão da aprovação ou reprovação. E, deste modo, a avaliação sem critérios, permanece subjetivista, indisciplinada, prejudicando a uns e privilegiando os que sempre são beneficiados. Continua a tendência seletiva e discriminatória nos processos avaliativos, os quais escondem sob a justificativa teórica dos "dons inatos" os reais fatores econômicos do fracasso escolar.

Já na segunda metade do século XX, surge a corrente pedagógica tecnicista, cuja preocupação básica é fazer com que a escola forme indivíduos eficientes, produtivos para uma sociedade economicamente mais desenvolvida.

Os pressupostos desta nova escola tecnicista são os da mentalidade científica conjugada aos princípios da racionalidade instrumental, eficiência e produtividade. O processo educacional terá que ser reorganizado para se tornar mais objetivo e operacional. Dever-se-ia eliminar toda e qualquer interferência subjetiva que viesse a tornar o ensino menos eficiente. Para tanto, era necessário operacionalizar os objetivos e mecanizar o processo educacional.

Neste contexto, a avaliação vai aparecer diretamente articulada com os objetivos expressos no planejamento didático. Os objetivos são formulados tendo em vista o que se pretende alcançar enquanto produto final, e a avaliação se propõe medir o alcance dos objetivos.

A corrente pedagógica tecnicista vai fazer surgir os grandes mestres especialistas em avaliação. Até então, não havia esta especialidade dentro da área pedagógica. Quem ensinava também avaliava. Mas a mentalidade científicista do tecnicismo, pressuposto básico da nova corrente pedagógica, vai exigir especialista para as diferentes funções da atividade docente.

Assim, em 1930, Tyler estuda a avaliação enquanto controle do Planejamento Curricular através dos objetivos. Em 1968, Stufflebeam analisa a função da avaliação para tomada de decisões e para controle. Em 1973, Baker demonstra a ligação entre as formas de avaliar e a eficiência do planejamento do ensino. Mager e Popham estudam como operacionalizar os objetivos do ensino, tornando-os comportamentais, de modo a facilitar o controle do processo de ensino pela avaliação. É o exagero da tecnologia educacional.

Toda a eficiência do processo do ensino passa a ser centralizada no planejamento, e este, por sua vez, passa a ser controlado pela avaliação. Bloom, bastante seguido nos meios educacionais, teve suas obras traduzidas para o Brasil, em 1983. Propunha ele as melhores técnicas em avaliação, construídas sobre a taxionomia dos objetivos educacionais.

A partir de então, surge uma excessiva preocupação com o processo avaliativo nas escolas, nas instituições educacionais, nos programas educativos, dando ênfase ao controle das atividades acadêmicas e obedecendo à ótica tecnicista. A avaliação passa a constituir-se uma problemática dentro das práticas pedagógicas. Se antes ela decorria da própria dinâmica do ato de ensinar, agora, ela artificializa-se em função dos interesses do planejamento.

A corrente pedagógica tecnicista vai, em grande parte, estruturar o processo avaliativo dos cursos do CETREDE. Nesta linha, apresenta-se, de um modo geral, com as seguintes características:

- defesa do princípio de objetividade na avaliação, decorrente da crença na objetividade e neutralidade da ciência;
- tratamento estatístico dos dados e quantificação das observações;
- ênfase nos produtos ou resultados, considerando apenas os aspectos observáveis do comportamento;
- descarte de alguns aspectos de importância crítica para a avaliação, por serem considerados como questões individuais;
- tendência a generalizações estatísticas;

- preocupação com o grau de alcance dos objetivos;
- destino dos dados recolhidos ao planejador ou autoridade responsável que solicitou a avaliação;
- apoio direto ao planejamento, exercendo este uma função paralela à dinâmica do ensino;
- utilização de instrumentais de complexa estrutura de modo a burocratizar a atividade.

Como será visto no decorrer deste trabalho, podem-se encontrar visivelmente estas características na sistemática de avaliação empregada ao lado de uma tendência incipiente da avaliação participativa e educativa.

...a criação de uma instituição de ensino superior, a fim de proporcionar a formação de profissionais qualificados para o desenvolvimento da indústria e do comércio do Estado de São Paulo. A proposta foi aprovada pelo Conselho de Estado em 1923, e a instituição foi criada em 1924, sob o nome de Instituto Tecnológico de São Paulo.

O Instituto Tecnológico de São Paulo foi a primeira instituição de ensino superior do Estado de São Paulo a oferecer cursos de engenharia. Seus cursos foram criados em 1924, e a instituição passou a ser conhecida como Instituto Tecnológico de São Paulo (ITP). Em 1934, o ITP foi reorganizado e passou a ser conhecido como Instituto Tecnológico de São Paulo (ITP).

Em 1934, o ITP foi reorganizado e passou a ser conhecido como Instituto Tecnológico de São Paulo (ITP).

A partir de 1934, a instituição passou a ser conhecida como Instituto Tecnológico de São Paulo (ITP). Em 1934, o ITP foi reorganizado e passou a ser conhecido como Instituto Tecnológico de São Paulo (ITP).

A instituição passou a ser conhecida como Instituto Tecnológico de São Paulo (ITP).

## 1ª PARTE - A INSTITUIÇÃO CETREDE

Em 1934, o ITP foi reorganizado e passou a ser conhecido como Instituto Tecnológico de São Paulo (ITP).

Em 1934, o ITP foi reorganizado e passou a ser conhecido como Instituto Tecnológico de São Paulo (ITP).

## - Capítulo I -

### CONHECENDO A INSTITUIÇÃO E O SURGIMENTO DE UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

O Centro de Treinamento em Desenvolvimento Econômico Regional - CETREDE - de acordo com seus Estatutos - art. 1º

"É uma sociedade civil sem fins lucrativos com base e foro em Fortaleza, capital do Estado do Ceará, tendo por finalidade:

- I - execução de atividades de treinamento, através de realização de cursos de aperfeiçoamento para pessoal técnico, de nível superior, lotado em Instituições Públicas, nas áreas de maior interesse para o desenvolvimento econômico e social do país;
- II - execução de atividades de treinamento, através da realização de cursos e seminários sobre técnicas de administração para dirigentes de empresas privadas, localizadas no Nordeste;
- III - realização de trabalhos de pesquisas orientadas para planejamento e execução das atividades de treinamento".(11)

---

(11) Estatutos do CETREDE - publicação no Diário Oficial de 25.04.1980, em Fortaleza-Ceará.

O CETREDE é uma instituição educacional, cujo projeto de criação foi aprovado pelo Conselho Internacional Econômico e Social (CIES), em sua 1ª reunião anual, a nível ministerial, na cidade do México, em outubro de 1962. Em 1963, foram realizadas reuniões para organização e estabelecimento do CETREDE, em Fortaleza-Ceará-Brasil. No ano seguinte, 1964,

"foi celebrado convênio, mediante protocolo entre o governo brasileiro, (Universidade Federal do Ceará - UFC e Banco do Nordeste do Brasil S.A. - BNB), como instituição sede e a Organização dos Estados Americanos (OEA)" (12)

sob a denominação de Projeto 209.

A partir de 1973, expirado o compromisso protocolar com a OEA, ganhou o Centro autonomia administrativa, passando a ser mantido pelas instituições brasileiras que participaram de sua criação - UFC e BNB - e pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE -, como fundadores.

A esses órgãos associou-se o Ministério do Interior (MINTER), integrando o quadro de entidades mantenedoras, posteriormente ampliado com a adesão do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas - DNOCS, Governo do Estado do Ceará e o Ministério de Reforma e Desenvolvimento Agrário - MIRAD.

---

[12] Convênio entre o Governo dos Estados Unidos do Brasil e o Secretário-Geral da Organização dos Estados Americanos sobre o Estabelecimento e Execução do Projeto 209 do Programa de Coordenação Técnica da Organização dos Estados Americanos.

De acordo com seus Estatutos, o CETREDE é constituído por um Conselho Diretor, uma Diretoria Executiva e um Conselho Fiscal. O Conselho Diretor, órgão máximo de decisão, é composto por representantes das entidades fundadoras. A Diretoria Executiva era exercida por indicação e sob responsabilidade do BNB (13). Com referendo do Conselho Diretor, o Conselho Fiscal assume a tomada de contas da Entidade e é composto pelos representantes de cada órgão mantenedor.

O Órgão conta com Coordenações Técnicas, responsáveis diretas pela estruturação e supervisão das atividades de capacitação e um Setor de Avaliação Pedagógica, objeto de análise neste trabalho.

A Instituição não dispõe de corpo docente permanente. Para a execução de seus programas recorre a pessoal especializado para administrar seus cursos, abrindo, com essa prática, um leque de opções nas contratações de docentes.

Em termos quantitativos, tem sido expressiva a atuação do Centro como se depreende de seus relatórios:

"no período de 1975 a 1987, ofereceu o CETREDE oportunidade de qualificação técnica e/ou gerencial a cerca de 25 mil profissionais, em programas de curta e média duração, representado por eventos entre 24 a 680 horas/formação". (14)

---

[13] Recentemente, julho/88, houve uma modificação nos Estatutos passando a Diretoria Executiva a ser exercida por indicação e responsabilidade da UFC.

[14] Documento enviado à Reitoria da UFC por ocasião da análise do Decreto nº 95.904, de 7 de abril de 1988.

Igualmente amplo se mostra o espectro sobre o qual tem trabalhado o Centro, no âmbito governamental, destacando-se as áreas de Elaboração de Projetos, Planejamento Regional, Planejamento Urbano, Planejamento Governamental, Desenvolvimento Rural, Programação Educacional, Desenvolvimento Social e Reforma Agrária entre outros, sempre em observância a opções de projetos públicos. Pelo quadro que se segue (Quadro I), pode-se observar, no plano de qualificação de profissionais do Setor Público, o leque de Programas Regulares mantidos pelo CETREDE, no período em que se desenvolveu a experiência de avaliação pedagógica ora analisada nesta dissertação.

A partir de 1979 até 1985, todos os cursos regulares do CETREDE, num total de 24, tiveram seu processo didático avaliado pela sistemática de avaliação que será descrita e analisada neste trabalho.

Paralelamente aos Cursos dirigidos ao setor público, importaram-se às atividades de capacitação do CETREDE, programas de desenvolvimento gerencial e técnica profissional, voltados propositadamente para as demandas de empresas da iniciativa particular. Estas atividades estiveram à margem dos procedimentos do Setor de Avaliação Pedagógica por tratar-se de cursos de pequena duração, para os quais o Centro elegeu sistemática avaliativa própria.

Sob o ponto de vista dos princípios filosóficos, há implícito em diferentes textos que fundamentam a criação do CETREDE influência das teses que inspiram a Teoria do Capital Humano. O sentido da educação, enquanto qualificação de mão-de-obra considerada como investimento nacional prioritário, mereceu especial referência no discurso técnico burocrático dos anos sessenta. Esta filosofia da Teoria Econômica da Educação se faz transparente em diferentes momentos das diretrizes de governo na época. Assim, foi o Plano Trie-

## QUADRO I

## CURSOS REGULARES DESENVOLVIDOS NO CETREDE DE 1979 A 1985

Nº DE ORDEM	N O M E	INÍCIO E TÉRMINO DO PROGRAMA	Nº DE CURSOS AVALIADOS P/ PROGRAMA	CARGA-HO- RÁRIA DE CADA CURSO
01	Curso regular de Planeja- mento de Recursos Humanos	1975 a 1979	1	618 h/a
02	Curso de Planejamento Re- gional do Desenvolvimento	1975 a 1980	2	700 h/a
03	Curso de Análise, Acompa- nhamento e Prom. de Pro- jetos Industriais	1977 a 1981	3	597 h/a
04	Curso Regular de Planeja- mento de Recursos Natu- rais	1977 a 1979	1	700 h/a
05	Curso de Análise Acompa- nhamento e Prom. de Pro- jetos Agrícolas	1978 a 1981	3	706 h/a
06	Curso de Planejamento de Desenvolvimento Social	1980 a 1983	4	700 h/a
07	Curso de Planejamento de Recursos Naturais Renová- veis	1980 (*)	1	595 h/a
08	Curso s/ Política Social e Política Educacional	1980 (*)	1	440 h/a
09	Curso de Desenvolvimento Urbano e Regional	1981 a 1984	4	600 h/a
10	Curso de Métodos Quanti- tativos em Planejamento	1982 a 1985	4	250 h/a
TOTAL DE CURSOS AVALIADOS NO PERÍODO ...			24	-

(\*) Estes cursos não foram repetidos em anos posteriores.

nal (15), o PLAEG e o III Plano Diretor da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE, que incluíram como componente de seu organograma um Departamento de Recursos Humanos, com ações de Educação, Treinamento, Saúde, Habitação, Artesanato e Ação Comunitária. Não surpreende pois que, sob inspiração da OEA, instala-se no Nordeste um Centro comprometido com a filosofia em curso, contida inclusive na própria expressão que nomeia o Centro de Treinamento em Desenvolvimento Econômico Regional.

Neste sentido, o depoimento do Dr. Antônio da Cunha Pessoa, coordenador acadêmico do CETREDE, deixa evidenciar a tendência da Teoria Econômica da Educação na seleção da temática dos cursos. Observa ele que:

"Dos Cursos de Administração para o Desenvolvimento, primeiros cursos do CETREDE, ainda sob a denominação de Projeto 209, aos Cursos de Elaboração e Avaliação de Projetos Industriais e/ou Agrícolas, patrocinados pela Associação de Bancos de Desenvolvimento no início da década de 70, há um elemento vertebrador comum, implícito na concepção desenvolvimentista em que se inspiram os cursos e explícitos na formulação de seus objetivos e estruturação curricular. Constata-se, preliminarmente, na declaração de objetivos desses cursos, uma certa pobreza de linguagem por

---

[15] . Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1963 a 1965)  
- Governo Goulart.

. PLAEG - Plano de Ação Econômica do Governo (1964-1966) - Governo Castelo Branco

. III Plano Diretor da SUDENE (1966-1968)

força, presume-se, da necessidade de uma explicitação precisa de propósitos".(16)

Para uma melhor análise do que foi, transcrevem-se alguns desses objetivos:

- "- Ensinar os princípios fundamentais em que se baseiam a preparação e análise de projetos;
- Aperfeiçoar pessoal profissional nas técnicas de avaliação de projetos, de modo a habilitá-lo para as atividades de identificação das vantagens e desvantagens das propostas de investimento".(17)

Buscava-se antes de tudo, nestes cursos, responder as questões de como otimizar os gastos do Governo, como alocar da maneira mais adequada os meios disponíveis para alcançar maior rentabilidade.

O programa curricular, por exemplo, dos Cursos de Elaboração e Avaliação de Projetos (1973-1977), composto por quatorze disciplinas, tinha um caráter marcadamente técnico a serviço de modelos de investimentos privados, com recursos governamentais. Versava sobre Estudo de Mercado, Aspectos Tecnológicos de Projetos Industriais ou Agrícolas, Aspectos Econômicos, Sociais e Financeiros dos Projetos, Contabilidade, Estatística e Administração de Projetos.

---

[16] Depoimento do sociólogo e Coordenador Acadêmico dos Cursos do CETREDE - Dr. Antônio da Cunha Pessoa, que pertence aos quadros funcionais da SUDENE e que presta serviços ao CETREDE desde 1975.

[17] Prospectos dos Cursos de Elaboração e Avaliação de Projetos - CETREDE, 1973-1977.

Dentro da mesma orientação filosófica da Teoria Econômica da Educação, que norteava o CETREDE, pode-se perceber a acentuada preocupação com a formação de quadros técnicos de planejadores do desenvolvimento através da criação dos Cursos Regulares de Planejamento Regional do Desenvolvimento. Entre os anos de 1975 a 1980, todos os cursos dados nesta área se justificavam pela necessidade de aumentar a disponibilidade dos profissionais capacitados que trabalhavam na linha de frente do planejamento governamental.

Desta forma, os Cursos de Planejamento Regional do Desenvolvimento tinham como objetivo específico

"Proporcionar conhecimentos básicos e especializados necessários à elaboração e avaliação de Planos de Desenvolvimento Regional".

(18)

A estrutura curricular destes cursos, com quinze disciplinas cada um, procurava conciliar tanto disciplinas das áreas das ciências exatas, como da área social ligada à questão de planejamento.

O CETREDE desenvolvia, ainda, Cursos Regulares de Planejamento e Administração de Recursos Naturais obedecendo à mesma estrutura linear tecnicista, onde buscava

"capacitar e aperfeiçoar técnicos na área de planejamento e administração de recursos naturais; proporcionar conhecimentos básicos e especializados necessários ao planejamento e gerência de recursos naturais". (19)

---

[18] Prospecto do II Curso Regular de Planejamento Regional de Desenvolvimento - CETREDE, 1977.

[19] I Curso Regular de Planejamento e Administração de Recursos Naturais - CETREDE, 1977.

Como era característica dos cursos do CETREDE trabalhar um vasto número de disciplinas curriculares, estes Cursos Regulares de Planejamento e Administração de Recursos Naturais não fugiam à regra. Em todos eles, ministravam-se disciplinas de Métodos Estatísticos, Climatologia Dinâmica, Princípios de Ecologia, Economia dos Recursos Naturais, Geologia Ambiental, Geomorfologia Ambiental, Hidrologia Aplicada, Avaliação de Recursos Naturais, Legislação de Recursos Naturais e Planejamento de Recursos Naturais.

Somente em 1975 introduziu-se o Programa de Cursos de Planejamento de Recursos Humanos, com uma nova estrutura mais flexível, que permitia uma visão mais abrangente da questão do Desenvolvimento Econômico e Social. A expressão "Recursos Humanos" parece filiar o programa à questão do Capital Humano mas a orientação dada pelo coordenador técnico do Programa não for de encontro àquela tendência.

Segundo o referido coordenador, Dr. Antônio da Cunha Pessoa, estes cursos vão

"trabalhar o planejamento como um momento de opções estratégicas de Políticas Públicas sob as fortes pressões do meio exterior. Um exercício quase de ciências sociais aplicadas com ênfase para a capacidade analítica, domínio dos métodos de pesquisa e algumas técnicas quantitativas. Uma visão analítica do problema de governo com a atuação para a moldura institucional em que está envolvido o setor público (O Estado) (sic) em especial no que diz respeito ao planejamento".(20)

---

(20) Depoimento escrito do coordenador do Curso de Planejamento de Recursos Humanos Dr. Antônio da Cunha Pessoa, à pesquisa realizada no CETREDE para fins desta dissertação.

Deste modo, os Cursos de Planejamento de Recursos Humanos visavam a desenvolver e aperfeiçoar, no técnico,

"a capacidade de análise e reflexão crítica e de teorização sobre a dimensão da realidade social representada pelos recursos humanos, vistos sob a perspectiva multidisciplinar e do ponto de vista da teoria e da prática do planejamento".(21)

O curso estava orientado no sentido de uma reflexão teórica sobre a questão da Política Social e seu planejamento. Abrangia aspectos relacionados a emprego, remuneração do trabalho, renda, distribuição e redistribuição da renda e orçamento familiar.

Sob a mesma orientação do coordenador do Curso de Planejamento de Recursos Humanos, Dr. Antônio Cunha Pessoa, tem início em 1980 outra série de cursos dentro da linha de exame das políticas alternativas concretas, relacionadas com as necessidades básicas no processo do Desenvolvimento Social. O Programa, que se realizou durante três anos consecutivos, pretendia refletir os problemas centrais do momento sócio-econômico brasileiro, dentro de um diálogo permanente com a política econômica.

Ainda em 1980, realizou-se no CETREDE um curso especial sobre Política Social e Política Educacional, que teve como objetivo avaliar e discutir problemas da política educacional e social, abordando sua significação e relevância junto aos grupos sociais da população de baixa renda. Visava a

---

(21) I Curso de Planejamento de Recursos Humanos-CETREDE 1975.

"acentuar a conexão entre ação educativa, cultura e política social; a aprofundar o conhecimento dos problemas educacionais e culturais no contexto do desenvolvimento social; a desenvolver uma política face às políticas adotadas para o desenvolvimento social e, especificamente, o educacional e cultural".(22)

Descrita as linhas de orientação dadas aos cursos do CETREDE, chega-se a delinear duas claras tendências que se formaram através do tempo. Uma tendência de formação linear do técnico voltado para áreas específicas de formação do especialista para o Planejamento e Desenvolvimento Econômico. Esta tendência preocupa-se em instruir o participante nas teorias e práticas mais recentes, permitindo-lhe maior desempenho e eficiência do trabalho, tendo em vista o desenvolvimento econômico e social do país.

A segunda tendência, mais crítica, procura desenvolver o pensamento reflexivo do participante, despertando nele o compromisso social enquanto técnico do setor público. A análise crítica levava à percepção da sociedade classista, de interesses opostos, de modo que a formação do técnico viesse a ser feita em razão direta dos interesses majoritários.

A dualidade de tendências que conviveram dentro da mesma Instituição permitiu uma certa autonomia no planejamento dos cursos. Sendo uma instituição ligada financeira e administrativamente a órgãos governamentais, a tendência que marca a estrutura curricular dos cursos vem a ser a tecnicista, abrindo-se, no entanto, um espaço para a adoção de outras linhas mais comprometidas com as questões sociais.

---

[22] Curso sobre Política Social e Política Educacional - CETREDE, 1980.

Ao apresentar a Instituição onde se desenvolveu a experiência de avaliação, não poderia deixar de referir a atual situação que atravessa o CETREDE. Como órgão ligado a instituições federais, quer financeira quer administrativamente, vê-se com pesar, inviabilizada sua condição de sobrevivência, como sociedade civil na forma estatutária, por ter sido incluído entre as instituições jurídicas alcançadas pelo Decreto nº 95.904, de 07 de abril de 1988, da Presidência da República. A continuidade de suas atividades, após dezembro de 1988, dependerá de novas políticas econômicas e administrativas do atual Governo Federal.

## - Capítulo II -

### A UNIDADE DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

O CETREDE funcionou sem a avaliação pedagógica sistemática durante catorze anos, a contar de sua instalação, no ano de 1964, até 1978. Durante essa época, os diversos coordenadores de cursos realizavam, espontaneamente, enquetes avaliativas, com o propósito de medir o alcance dos objetivos determinados no planejamento dos cursos.

Avaliar significava, até então, para o CETREDE, uma sondagem junto aos participantes, para trazer à coordenação e à direção da Instituição o compasso das atividades frente aos objetivos estabelecidos no planejamento do curso. Buscava-se verificar a medida de satisfação do usuário com a execução do curso, detectando possíveis falhas na realização do mesmo.

O sistema de avaliação operacionalizava-se por meio de um pequeno questionário, ou mesmo uma ficha avaliativa elaborada pelo próprio coordenador do curso e por ele aplicada. A tabulação e leitura dos dados, recolhidos através desta ficha ou questionário, iriam compor os relatórios finais dos cursos sob a responsabilidade do mesmo coordenador.

Neste sentido, observa Dr. Antônio da Cunha Pessoa que:

"Uma leitura sumária dos esquemas avaliativos, então em uso nos cursos do CETREDE, in-

dicava, tanto na concepção quanto na construção formal desses modelos, a influência das teses da Economia da Educação. O recurso, a mensuração quantitativa e a formulação da hierarquia dos itens de sondagens de desempenho docente ou dos capacitados inscrevem-se numa ordem de privilegiamento em que os pressupostos técnicos transmitidos e nível de habilidades adquiridas, traduzidas em expressões estatísticas, são tomados como padrões quantitativos de aprendizagem, em termos, subentendida, sob a ótica das taxas de retorno presumíveis".

Esta era portanto, a orientação dada à avaliação dos cursos do CETREDE, até mesmo quando se dá início a um trabalho de avaliação mais sistemático e organizado, entregue a um avaliador externo. A preocupação da direção do CETREDE era entregar a um pedagogo especialista que, de fora do processo ensino-aprendizagem, tivesse condição de "com objetividade" analisar o caminho percorrido pelos cursos em execução, em busca do alcance dos objetivos pretendidos pelos mesmos.

Evidenciava-se o grande desejo da Instituição de manter os cursos a um ótimo nível de eficiência, a ser reconhecido por todos que, de uma forma ou de outra, deles participavam.

As primeiras diretrizes para a implantação do Setor de Avaliação emanaram de alguns documentos enviados ao CETREDE pelo professor Joaquim Coutinho, com base em experiências pessoais propostas para o CENDEC (Centro de Treinamento em Desenvolvimento Econômico) em Brasília. O documento intitulado "Notas sobre o Sistema de Avaliação" trazia recomendações específicas, tais como:

"constituir um grupo de trabalho (coordenadores) sob a coordenação técnica do coordenador do Curso de Recursos Humanos e supervisão do diretor do órgão, para reunir e analisar a documentação existente e os procedimentos usados pelo CETREDE, com o objetivo de implantar o sistema de avaliação".(23)

A partir desta recomendação, foi instituído um grupo de estudo que procurou analisar os procedimentos já utilizados na avaliação pelo CETREDE e a documentação existente no Órgão a esse respeito. Houve um confronto desse material com aqueles usados pelo CENDEC e enviados como subsídios aos estudos preliminares. Serviriam, também, para enriquecer o acervo, experiências de outros órgãos como BNB, SUDENE e OEA. Os estudos preliminares de implantação da Unidade de Avaliação Pedagógica serviram para formalizar as diretrizes técnicas de acompanhamento e avaliação dos cursos do CETREDE, que aparecem depois no Estatuto da Entidade no seu art. 17:

- "I - Realizar a supervisão técnico-pedagógica das atividades de ensino nos cursos ministrados.
- II - Centralizar e controlar os dados estatísticos relativos à avaliação e acompanhamento das atividades de treinamento.
- III - Realizar trabalhos de avaliação externa, através de identificação 'a posteriori' da eficácia dos cursos ministrados, tendo por parâmetros o desem-

---

(23) CETREDE - "Notas sobre Sistema de Avaliação" - Joaquim Coutinho, experiências do CENDEC. Documento mimeografado.

penho profissional dos técnicos treinados.

IV - Identificar áreas que devem merecer a atenção do CETREDE para realização de estudos no campo de treinamento".

Uma outra recomendação do documento inicial de implantação da Unidade de Avaliação diz que

"... seria salutar que o especialista tivesse sua formação pedagógica, experiência em treinamento e, se possível, pesquisa".

Como se tratava de uma situação de ensino-aprendizagem, a pessoa pensada para preencher este espaço institucional seria, segundo a Instituição, um profissional de pedagogia. Esta posição tem raízes na própria orientação dada então à formação do pedagogo, em geral voltada para organização e controle das condições de aprendizagem. Desta forma, é comum solicitar-se um especialista na área, quando a tarefa requer o domínio de técnicas específicas. Nesta ótica, a dimensão técnica da tarefa passa a assumir proporção mais privilegiada que a postura propriamente pedagógica do profissional. Além disso, como diria Stufflebeam (24), a avaliação para controle deve ficar nas mãos de avaliadores externos, que, segundo ele, possam emprestar maior objetividade a este processo. Observe-se que a postura propriamente pedagógica do profissional, na sua concepção de educador, fica em segundo plano.

---

[24] Especialista norte-americano em avaliação como "Tomada de Decisão"  
- propõe modelo de avaliação divulgado pelo MEC/Brasil, em 1973.

E prosseguem as recomendações do documento de Joaquim Coutinho numa visão sistemática do processo acadêmico:

"considerar a interferência entre os diversos elementos do processo de treinamento visando a uma integração com vistas ao contínuo aperfeiçoamento das ações do Centro".

Nestas recomendações, as fases do processo do curso devem procurar a integração entre seus diversos elementos, na busca de um funcionamento harmonioso da proposta. Sob esta perspectiva, o coordenador do curso, para elevar o processo a um ótimo nível de eficiência, deverá obedecer à sequência e à intercomunicação das ações. O Esquema I procura ajudar a coordenação neste aspecto.

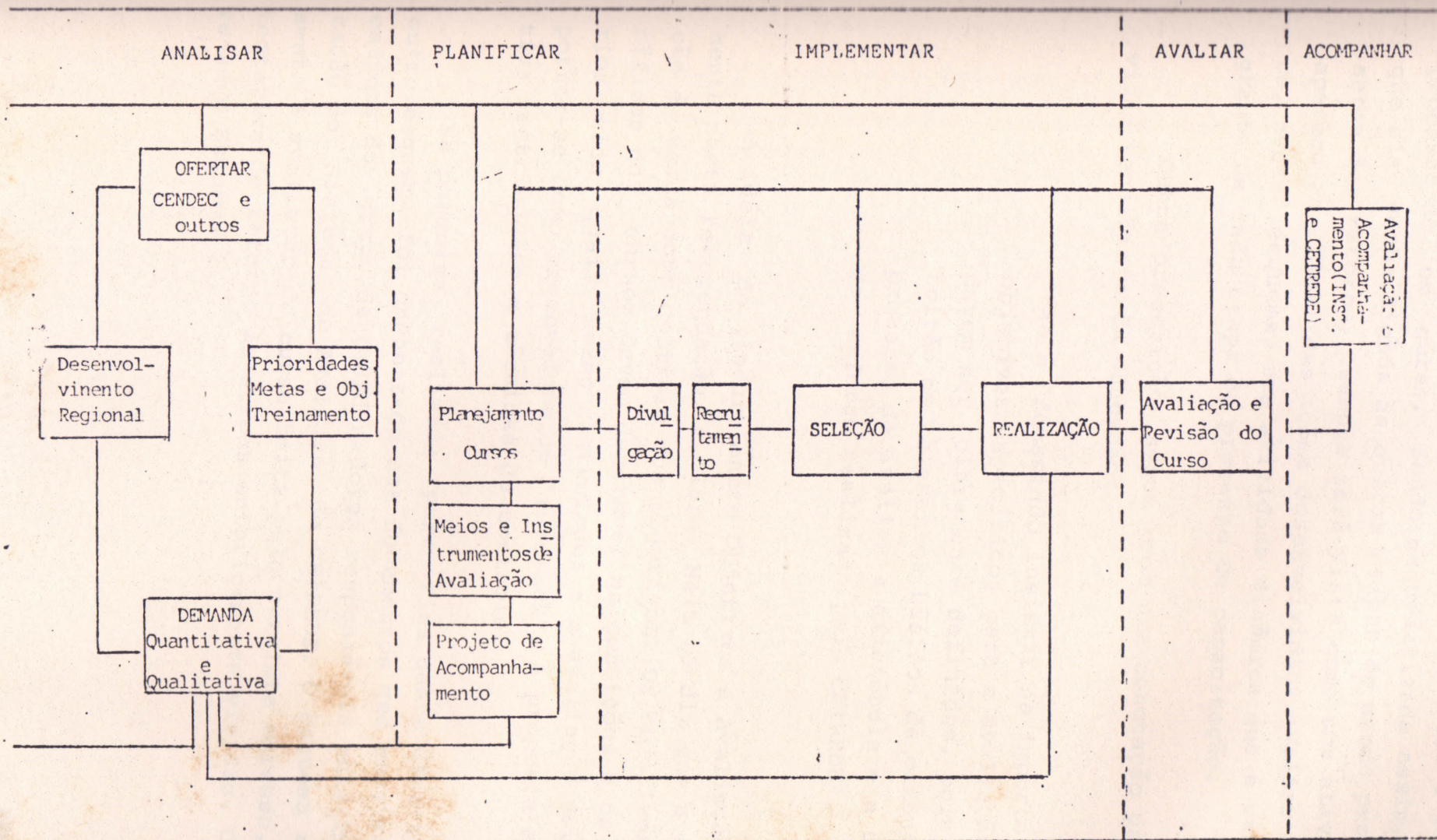
No esquema estão presentes as etapas: ANALISAR, PLANIFICAR, IMPLEMENTAR, AVALIAR e ACOMPANHAR. O modelo, como se pode observar, estrutura o curso num bloco unitário, organizado por etapas sucessivas, que vão garantir a racionalidade dos meios e a objetividade no alcance dos fins propostos.

De um modo geral, os esquemas pecam por simplificar a realidade, não permitindo ver a complexidade dos fatos no seu movimento natural. Podem ainda, na tentativa de racionalizar o processo, cristalizar suas etapas, estabelecendo ordem sucessiva nas atividades. Desta forma, ficam estereotipadas as fases do processo de um curso. O Planejamento é visto como atividade que se encerra depois da primeira etapa; o Acompanhamento vem após o curso e a Avaliação um "ritual de fim de período".(25)

---

(25) Brandão, Carlos - Avaliação, Participação - Anotação sobre um ritual de fim de período. Cadernos CEDES, nº 12, p. 57.

ESQUEMA 1 - FASES DO PROCESSO DE CURSO



ESQUEMA I

Observa-se que a Avaliação aparece como a 4ª etapa do processo de um curso. Sendo esquematizada assim, por mais que ela venha ligada às outras etapas do mesmo processo por setas de retorno, sempre será vista como uma atividade que aparece ao final das ações desenvolvidas. Avaliar não parece, neste esquema, uma atividade dinâmica que é parte integrante de cada etapa do processo de capacitação.

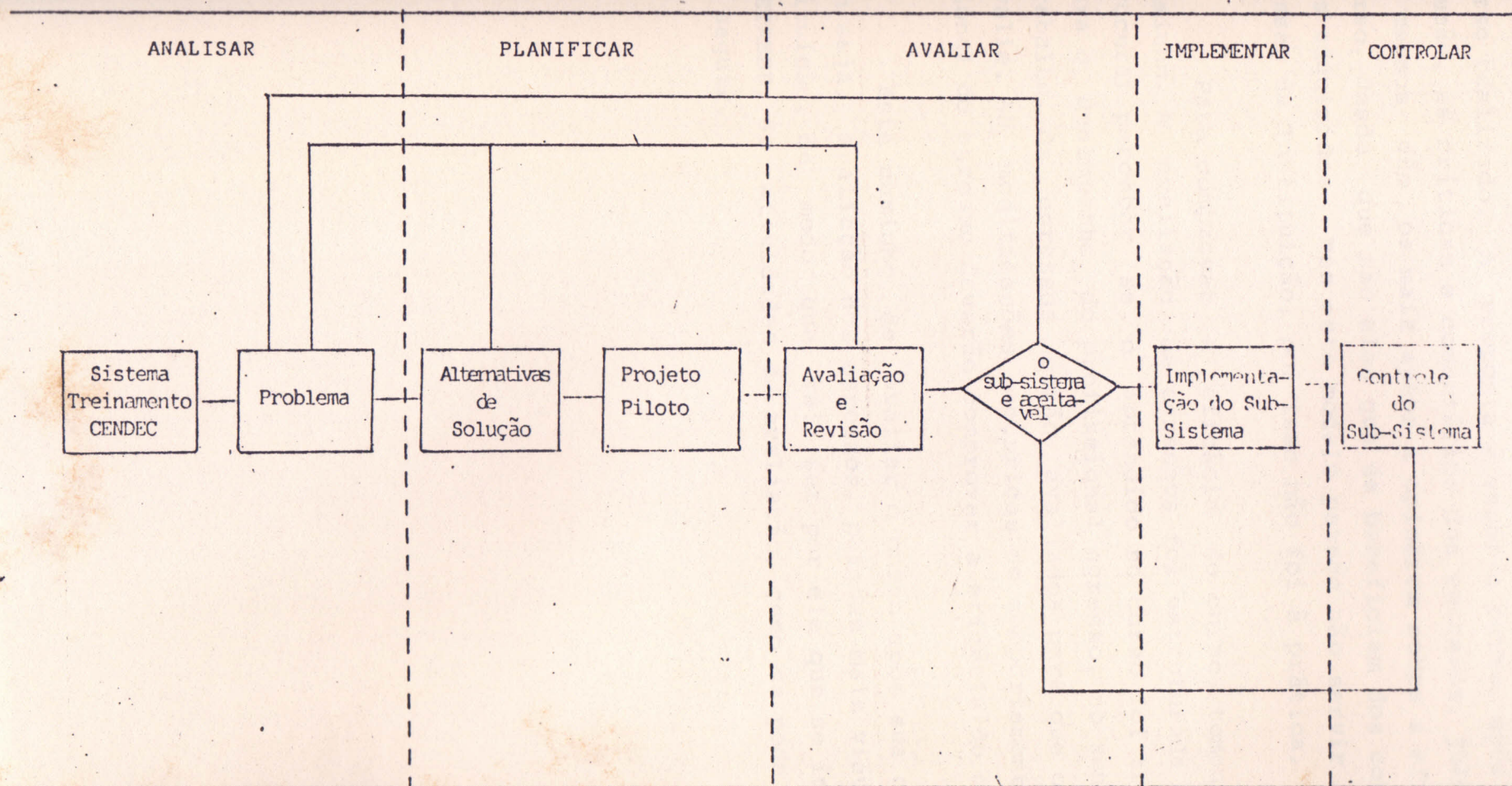
Outra prescrição segue com uma conotação própria da visão tecnicista da educação:

"não é demasiado insistir na importância dos objetivos específicos para a avaliação. Estes devem ser claramente definidos, pois constituirão os elementos básicos de orientação no processo de avaliar a eficiência e a eficácia do esforço realizado pelo CETREDE".

A idéia do vínculo entre Objetivos e Avaliação, presente nesta recomendação, é clara. Nela se diz que a avaliação é usada como controle dos objetivos. Os objetivos específicos dos cursos devem descrever as condições e os critérios pelos quais serão controlados e a avaliação deve comportar-se como promotora de "feedback". A proposta avaliativa restringe-se a técnicas de controle.

Na pesquisa realizada para fins desta dissertação, outro esquema foi encontrado nos documentos que serviram aos estudos do grupo de coordenadores responsáveis pela implantação do Sistema de Avaliação do CETREDE. O esquema representa a avaliação do curso feita pelo cursista egresso, numa tentativa de retorno às etapas anteriormente vividas. Observe-se o Esquema 2.

ESQUEMA 2 - ETAPAS PARA DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS EGRESSOS (DO CENDEC)



ESQUEMA 2

OBSERVAÇÃO: Este esquema teria sido montado para avaliação e acompanhamento dos Egressos do CENDEC - Brasília - Junho de 1976.

Pelo que o esquema permite ver, a avaliação de egressos se estrutura como um retorno sobre as etapas do próprio curso realizado. A proposta é expor o curso, após sua conclusão, às críticas e comentários dos egressos, julgando que os mesmos são os mais aptos a opinarem sobre a eficácia do curso, desde que são eles que se beneficiam dos conhecimentos adquiridos. Mas este modelo parece não servir aos interesses da Instituição, por isso não foi à prática.

Para comprovar a eficácia do curso, tomou-se outro caminho. A avaliação de egressos foi estruturada de modo a procurar perceber se o aprendido no curso foi transferido para o desempenho do profissional egresso, no seu local de trabalho. Os egressos serão avaliados para que o curso se avalie. As modificações ocorridas no comportamento profissional do egresso deverão comprovar a eficácia do curso.

Este caminho de avaliar o curso após sua conclusão, ou seja, avaliação dos egressos, pareceu mais viável à Instituição, de modo que vai ser por ele que se iniciam, no CETREDE, as atividades de avaliação, como se pode verificar a seguir.

## Capítulo 1 -

### APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

## 2ª PARTE - A TRAJETÓRIA DA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

## - Capítulo I -

### AVALIAÇÃO DE EGRESSOS

A prática de avaliar cursos através do egresso não é comum nas instituições de ensino. Por esta razão o tema parece pouco sugestivo, para quem não trabalha na área. Entretanto, a experiência profissional do ex-aluno pode permitir à instituição educacional avaliar não só o grau de aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos mas o nível de eficiência e organização das atividades didáticas realizadas. É através da Avaliação de Egressos que o CETREDE dá início ao processo avaliativo.

Nos Estatutos da Instituição (26), lê-se como função da Avaliação de Egressos: "identificar 'a posteriori' a eficácia dos cursos ministrados, tendo por parâmetro o desempenho profissional dos técnicos treinados". A atividade ficou a cargo da pedagoga, autora desta dissertação, que foi contratada especialmente para este fim, dando início à experiência em 1978.

Havia a idéia corrente na Instituição de que a Avaliação de Egressos dos cursos deveria seguir-se como complementação da avaliação feita ao longo do curso. No entanto, na prática, uma coisa estava dissociada da outra. A tendência era confiar ao avaliador, a Avaliação de Egressos, até

---

(26) Estatutos do CETREDE, publicado no Diário Oficial do Estado, a 25 de março de 1980, art. 15 e 17 - § 3.

então inexistente na Instituição, enquanto a avaliação do processo do curso continuava sendo realizada por cada coordenador separadamente.

Revendo o Manual de Serviço do Setor de Avaliação Pedagógica e o Relatório Final da Avaliação de Egressos, encontram-se especificados os objetivos da Avaliação de Egressos, também chamada Avaliação Externa, dentro dos muros da Instituição. Foram eles assim expressos:

- verificar a situação ocupacional dos egressos e as relações existentes com o treinamento ministrado;
- conhecer as reações dos beneficiários (egressos e instituições) sobre os resultados práticos e a adequação do treinamento, tendo em vista os objetivos gerais estabelecidos pelo órgão treinador;
- identificar áreas que devem merecer a atenção do CETREDE para a realização de estudos no campo de treinamento.

Pela amplitude de seus objetivos poder-se-ia prever uma proposta de avaliação bem mais consistente. Deveria esta proposta ser capaz de captar todas as informações necessárias e desenvolver, a partir daí, um acompanhamento contínuo e permanente sobre os cursos em realização, oferecer atualização para o pessoal egresso e ainda participar das políticas de capacitação de pessoal nas instituições públicas.

A Avaliação de Egressos que se estrutura no CETREDE em 1979 prende-se à determinação de objetivos e metas, prazos de realização, escolha do instrumental adequado, realização de tabulações estatísticas, relatórios de dados recolhidos.

Pode-se observar a seguir um quadro resumo (Quadro II) da proposta, onde os elementos centrais são: a determinação dos objetivos da Avaliação de Egressos, a identificação do informante, a época em que deve ser preenchido o instrumental de avaliação e a indicação do modelo de questionário a ser utilizado.

Seguindo a mesma linha de privilegiar a racionalidade e objetividade do processo, foi elaborado um fluxograma (Quadro III), onde se pode acompanhar, em 22 itens, os passos, um a um, desenhados em sequência de ações a serem desenvolvidas como concretização da proposta avaliativa.

Os verbos usados no fluxograma para descrever as ações avaliativas dizem da natureza burocrática da proposta. Assim, numa simples listagem, podem eles ser reunidos: preencher, arquivar, apreciar, elaborar, tabular, tirar (xerox), enviar, providenciar e outros. Percebe-se que não havia intenção, pelo menos explícita de analisar, criticar e reelaborar os dados recolhidos na avaliação junto aos informantes.

Após a identificação dos passos para realização dos objetivos estabelecidos na proposta avaliativa, fixam-se as metas específicas: treinar pelo menos 70% dos 198 egressos dos cursos realizados pelo CETREDE, no período de janeiro de 1975 a agosto de 1977.

A meta atingia o Programa de Elaboração e Avaliação de Projetos com a realização de dois cursos, em 1975 e 1976 e o Programa de Planejamento Regional com três cursos, em 1975, 1976 e 1977 e o Programa de Planejamento de Recursos Humanos com dois cursos, realizados em 1975 e 1976. Ao todo, foram 7 cursos avaliados pela sistemática de avaliação pós-curso.

QUADRO II

ATIVIDADE	OBJETIVO	INFORMANTE	ÉPOCA DE PREENCHIMENTO	Nº DE MODELO
1. Avaliação do Egresso	<p>Tornar evidente, através de depoimento do ex-treinando, a consecução ou não dos objetivos do curso por dados que informam sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o perfil profissional do egresso através da capacidade de uma utilização de uma metodologia científica nos trabalhos diários;</li> <li>desempenho profissional do egresso na área para a qual foi treinado;</li> <li>a utilização dos conhecimentos adquiridos nas atividades funcionais;</li> <li>a promoção do pessoal técnico após o treinamento;</li> </ul>	Egresso	6 (seis) meses após a conclusão do curso até 2 anos	Nº 4 (Anexo nº 1)

ATIVIDADE	OBJETIVO	INFORMANTE	ÉPOCA DE PREENCHIMENTO	Nº DE MODELO
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscar sugestões dos egressos para futuras tomadas de decisões nas fases de planejamento e estrutura dos novos cursos assim como para acompanhamento direto ao trabalho e apoio à instituição a que pertence.</li> </ul>			
2. Avaliação do Egresso pelo Chefe Immediato	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o índice de desempenho do egresso através de critérios estabelecidos no questionário;</li> <li>- Sondar a carência de treinar novos técnicos na instituição e época oportuna de treiná-los;</li> <li>- Permitir comentários e novas sugestões aos treinamentos do Centro.</li> </ul>	O Chefe Imediato	Seis (6) meses após a conclusão do curso até 2 anos	Nº 4 (Anexo nº 2)

INSTITUTO DE AVALIAÇÃO E PESQUISA  
FLUXOGRAMA DA AVALIAÇÃO INTERNA

ITEM	DESCRIÇÃO	OPERAÇÃO	TRANSPORTE	ATENDIMENTO	ARQUIVAMENTO	ARQUIVO DEFINITIVO
01	Preenche ficha-cadastro do participante	1				
02	Arquiva em fichário próprio as fichas-cadastro preenchidas				2	
03	Elabora dois modelos de formulários: Avaliação de agressões e Avaliação do egresso pelo supervisor imediato.	3				
04	Aprecia os formulários com o diretor e coordenadores.			4		
05	Elabora listagem p/Estados dos egressos com respectivos endereços	5				
06	Elabora um calendário de realização das entrevistas e viagens.	6				
07	Submete à apreciação do diretor.			7		
08	Entra em contacto telefónico com os egressos, marcando dia e hora (se for o caso) da entrevista.	8				
09	Reune material disponível com os coordenadores que poderá servir para distribuição dos egressos no momento da entrevista.	9				
10	Realiza as entrevistas em Fortaleza e outros Estados, aplicando o formulário de avaliação do egresso.	10				
11	Registra modificações dos endereços na ficha-cadastro dos participantes.	11				
12	Envia pelo correio para preenchimento o formulário de avaliação de egressos pelo supervisor imediato.		12			
13	Tabula os dados recolhidos dos formulários de egressos.	13				
14	Recebe dos supervisores os formulários devidamente preenchidos.		14			
15	Tabula os dados recolhidos pelo formulário dos supervisores.	15				
16	Elabora relatório referente a avaliação de egressos de cada programa.	16				
17	Tira cópia xerox e distribui com o coordenador específico do programa.	17				
18	Elabora relatório geral da avaliação de egressos dos 4 programas do CETREDE, contendo dados recolhidos nos dois formulários aplicados.	18				
19	Aprecia os relatórios em reunião com o diretor e coordenadores.			19		
20	Envia correspondência aos egressos comunicando as sugestões recebidas e formas de concretização.		20			
21	Providencia todas as etapas de concretização das sugestões recebidas.	21				
22	Arquiva definitivamente os formulários respondidos pelos egressos e seus superiores imediato.					22

FLUXOGRAMA

O primeiro passo dado na concretização da proposta foi obter os dados de identificação dos egressos a serem avaliados. Elaborou-se um Cadastro de Identificação, onde se poderia ter acesso ao nome, endereço, local de trabalho e seção onde exerce a função técnica. Este cadastro foi organizado através da ficha de inscrição do técnico no curso e atualizado por contatos telefônicos.

Definido o público-alvo da avaliação de egressos, a segunda atividade desenvolvida foi a elaboração do instrumento de avaliação - O Questionário. Este questionário procurava cobrir todos os itens estabelecidos nos objetivos da proposta, sendo ao mesmo tempo sucinto e objetivo nas colocações. Houve um cuidado especial na sua elaboração, por ter sido considerado o instrumento básico de conteúdo avaliativo através do qual se obteriam as informações necessárias.

Neste intuito foram pensados dois modelos de formulários: um a ser enviado ao técnico egresso, outro ao seu chefe imediato, para complementação das informações.

Na medida do possível, o CETREDE previa entrevistas com os egressos e seus chefes respectivos nos locais de trabalho, para uma maior aproximação da realidade do técnico com a instituição treinadora.

Para conferir maior cientificidade ao processo, a aplicação dos questionários e entrevistas deu-se em dois momentos. Um primeiro momento, de aplicação de um questionário experimental e entrevista a uma amostra de 34 egressos e seus chefes, escolhidos aleatoriamente nas cidades de Fortaleza, sede da Instituição, e em Brasília, pela facilidade de contato com os técnicos desta cidade. Um segundo momento, de aplicação do modelo definitivo de questionário após a sua experimentação, a todo o público-alvo da avaliação. Os questionários foram enviados aos egressos dos diferentes estados pelos Correios.

As entrevistas, para completar informações assim como para preenchimento adequado do questionário, foram realizadas com os egressos em todas as cidades do Nordeste onde estes residiam.

Os questionários em dois modelos, um para o egresso e outro para seu chefe imediato (vide Anexo 2) abordavam questões correspondentes da forma seguinte:

## ANEXO 1

## ANEXO 2

---

O QUESTIONÁRIO DO EGRESSO

---

---

O QUESTIONÁRIO DO CHEFE

---

1. Desempenha atualmente atividades para as quais foi treinado?

1. O egresso desenvolve atividades relacionadas com a área para a qual foi treinado?

2. Para o bom desempenho de suas atividades funcionais, o que você adquiriu no curso foi....?

2. Considerando o desempenho profissional do técnico, que classificação daria ao treinamento?

3. O treinamento lhe trouxe melhorias em termos de aumento salarial, promoção de cargos....?

3. Para este item não havia correspondência.

4. Com base numa auto-análise de seu desempenho profissional, julgue se o curso o deixou mais capaz de: (segue uma relação de atividades técnicas).

4. Analise o índice de eficácia no desempenho do ex-treinado a partir dos valores referidos no quadro a seguir (segue a mesma relação do questionário do técnico).

---

A correspondência dos modelos pode ser interpretada como uma tentativa de controle da Instituição formadora sobre as informações provenientes dos egressos. Dando à autoridade constituída o poder de julgar o curso através do desempenho do egresso a avaliação passa a ser um instrumento discriminatório das informações entre o técnico e seu chefe.

A avaliação desta forma cria também, um certo constrangimento nas informações prestadas tanto num como noutro lado.

O questionário enviado ao egresso permitia ainda que o mesmo sugerisse como a Instituição treinadora poderia acompanhar os técnicos em constante atualização de conhecimentos.

Ao chefe imediato o CETREDE chega, através do questionário, a pedir uma classificação, em conceitos, do desempenho atual do egresso para justificar-se diante da instituição que o técnico trabalha do compromisso assumido em capacitar pessoal.

Em seguida, pelo instrumento de avaliação do chefe imediato, o CETREDE oferece seus serviços quando indaga que tipo de outros cursos necessita para continuar uma política adequada da capacitação do técnico do setor público. A pergunta sobre quais outros cursos são necessários para capacitação do técnico é feita à autoridade, no caso o chefe do egresso, demonstrando o verticalismo na formação das políticas de capacitação.

O que concretamente a Instituição obteve como resultado da Avaliação de Egressos assim desenvolvida?

Em termos quantitativos, os índices mostraram que o número de questionários respondidos pelos egressos correspondeu e até superou a pretensão da proposta de avaliação que era de atingir 70% dos 198 egressos. Entretanto, o núme-

ro de questionários respondidos pelos chefes dos egressos foi aquêem do esperado, ficando em apenas 29% dos 198 chefes.

Vêrifica-se, no quadro abaixo, através dos números de questionários enviados e respondidos, onde houve o sucesso de respostas obtidas da proposta avaliativa e onde não se obteve o desejado.

QUADRO IV

QUESTIONÁRIOS ENVIADOS (EGRESSOS META)	QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS (EGRESSOS AVALIADOS)	
	ABSOLUTO	%
198	149	75
CHEFES META	CHEFES QUE AVALIARAM	
	ABSOLUTO	%
198	58	29

O grande sucesso obtido na resposta ao questionário vem do egresso (75%) e supõe-se ser de causa efetiva. Os ex-alunos sentem-se motivados em responder a este tipo de avaliação, pois é um momento de recordar a fase de estudante recentemente vivida, relembrar pessoas e prestar um serviço com seu depoimento e sugestões à Instituição que lhe proporcionou o curso. Acredita-se que a avaliação para o egresso não se constitui um momento de participação nas políticas de capacitação de pessoal, nem mesmo na reformulação de novas propostas de conteúdos curriculares pois estas são questões resolvidas pela Instituição independente da avaliação na forma como esta é realizada.

A experiência vem comprovar que a visita aos locais de trabalho para entrevista com o técnico egresso, ocasião em que o questionário era preenchido, é o meio mais eficaz de obter a resposta ao instrumento de avaliação. Entre os 149 egressos avaliados, 92 receberam e preencheram os questionários na presença do avaliador. A correspondência enviada pelo correio funcionou apenas para 57 egressos, que responderam a avaliação por esta via.

A questão, do insucesso na obtenção de respostas do questionário do chefe, levanta a suspeita do pouco caso ou mesmo da alienação política das autoridades com relação a este tipo de trabalho pedagógico. Entretanto, havia da parte do chefe, uma dificuldade real em responder o questionário. É que, devido à fluidez ou apadrinhamento de cargos de chefia no setor público, variando segundo as correntes políticas em ascensão, o chefe hoje não era o mesmo quando aquele egresso realizara o curso. Como a avaliação exigiria um conhecimento do técnico anterior ao curso, era evidente a dificuldade de julgar seu desempenho atual como consequência da capacitação. Essa dificuldade era expressa pelos chefes no momento de responder os questionários.

A Instituição pretendia, com a Avaliação de Egressos, identificar a eficácia dos cursos ministrados. Esta informação lhe chegaria através especificamente de duas questões do formulário.

Uma das questões procurava julgar os valores adquiridos no curso através da metodologia desenvolvida. O Quadro V resume os valores e a avaliação feita pelos egressos.

No que se refere à capacidade de organizar idéias e esboçar um plano de trabalho, usando o mesmo raciocínio, pode-se notar a concentração entre os níveis MÁXIMO e MÉDIO no total de 122 (82%) dos 149 formulários preenchidos.

QUADRO V

VALORES ADQUIRIDOS	Í N D I C E S								T O T A L	
	MÁXIMO		MÉDIO		MÍNIMO		EM BRANCO			
									ABS	%
	ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%		
1. Realizar trabalhos técnicos com eficiência e auto-confiança	42	28	82	55	13	09	12	08	149	100
2. Organizar idéias e esboçar um plano de trabalho	51	34	71	48	15	10	12	08	149	100
3. Interpretar com <u>re</u> flexão crítica os fatos que se lhe apresentam para análise	48	32	76	51	11	07	14	10	149	100
4. Localizar as fontes onde encontrar os dados necessários ao seu trabalho	68	46	47	31	18	12	16	11	149	100
5. Trabalhar em grupo	74	50	43	29	20	13	12	08	149	100

Da mesma forma, observando os percentuais da avaliação dos demais itens discriminados no Quadro V, pode-se constatar a grande concentração deles nos níveis mais elevados de julgamento. Esta tendência indicou à Instituição o sucesso da metodologia usada no curso.

Uma segunda questão do questionário do egresso parece ir mais direto à questão de identificar a eficácia dos cursos, julgando através de conceitos, o bom desempenho das atividades funcionais do técnico egresso. Observando-se o quadro abaixo, podemos verificar que 85 (57%) dos 149 formulários preenchidos consideraram o curso muito útil.

QUADRO VI

DISCRIMINAÇÃO	MUITO ÚTIL		PARCIALMENTE ÚTIL		NÃO UTILIZADO		TOTAL	
	ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%
Utilidade e validade do conteúdo adquirido no curso	85	57	55	37	09	06	140	100

Estes dados foram considerados suficientes para comprovar a eficácia do curso realizado, deixando a Instituição satisfeita com os resultados da avaliação por ela promovida.

A avaliação traz ainda ao conhecimento da Instituição que executou os cursos a necessidade que o técnico sente de continuar sua atualização profissional através de cursos promovidos pelo CETREDE.

Observe o quadro que se segue:

QUADRO VII

DISCRIMINAÇÃO	S I M		N Ã O		EM BRANCO		TOTAL	
	ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%
Necessidade de frequen- tar outro curso promo- vido pelo CETREDE	104	70	12	08	33	22	149	100

A questão identificada no Quadro VII parece pretensiosa e manipuladora, à medida que induz o egresso a solicitar um outro curso na mesma Instituição, mostrando com isto a boa aceitação do curso realizado para os órgãos que confiaram a capacitação de seus técnicos àquela casa.

O CETREDE pretendia ainda, com a avaliação, identificar quais as áreas mais carentes de treinamento. Esta informação era específica do chefe do egresso. Ficou constatado pelos dados obtidos o seguinte:

QUADRO VIII

DISCRIMINAÇÃO DAS ÁREAS	RESPOSTAS		TOTAL	
	ABS	%	ABS	%
1. Elaboração de Projetos	35	60	58	100
2. Recursos Humanos	17	29	58	100
3. Recursos Naturais	07	12	58	100
4. Desenvolvimento Regional	34	59	58	100

Obs.: O questionário permitia assinalar mais de uma área carente.

As duas áreas mais necessitadas de novos cursos segundo os respondentes eram as áreas de Elaboração de Projetos e Desenvolvimento Regional (60% e 59% respectivamente, contra 29% em Recursos Humanos e 12% em Recursos Naturais). Isto significava que o CETREDE deveria intensificar sua atuação nestas áreas apontadas como prioritárias. Os cursos nestas áreas, que já se desenvolviam no CETREDE, permaneceram por mais dois anos, quando foram dissolvidos sem que se tenha feito uma reavaliação. Poder-se-ia supor que a manutenção ou dissolução de um curso não depende dos resultados da avaliação, mas das políticas de governo, já que a Instituição se mantinha por doações de órgãos públicos.

Observe-se ainda que as áreas discriminadas no questionário e que aparecem no quadro anterior, correspondem aos cursos regulares oferecidos pela Instituição. A avaliação não abria espaços para a sugestão de novas áreas carentes ou novas opções para a capacitação de pessoal.

Todo espaço permitido pelo questionário, para acréscimo de idéias novas à Instituição, concentrou-se na parte dedicada a livres sugestões. É nesta parte que se observam as contradições com as respostas dadas às questões fechadas e é na aceitação ou não destas sugestões que se vai definir até que ponto a Instituição permitia a participação dos egressos na organização e administração de novos cursos, como se pressupunha. É nesta parte também que se torna transparente a ideologia que permeia os cursos, os impasses por ela causados e as dificuldades que a Instituição vai encontrar para transpor estes obstáculos.

O Relatório Final da Avaliação de Egressos (27), com base nos depoimentos recolhidos, apresenta, então, as sugestões ou recomendações que se seguem:

---

(27) Relatório Final de Egressos - janeiro/75 a agosto/77. CETREDE, Fortaleza-Ce, novembro de 1978.

- "- ajustar as expectativas dos participantes com relação aos cursos, redefinindo os objetivos dos mesmos em termos de visão ampla do tema central do curso;
- habilidade de trabalhar em grupo;
- capacidade de reflexão-crítica;
- conhecimento de fontes de consulta para o trabalho técnico".

Estas recomendações dos egressos para reajustes em futuros cursos surgem em contradição com as respostas por eles mesmos dadas no item referente aos valores adquiridos com a metodologia empregada no curso. A tabulação do formulário havia indicado índices máximo e médio para o alcance daqueles valores. Desta forma, se pode aferir o quanto o questionário de perguntas fechadas induz as respostas a índices positivos, camuflando a realidade.

O CETREDE aproveita as sugestões para introduzir na primeira semana dos cursos a discussão sobre o tema central do mesmo e a metodologia que será trabalhada no curso.

Em prosseguimento às sugestões provenientes dos egressos consta ainda: "rever o sistema de verificação de aprendizagem: a prova tradicional".

Chegavam constantemente aos coordenadores, provenientes dos alunos, as muitas críticas feitas ao rigor do CETREDE nas avaliações semanais. Estas avaliações se faziam através da prova tradicional, para nota, com todo o esquema montado de fiscalização própria de um vestibular, onde três notas insuficientes eliminava o cursista, como rezava o regimento interno dos cursos.

Com a confirmação desta crítica através da Avaliação de Egressos, o CETREDE repensou o seu sistema de avaliação da aprendizagem, superando aquela etapa de provas tradicionais. De modo mais compatível com as modernas técnicas de avaliação, desenvolveu-se depois, lentamente, no Centro, formas alternativas de avaliação do rendimento do aluno. Tratando-se de participantes técnicos-profissionais-graduados, utilizaram-se trabalhos em grupo, relatórios e temas para dissertação, como recursos de avaliação da aprendizagem.

Seguem-se outras sugestões trazidas no questionário dos egressos:

- "- incentivar a adoção de medidas que assegurem a permanência do técnico por um certo período, após o treinamento, na área para a qual foi treinado".

A sugestão exigiria uma medida do CETREDE junto às instituições que enviam seus técnicos. Haveria necessidade do CETREDE firmar com a instituição que envia seus técnicos à capacitação um compromisso maior com o curso. Mas o assunto extrapola a influência do Centro no âmbito das políticas de capacitação do técnico do setor público.

E prosseguem as sugestões dos egressos:

- "- revisar o conteúdo programático das disciplinas, ajustamento melhor à carga horária disponível aos objetivos do curso, para que não haja acúmulo de atividades e excessos de esforço pessoal".

Neste aspecto, a Instituição procurou, como solução paliativa para o problema, exigir do professor um detalha-

mento das atividades didáticas diárias. Entretanto, a ementa das disciplinas, previamente elaborada nos planejamentos oficiais enviados a entidades mantenedoras dos cursos, privilegiava o acúmulo de conhecimentos ou informações, numa visão enciclopedista de educação. A questão era mais profunda do que as soluções encontradas.

Tornava-se difícil um equilíbrio conteúdo-carga horária, até porque era uma das características dos cursos a intensidade de horário e a heterogeneidade da formação acadêmica da clientela. Procurava o CETREDE, dentro da racionalidade dos meios, o máximo de esforço no mínimo de tempo, confirmando a aquiescência aos princípios estreitos da educação tecnicista de inspiração positivista.

Continuam as recomendações:

"- manter um setor permanente para contato com o egresso com a finalidade de enviar a programação anual dos cursos do CETREDE e, quando possível, remeter material atualizado".

Enviar a programação já era procedimento rotineiro na fase de divulgação dos cursos. Com um detalhe: os prospectos eram remetidos aos diretores da instituição beneficiária. Os técnicos não recebiam a correspondência em seus endereços, ficando muitas vezes a critério da direção institucional fazer chegar a mão dos executivos. Neste "passar às mãos de ..." vão os interesses pessoais dos diretores e instituição sobre os direitos dos técnicos de atualização profissional sem que se possa também desconhecer as causas de natureza burocrática e organizacional.

Alertado para os possíveis desvios e interessado em divulgar o máximo a programação dos seus cursos para aumentar as inscrições nos mesmos, o CETREDE propõe-se enviar a

programação de cada curso aos egressos da área correspondente.

Abre-se a expectativa do CETREDE vir a criar um setor permanente de acompanhamento do egresso, promovendo encontros e seminários de atualização. No entanto, por falta de ousadia institucional, limitada pelos poucos recursos financeiros cedidos apenas para a execução de cursos, a Instituição não vai além.

Por fim, a última sugestão dizia:

"- planejar uma divulgação ampla da programação anual do CETREDE nas instituições públicas, em época oportuna, para possibilitar às instituições o planejamento antecipado do treinamento dos seus técnicos".

Esta sugestão está bem próxima à anterior. A divulgação da programação anual, se não chegava a tempo nas instituições beneficiadas, dava-se, somente, na época da confirmação de verbas dos órgãos mantenedores.

É importante abrir um parêntese para observar que a questão da dependência financeira do CETREDE trouxe muitos prejuízos para a Instituição. A forma de contornar este problema foi sempre através de negociações políticas com as instituições mantenedoras. Este problema foi crescendo como um mal tão grave que, hoje, a Instituição vê-se sem condições de continuar a existir, diante do decreto nº 95.904, do Governo Federal, de abril de 1988, que, entre outras coisas, proíbe o repasse de verbas federais para instituições da sociedade civil.

Enfim, as constatações obtidas através da Avaliação de Egressos não causaram impacto na vida acadêmica do CETREDE. Representaram, antes de tudo, uma confirmação do

trabalho eficiente desenvolvido pelo Centro. Esta confirmação arquitetada através das atividades de avaliação, com o respaldo dos dados estatísticos, proporcionou à Instituição uma forma de auto-afirmação perante as instituições mantenedoras.

A nível institucional a experiência parece ter chegado aos objetivos pretendidos.

Numa análise mais aprofundada da questão da avaliação de egressos no CETREDE, pode-se observar que os conteúdos das informações recolhidas não foram trabalhados ao nível político. As soluções encontradas figuravam como paleativos, que não se propunham a buscar as causas.

Ao abrir espaço à participação dos egressos e seus chefes no processo acadêmico, surgia a expectativa de que pelo menos os resultados fossem a eles comunicados. O que não ocorreu. Usados como objetos da avaliação, ou como simples informantes, eles não foram, através do próprio processo avaliativo, despertados e conduzidos a buscar em conjunto com o CETREDE as respostas aos problemas levantados.

A divulgação dos resultados pareceu comprometer a Instituição com um acompanhamento mais consciente do após-curso. Este acompanhamento exigiria um desdobrar de ações e uma consequente ampliação do Centro, o que não constava nos planos institucionais, pois exigiria outros envolvimento e compromissos a nível político e financeiro.

A atividade de avaliação de egressos foi planejada para se esgotar no plano técnico, sem maiores perspectivas. Esta afirmação se faz por um lado, a partir da forma de execução da avaliação pelos instrumentais utilizados, da aplicação dos formulários e do controle estatístico dos dados descritos neste capítulo e por outro a partir da falta de compromisso institucional com as sugestões dos egressos.

## - Capítulo II -

### AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Além da Avaliação de Egressos, a avaliação pedagógica deveria, ainda, segundo os Estatutos do CETREDE:

- "- realizar a supervisão técnico-pedagógica das atividades de ensino nos cursos ministrados pelo CETREDE;
- centralizar e controlar os dados estatísticos relativos à avaliação e acompanhamento das atividades de treinamento." (28)

Na descrição acima das funções do setor de avaliação, observa-se que não há referência à função de avaliar o processo do curso, ao contrário do que ocorreu com a função de Avaliação de Egressos, tão amplamente explicitada nos Estatutos do Órgão. O que está definido como outras funções do setor de avaliação, são atividades que mais dizem respeito às questões de controle e supervisão pedagógica. Mesmo sem estar definida nos termos estatutários, enquanto avaliação do processo, esta atividade começa a existir na prática institucional, marcada por um caráter de supervisão e controle.

---

(28) CETREDE - Estatutos - art. 17, §§ II e III. Publicado no Diário Oficial do Estado do Ceará, de 25 de março de 1980. Fortaleza-Ce, 1981.

Com efeito, é com este propósito de supervisionar e controlar as ações realizadas durante o curso que a avaliação do processo surge para contrapor-se às atividades avaliativas realizadas dispersamente pelas várias coordenações dos cursos. Deveria ela unificar e centralizar os procedimentos avaliativos de modo a permitir à direção uma visão geral do andamento de todos os cursos em execução.

Esta intenção de unificar e centralizar todas as atividades de avaliação, na prática, vai dar lugar a uma exceção: os cursos destinados a executivos de empresas particulares. É que o Programa de Capacitação do CETREDE, entre 1979 e 1985, fase do desenvolvimento da proposta de avaliação, destinava-se a dois tipos de clientela: executivos de empresas particulares e técnicos do setor público. A avaliação do processo dos cursos, coordenada pelo setor de avaliação, vai atender somente aos cursos para técnicos do setor público. A direção preferiu deixar que a avaliação dos cursos para executivos se desenvolvesse a critério do coordenador do mesmo e sob a sua responsabilidade, tendo em vista os objetivos, clientela e metodologia específicos utilizados.

É assim que a avaliação do processo dos cursos passou a atender aos quatro programas que se desenvolviam regularmente no CETREDE, destinados a técnicos do setor público. Ao longo da experiência, entre 1979 e 1985, são avaliados dezoito cursos dentro das seguintes áreas:

- Planejamento Regional do Desenvolvimento;
- Planejamento de Recursos Humanos;
- Planejamento e Administração de Recursos Naturais;
- Elaboração de Projetos Agrícolas/Industriais.

Outra intenção da direção, ao iniciar a proposta de avaliação de processo dos cursos, foi trazer para a Instituição a figura de um avaliador externo, que, segundo os princípios institucionais, imporia maior objetividade às apreciações e julgamentos. O avaliador como profissional apareceu pela primeira vez no Centro e sobre ele recaiu toda a responsabilidade pela função avaliativa. Comentário sobre este assunto se fará ao final desta dissertação.

Com estas considerações, vai-se delineando a avaliação do processo dos cursos, dentro de um enfoque tecnicista, no sentido do controle das variáveis curriculares do programa do curso em execução, na tentativa de corrigir deficiências da proposta curricular, para que as possíveis falhas do processo não venham a comprometer a eficiência das atividades didáticas previstas no planejamento. Sendo assim, a avaliação não apareceu como uma proposta abrangente de repensar o próprio planejamento, analisar a execução e propor novas formas de organizar as atividades didáticas.

Ainda como um reflexo da linha tecnicista que inspirou a avaliação do processo dos cursos, o CETREDE não incluiu a avaliação do rendimento da aprendizagem como fazendo parte da proposta avaliativa, fragmentando assim o todo pedagógico. Sendo a apreensão dos conteúdos a questão central do ensino-aprendizagem, a avaliação do processo deveria, sem dúvida, levar em conta esta questão. No entanto, esta ficou sob a responsabilidade de cada professor que, isoladamente, através de provas ou trabalhos com atribuição de conceitos, controlava e avaliava a assimilação do conteúdo programado. Na Instituição, pois, permaneceram dois tipos de avaliação dentro de um mesmo curso, duas ações avaliativas que não se fundiam em momento algum, correndo de forma paralela e coordenadas por diferentes agentes.

Analisando com maior profundidade a proposta de avaliação de processo nos cursos do CETREDE, percebe-se a influência do modelo de avaliação concebido pelo norte-ameri-

cano Stufflebeam, da Universidade de Michigan, cujas idéias foram introduzidas no Brasil pelo MEC, em 1973. O modelo considerava a importância da "Avaliação para Tomada de Decisão" e para controle do planejamento.

Neste sentido, a avaliação de processo em análise vai situar-se muito mais dentro de um enfoque conhecido na literatura especializada como "avaliação quantitativa" (29) por ter assumido as seguintes características básicas:

- insistir na fidelidade ao planejamento;
- fornecer dados ao poder decisório. Os relatórios de avaliação numa 1ª e 2ª etapas destinavam-se à autoridade que tomava decisões para fins de planejamento;
- imprimir, preponderantemente às atividades avaliativas um caráter burocrático: fixação de prazos de aplicação, relatórios, quadros sinóticos;
- defender os princípios da suposta objetividade da avaliação, apoiando-se tão somente na fidelidade e validade dos instrumentais de coleta e análise dos dados;
- enfatizar sobremaneira a avaliação dos produtos ou resultados finais;

---

(29) Em referência a "Avaliação Quantitativa e Qualitativa", ver Ana Maria Saul, em sua tese de Doutorado - Avaliação Emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de Pós-Graduação. Neste trabalho a autora apresenta uma descrição em quadro resumo dos pressupostos destes modelos, define características e faz uma análise crítica sobre os modelos de abordagem quantitativa e qualitativa de avaliação do currículo.

- considerar apenas os aspectos observáveis do comportamento;
- dar tratamento estatístico aos dados e quantificar as informações recebidas;
- usar os participantes como objetos da avaliação, considerando-os apenas fornecedores de informações.

Em resumo, a grande característica da avaliação do processo dos cursos consistiu na capacidade de medir e analisar através de dados estatísticos as informações recebidas e encaminhá-las aos responsáveis pelo planejamento. Apesar da contribuição prestada à Instituição, este tipo de avaliação, é muito limitado. O serviço que a avaliação pode prestar a um curso vai além da simples mensuração e análise dos dados relativos ao curso. Poderá, através de uma metodologia de reflexão-crítica coletiva, despertar nos participantes um maior compromisso com o processo educativo que vivenciam. Poderá, ainda, levar os participantes a compreenderem as relações entre teoria e prática, articulando melhor a formação recebida com as necessidades da sociedade em que vivem.

Na trajetória da avaliação do processo dos cursos foram percorridas quatro etapas:

. 1ª Etapa (de 1979 a 1980)

A execução da proposta inicial através do uso de questionário onde predominavam questões fechadas.

. 2ª Etapa (em 1981)

Aplicação de vários questionários de avaliação.

. 3ª e 4ª Etapas (de 1982 a 1985)

Avaliação em assembleias e volta ao questionário inicial como instrumento de avaliação.

O desenvolvimento e evolução natural destas etapas vão permitir o distanciamento, em alguns aspectos, das características da proposta inicial e serão analisados ao longo do presente capítulo.

A seguir, descreve-se com mais detalhes cada uma destas etapas numa tentativa de conhecer, através de pormenores, às vezes sem aparente importância, as reais funções do processo avaliativo experimentado.

. 1ª Etapa (1979-1980)

Execução da Proposta de Avaliação Inicial Através do Uso de Questionários onde Predominavam Questões Fechadas

Como um dos principais objetivos da avaliação era recolher informações sobre o desenvolvimento dos cursos, todas as atenções foram concentradas na elaboração do instrumental de coleta de dados. Elegendo o questionário como o instrumento mais adequado para a proposta avaliativa a ser executada, reuniram-se com a direção do CETREDE, o coordenador do Curso de Recursos Humanos e o avaliador. Esta equipe, composta de três elementos, foi a responsável pela elaboração dos questionários avaliativos desta primeira etapa.

As diversas fases de execução dos cursos são avaliadas através de diferentes questionários. Dividiram-se os cursos em três fases distintas: fase teórica de fundamenta-

ção, fase prática e fase final, a cada uma delas corresponde o uso de questionários específicos de avaliação.

Assim, são elaborados diversos instrumentos de avaliação como se pode conferir abaixo:

Para a Fase Teórica - 1. Questionário de Avaliação da Disciplina pelo aluno

2. Questionário de Avaliação da Disciplina pelo professor

Para a Fase Prática - 3. Questionário de Avaliação do Trabalho Prático, pelo aluno

4. Questionário de Avaliação do Trabalho Prático, pelo supervisor

Para a Fase Final - 5. Questionário de Avaliação Final do Curso, pelo aluno

Coerente com a linha tecnicista assumida por esta proposta avaliativa inicial, a formulação dos questionários privilegiou antes de tudo a definição e operacionalização de objetivos, como se pode observar pelos quadros encontrados no Manual de Serviço do setor de avaliação.

A elaboração de quadros sinóticos para apresentação da sistemática de avaliação não deixou revelar o caráter burocrático da atividade de avaliação. Se por um lado a qualifica dentro do princípio da racionalidade dos meios, por outro a transforma em procedimento de etapas rígidas, ordenadas e formais, próprias de uma proposta avaliativa essencialmente técnica e administrativa.

QUADRO IX - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA PELO ALUNO

ATIVIDADE	OBJETIVOS	INFORMANTE	FASE DE APLICAÇÃO	NÚMERO DO QUESTIONÁRIO
Avaliação da Disciplina pelo Aluno	<p>Identificar durante o processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o entendimento e consecução dos objetivos da disciplina;</li> <li>- o nível de satisfação da turma com relação ao domínio dos assuntos;</li> <li>- o valor do método de ensino do professor na transmissão do conteúdo específico;</li> <li>- o nível de formação acadêmica e profissional do professor e sua adequação aos objetivos do curso;</li> <li>- eventuais dificuldades para o bom aproveitamento da disciplina.</li> </ul>	O aluno	Ao final da carga horária destinada a cada disciplina	Nº 01 (em anexo)

QUADRO X - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA PELO PROFESSOR

ATIVIDADE	OBJETIVOS	INFORMANTE	FASE DE APLICAÇÃO	NÚMERO DO QUESTIONÁRIO
Avaliação da Disciplina pelo Professor	<p>Recolher informações sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a adequação dos objetivos traçados para a disciplina à realidade do curso;</li> <li>- nível de aprofundamento e abrangência na abordagem dos temas previstos;</li> <li>- as dificuldades dos alunos na compreensão de algum aspecto do programa;</li> <li>- a participação dos alunos nas atividades programadas;</li> <li>- os obstáculos que comprometeram o desempenho docente.</li> </ul>	<p>O professor responsável pela disciplina</p>	<p>Ao final da carga-horária destinada a cada disciplina</p>	<p>Nº 02 (em anexo)</p>

QUADRO XI - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO

ATIVIDADE	OBJETIVOS	INFORMANTE	FASE DE APLICAÇÃO	NÚMERO DO QUESTIONÁRIO
Avaliação Final do Curso	<p>Buscar dados sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- adequação, clareza e realismo na determinação dos objetivos do curso;</li> <li>- desempenho pessoal do aluno nos trabalhos de grupo, na participação nas aulas, nos seminários e conferências;</li> <li>- possibilidade de aplicação e adaptação dos conhecimentos adquiridos no desempenho profissional;</li> <li>- dificuldades encontradas na compreensão dos assuntos estudados nas disciplinas;</li> </ul>	O aluno	Ao final do curso	Nº 05 (em anexo)

ATIVIDADE	OBJETIVOS	INFORMANTE	FASE DE APLICAÇÃO	NÚMERO DO QUESTIONÁRIO
<p>- seleção das disciplinas curriculares para o alcance dos objetivos propostos no curso.</p>				

Observa-se ainda que os objetivos da avaliação assinalados nos quadros são coerentes com a concepção tecnicista do curso, a qual busca fundamentalmente adequar o curso ao planejamento formal, ao invés de preocupar-se com a relevância e a adequação do conteúdo do curso à realidade profissional do técnico do setor público.

A primeira etapa da proposta avaliativa foi marcada pelo uso exclusivo de questionários. Assim, a avaliação do processo dos cursos nesta etapa teve caráter por demais limitado. Esta limitação deveu-se, mais do que à estrutura dos questionários ou sua forma de aplicação, à exclusividade do seu uso enquanto instrumento de avaliação.

Nas páginas que se seguem descrevem-se os questionários de avaliação utilizados durante os cursos, nesta 1ª Etapa. Os questionários propriamente ditos se encontram em anexo.

Questionário de Avaliação da Disciplina, pelo Aluno  
(Anexo nº 03)

O uso deste questionário se fazia ao final de cada disciplina da fase teórica, tendo cada disciplina a duração média de 30 a 35 horas/aula. Em geral, os cursos regulares eram estruturados em 600 horas/aula, sendo a fase teórica composta por 12 a 14 disciplinas. O questionário, em foco, era apresentado ao aluno tantas vezes quantas eram as disciplinas do curso.

O caráter repetitivo da aplicação do referido questionário veio a ser o primeiro alvo de críticas manifestadas pelos alunos referentes à sistemática avaliativa. Em respondendo seguidas vezes o mesmo questionário, os alunos sentiam que iam cumprindo apenas mais uma exigência do regimento interno dos cursos, com isso perdendo de vista os objetivos a que a avaliação se propunha.

Para melhor caracterizar o Questionário de Avaliação da Disciplina pelo aluno, destacam-se a seguir os critérios que lhe serviam de roteiro:

- o grau de consecução dos objetivos traçados para a disciplina;
- o domínio do conteúdo ministrado na disciplina;
- o nível de participação dos alunos nas atividades da disciplina;
- a adequação de técnicas de ensino utilizadas na disciplina pelo professor;
- a orientação recebida pelo professor para os trabalhos desenvolvidos;

- o desempenho qualitativo do professor;
- o nível do conteúdo ministrado em referência à heterogeneidade acadêmica dos alunos;
- as dificuldades para o aproveitamento do conteúdo da disciplina;
- o interesse e motivação dos alunos pelo conteúdo ministrado.

Para recolher informações sobre a clareza e alcance dos objetivos estabelecidos pela disciplina, o questionário previa, numa única questão, três itens sobre o tema.

O primeiro item, sobre a clareza dos objetivos, indagava se o professor analisou com os alunos os objetivos da disciplina. Esta informação devia ser prestada através de um SIM ou NÃO. Respondendo um SIM no primeiro item, o aluno deveria assinalar no item seguinte se os objetivos foram alcançados: TOTALMENTE, PARCIALMENTE ou NÃO FORAM ALCANÇADOS. Em caso de haver respondido PARCIALMENTE ou NÃO FORAM ALCANÇADOS, deveria indicar numa listagem de possíveis dificuldades as razões do não alcance dos objetivos em ordem de importância. Segue-se neste item uma série de dificuldades previstas, deixando um espaço para especificação de outras razões imprevisíveis.

Observe-se que em nenhum momento o avaliador questionava os próprios objetivos formulados para a disciplina. A avaliação do processo não indagava sobre o planejamento, considerando esta fase exterior ao curso. O próprio processo avaliativo fragmentava a história do curso quando se ocupava unicamente da fase de execução, não indo aos motivos que levaram à formulação da proposta acadêmica.

Segue-se a informação sobre o domínio do conteúdo ministrado, levantada através de dois itens do questionário. Esperava-se que o aluno assinalasse a alternativa que considerava mais coerente com o tema em julgamento. No caso de considerar insatisfatório o domínio atual do conteúdo ministrado, deveria especificar em quais assuntos.

A avaliação continuava sobre a participação dos alunos nas atividades da disciplina, classificando-a como EXCELENTE, BOA ou REGULAR. Se o aluno desse o conceito REGULAR deveria justificar sua resposta.

Em seguida, eram julgadas as técnicas didáticas utilizadas na disciplina. Um quadro resumia as possíveis técnicas utilizadas e os conceitos alternativos que poderiam ser assinalados: EXCELENTE, BOM, REGULAR e INADEQUADO. Um espaço era reservado para que o aluno informasse se uma ou mais daquelas técnicas agrupadas deixaram de ser usadas na disciplina.

A questão sobre as técnicas didáticas utilizadas procurava especificar em itens subsequentes aspectos referentes às técnicas de trabalho individual e em grupo.

Primeiramente, o questionário buscava saber se os trabalhos desenvolvidos individualmente ou em grupo contribuíram para melhor compreensão dos assuntos ministrados. A resposta era expressa por um SIM, NÃO ou EM PARTE.

Como a metodologia de ensino do CETREDE baseava-se, fundamentalmente, em trabalhos em grupo, o instrumento de avaliação procurava ser mais minucioso a este respeito e queria saber quanto à participação dos integrantes do grupo se ATIVA, REGULARMENTE ATIVA ou PASSIVA. Nesta questão há uma explicação entre parêntese sobre o que o avaliador entendia por participação ativa - aquela que todos participavam; participação regularmente ativa - quando só alguns par-

ticipavam e participação nula - quando um ou dois faziam o trabalho pelo grupo.

Caso o aluno assinalasse que não houve participação ativa nos trabalhos em grupo, o questionário solicitava informações sobre as possíveis razões. O próprio instrumento de avaliação previa razões as mais comuns: desinteresse pelo assunto, individualismo e dificuldades de relacionamento no grupo. Havia um espaço para que fossem especificadas outras razões.

O questionário procurava informações quanto à orientação dada pelo professor para os trabalhos em grupo, trazendo duas alternativas de julgamento a serem consideradas: SUFICIENTE ou INSUFICIENTE. Desta forma encerrava a questão referente a avaliação das técnicas didáticas utilizadas na disciplina.

Vale observar que no momento da tabulação dos dados, o aspecto quantitativo era mais ressaltado e as especificações apresentadas nas questões abertas ficavam sujeitas a não serem levadas em conta por se apresentarem dispersas e não terem significação quantitativa.

O propósito do aluno avaliar o desempenho do professor definia-se numa questão específica do questionário, com três itens. O primeiro deles procurava qualificar este desempenho através de três conceitos: EXCELENTE, BOM e REGULAR. O segundo, procurava informações sobre o nível do conteúdo ministrado com relação à turma - ACIMA DO NÍVEL DO GRUPO; AO NÍVEL DO GRUPO ou ABAIXO DO NÍVEL DO GRUPO. O terceiro, numa tentativa de aprofundamento, recolhia informações sobre as possíveis dificuldades para o bom aproveitamento do conteúdo ministrado pelo professor. O questionário apontava neste item algumas dificuldades com relação aos recursos instrucionais ("slide", retroprojektor, mapas), materiais didáticos (livros, apostilas) ou instalações físicas.

Este item permitia que o informante acrescentasse outras possíveis dificuldades não previstas.

O fato do aluno, neste questionário, ser solicitado a julgar o desempenho do professor foi uma questão muito discutida na Instituição. Uma das observações é que havia uma certa tendência a um subjetivismo unilateral nas informações prestadas, o que poderia colocar o professor diante de uma situação constrangedora diante da Instituição.

Diante destas observações, é justo indagar aqui qual o melhor instrumento para se avaliar o desempenho do professor. Ao invés de um questionário, não seria uma discussão em grupo, um procedimento mais apropriado para avaliar o desempenho docente?

Um outro item do questionário dizia respeito ao interesse e motivação da turma pela disciplina, já que o curso desejava intercâmbio de idéias. Neste item, o aluno devia assinalar se durante a disciplina a turma se mostrou: MUITO INTERESSADA, INTERESSADA, REGULARMENTE INTERESSADA ou DESINTERESSADA.

Vale salientar que maiores informações seriam necessárias para uma justa apreciação das respostas obtidas neste item. Por exemplo: a que se deve atribuir o grande ou pequeno interesse da turma pela disciplina? Ao conteúdo específico, à metodologia utilizada, à pessoa do professor, à dinâmica do trabalho desenvolvido, a todos estes aspectos? Esta análise pareceu indicar que enquanto instrumento de avaliação, o questionário, mesmo que extenso e minucioso, não esgota todas as possibilidades de compreensão e apreciação do processo educativo ou, em muitos casos, não permite captar seus aspectos essenciais.

O Questionário de Avaliação da Disciplina pelo aluno encerrava-se com uma página livre para as sugestões ou co-

mentários que podiam complementar as informações prestadas nas questões anteriores.

Os resultados dos questionários de avaliação da disciplina pelo aluno eram, em seguida, sintetizados pelo avaliador em um relatório com uma série de dados quantitativos relevantes, mas não suficientes dentro de uma perspectiva de avaliação educativa, onde o próprio processo de avaliar conduziria o participante a um maior compromisso com a proposta pedagógica em análise. Contrariamente a uma avaliação de controle e justificativa institucional então praticada, onde os agentes educacionais são tomados como meros informantes, objetos da avaliação, numa perspectiva de avaliação educativa, estes se tornariam sujeitos do processo de ensino-aprendizagem do qual fazem parte.

Em seguida prossegue-se a descrição e análise do questionário de avaliação da disciplina pelo professor, que também integra a 1ª etapa do processo avaliativo, isto é, faz parte dos instrumentos de avaliação utilizados no período - 1979 a 1980.

Questionário de Avaliação da Disciplina, pelo Professor  
(Anexo nº 04)

Este instrumento de avaliação diferiu do questionário de avaliação da disciplina pelo aluno por sua maior simplicidade e pelo fato de apresentar maior número de questões abertas, possibilitando ao professor que apreciasse mais livremente o curso e sua ação docente.

Este questionário, aplicado ao final da carga-horária destinada à disciplina, era composto de dez questões, sendo cinco questões fechadas e cinco questões abertas.

Na primeira questão o avaliador mostrava a preocupação com o plano de curso estabelecido para a disciplina e indagava ao professor se houve oportunidade de abordar plenamente todos os assuntos previstos no programa. Um SIM ou NÃO deveria ser assinalado. Em caso de uma resposta negativa, a segunda questão procurava avaliar quais os temas que deixaram de ser ministrados ou o foram superficialmente. Um POR QUÊ iria buscar uma resposta mais completa.

A terceira questão procurava determinar a carga-horária ideal para a disciplina, sabendo o avaliador de antemão que o tempo era sempre considerado insuficiente, dado o caráter intensivo do curso, a heterogeneidade acadêmica e a variada experiência profissional dos participantes.

Sabendo-se que a heterogeneidade da turma era um problema enfrentado pelo professor, o avaliador, numa quarta questão, indagava se os participantes dominavam os pré-requisitos para acompanhamento da disciplina. Duas alternativas teria o professor para a resposta - SIM ou NÃO. Observa-se que quase sempre a segunda alternativa era assinalada. Supõe-se que isto se devia ao fato de não haver na fase de

seleção uma exigência de uma certa base de conhecimento como pré-requisito para o curso.

Sendo um NÃO a resposta dada à quarta questão, o questionário desejava na quinta questão a informação sobre quais os pré-requisitos necessários para a disciplina ministrada.

A sexta questão vinculava-se à sétima e referia-se à participação dos alunos nas atividades desenvolvidas pelo professor - ATIVA, REGULARMENTE ATIVA ou PASSIVA. Em caso de não terem participado ativamente, o questionário indagava, na sétima questão, as possíveis razões.

A oitava questão solicitava que o professor expressasse livremente o comportamento dos grupos de trabalho. O questionário não apontava em que rumos desejava a resposta.

As possíveis dificuldades para o desempenho docente no que se refere às instalações ou material didático eram alvo da nona questão, deixando espaço para especificações de outras dificuldades para o exercício efetivo das atividades didáticas.

Enfim, numa última parte, o questionário aceitava sugestões para aperfeiçoamento de futuros cursos na área.

Após a leitura do Questionário de Avaliação da Disciplina, pelo professor, é importante lembrar que o CETREDE não possuía corpo docente permanente. O regime era de contrato por serviços prestados. Sendo assim, o compromisso do professor com o curso limitava-se oficialmente ao período de atividades didáticas e algumas reuniões de planejamento, quando mantinha contato com a coordenação e a secretaria do curso.

Este esclarecimento é necessário para que se possa entender o nível de compromisso do professor com o curso.

Sendo os professores apenas convidados a participarem do curso já estruturado, não se sentiam responsáveis por uma ação pedagógica mais aprofundada, de maior compromisso e prolongada além de sua permanência em sala de aula. A proposta de avaliar o curso parece que soava para os professores como uma exigência acadêmica a mais da coordenação, não chegando a estimular a real participação docente no processo avaliativo.

Levado a responder o Questionário de Avaliação, o professor cumpria apenas mais uma tarefa sem grandes compromissos. O desinteresse do professor por este tipo de avaliação, além das razões já evocadas, poderia apresentar as seguintes razões:

- as solicitações feitas pelos professores muitas vezes não eram atendidas por motivos de fidelidade a um planejamento ou por dificuldades financeiras e administrativas. A avaliação passava a possuir um poder simbólico, pois em si não desencadeava mudanças. O questionário ao ser respondido individualmente e sem que seus resultados fossem amplamente discutidos não elevava as questões a níveis de um pensar coletivo que pudesse exercer influência nas decisões a serem tomadas;
- além disso, o professor, sendo um convidado eventual, não se desvinculava de suas obrigações profissionais regulares, extra-CETREDE, ficando assim com um acúmulo de trabalhos que o impedia de dedicar mais tempo, cuidado e atenção a estes questionários.

Apesar da avaliação da disciplina, pelo professor, ser realizada sem maiores compromissos com o curso ou mesmo ser negligenciada, ela aparecia ao professor como um momento democrático, de participação do processo acadêmico. Ao lado

disso, a Instituição, ao promover a avaliação, demonstrava para o professor que levava a sério seus compromissos acadêmicos, numa tentativa de melhorar cada vez mais o perfil do curso.

Frequentemente, ouvia-se o reconhecimento dos professores ao interesse do CETREDE em manter seus cursos em elevado índice de qualidade, sendo a avaliação o instrumento concreto da Instituição para expressar seus compromissos profissionais com o êxito das funções que lhes foram confiadas.

Até aqui foram analisados os dois questionários de Avaliação da Disciplina pelo aluno e pelo professor, que pertenciam à fase teórica do curso. A seguir serão analisados os questionários referentes à fase prática dos cursos.

Questionário de Avaliação da Fase Prática, pelo Aluno  
(Anexo nº 05)

Dois tipos de questionários eram aplicados nesta fase do curso, um ao aluno e outro ao orientador dos trabalhos de campo, que era denominado de supervisor.

O Questionário de Avaliação da Fase Prática, pelo aluno, era estruturado quase todo ele com questões fechadas.

A primeira questão se subdividindo em três itens revisava o planejamento do trabalho prático. No primeiro item, indagava se o aluno analisou com os supervisores o esquema de ação a ser seguido nesta fase do curso. Um SIM ou NÃO é a resposta a ser obtida.

O segundo item desejava saber se as etapas planejadas foram observadas: TOTALMENTE, PARCIALMENTE ou NÃO FORAM OBSERVADAS. Em caso do aluno responder que foram observadas PARCIALMENTE ou NÃO FORAM OBSERVADAS, o terceiro item pedia que assinalasse três razões possíveis em ordem de importância. Seguia-se uma listagem de razões possíveis deixando espaço para especificar outras razões não discriminadas na relação.

Outra questão visava a analisar em que medida os alunos adquiriam capacidades técnicas para o bom desempenho de suas funções profissionais. Um quadro resumia em cinco as atividades técnicas consideradas básicas pela Instituição, devendo cada uma delas ser julgada quanto ao nível de alcance: PLENAMENTE, PARCIALMENTE ou NÃO ALCANÇADA. Se alguma atividade técnica fosse assinalada como não tendo sido alcançada, o aluno deveria explicar POR QUÊ.

Em seguida, o questionário buscava informações sobre a participação do aluno nas atividades em grupo: EXCELENTE,

BOA ou REGULAR, sendo que, em caso de REGULAR, o informante era chamado a justificar sua resposta no próprio instrumento de avaliação.

Seguiam-se mais dois itens sobre a questão da participação dos integrantes dos grupos de trabalho. No primeiro item, o questionário indagava se a participação foi ATIVA (quando todos participam), REGULARMENTE ATIVA (quando alguns fazem o trabalho) ou PASSIVA (quando um ou dois fazem o trabalho). No caso em que não tenham participado ativamente, o item seguinte previa razões que deviam ser assinaladas. Neste item, havia espaço para especificar razões imprevistas pelo avaliador.

A questão seguinte avaliava o desempenho do orientador e questionava sua ação pedagógica. Em primeiro lugar, desejava informações sobre a orientação oferecida pelo supervisor da fase prática: SATISFATÓRIA ou INSATISFATÓRIA. Em seguida, procurava saber com que frequência o estímulo à criatividade da equipe e à reflexão do indivíduo e do grupo foram enfatizados na orientação, se: SEMPRE, ÀS VEZES ou NUNCA.

Por fim, o questionário pedia sugestões para melhoria dos trabalhos futuros ou aguardava comentários sobre a fase prática, em geral.

É possível observar que o questionário está fundamentalmente voltado para questões operacionais, não pretendendo analisar a questão da pertinência das concepções estudadas em relação à realidade.

Questionário de Avaliação da Fase Prática, pelo Supervisor  
(Anexo nº 06)

Este questionário permitia uma margem maior de comentários sobre a fase prática por parte do supervisor. Foi estruturado com oito questões, sendo que em seis delas havia espaços para análises mais profundas.

A primeira questão dizia respeito aos objetivos da fase e perguntava se eles foram alcançados: SIM, NÃO ou PARCIALMENTE. Uma resposta negativa deveria ser justificada.

A segunda questão referia-se ao tempo destinado à fase prática perguntando simplesmente se este foi: SUFICIENTE, INSUFICIENTE ou DEMASIADO.

Em seguida, o questionário procurava avaliar as dificuldades enfrentadas na realização do trabalho prático. Em primeiro lugar, perguntava se havia dificuldades e caso o respondente houvesse afirmado que SIM, o questionário deixava margem para que descrevesse quais os problemas sentidos.

Um quarto quesito julgava a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas: ATIVA, REGULARMENTE ATIVA ou PASSIVA. Se o informante respondesse que não havia participação ativa, o questionário buscava no item seguinte saber quais as possíveis razões para o fato.

Numa quase redundância da terceira questão, deste mesmo questionário que perguntava sobre as dificuldades na realização do trabalho prático, aparecia mais um item, buscando informações sobre obstáculos enfrentados no desenvolvimento das tarefas de supervisor.

Uma última questão diferia das demais por não ser de caráter avaliativo. Parece que havia na Instituição uma ne-

cessidade de repensar as funções do orientador na fase prática e o avaliador aproveitava o questionário para pedir uma colaboração neste sentido. E assim solicitava numa pergunta que fossem indicadas em cada fase do trabalho prático as atividades específicas de um orientador, destacando as fases: na elaboração do plano; durante a visita a campo; na fase de elaboração do trabalho e na fase final de apresentação e conclusão.

Encerrava-se o questionário com o costumeiro item dedicado a sugestões e comentários sobre a fase prática avaliada. Alguns comentários e observações gerais sobre a avaliação nesta fase, serão feitos no final do capítulo.

Analisa-se a seguir o Questionário de Avaliação Final do Curso, aplicado ainda nesta 1ª Etapa do Processo Avaliativo de 1979 a 1980.

Questionário de Avaliação Final do Curso  
(Anexo nº 07)

Quando o curso atingia seus momentos finais, acrescentava-se a todas as avaliações parciais realizadas uma última avaliação que deveria sintetizar as constatações feitas nos instrumentos anteriores. Este questionário só era destinado ao aluno.

O objetivo desta avaliação final era permitir uma visão geral do curso além de satisfazer as exigências de relatórios a serem enviados às entidades patrocinadoras e mantenedoras do CETREDE. A fim de obter dados facilmente quantificáveis, todas as questões deste questionário eram fechadas.

A primeira questão avaliava os objetivos gerais do curso. Pedia ao aluno que analisasse o objetivo do curso e respondesse sobre os termos de sua consecução: MÁXIMO - MÉDIO - MÍNIMO. Em caso de MÉDIO ou MÍNIMO, o questionário procurava as três principais razões em ordem de importância. Segue-se uma listagem de sete possíveis razões. Nesta questão não havia espaço para especificar outras razões além das previstas pelo avaliador.

Em seguida, o questionário avaliava a parte teórica do curso. No primeiro item julgava se o plano de curso distribuído no início de cada disciplina tinha servido para melhor organização do estudo individual: SIM ou NÃO.

Um outro item fazia uma revisão no elenco de disciplinas, avaliando uma a uma quanto à contribuição efetiva para o aperfeiçoamento profissional do participante. Pedia-se que o aluno assinalasse o nível de contribuição: BASTANTE, RAZOÁVEL ou POUCO.

As informações trazidas nos dois itens anteriormente descritos satisfazem a avaliação-resumo da parte teórica do curso. Seguiu o questionário para avaliar a parte prática.

Na proposta de avaliação da parte prática, neste questionário final do curso, havia uma repetição das questões do questionário já respondido pelo aluno ao final da fase prática, no que se refere ao quadro de atividades técnicas consideradas básicas para o desempenho profissional do técnico.

Eram assim novamente avaliados os seguintes itens:

. Em que medida o aluno:

- utiliza o instrumental básico oferecido pelo curso no seu trabalho profissional; (30)
- é capaz de organizar idéias e esboçar um plano de trabalho;
- interpreta com reflexão crítica os fatos que se lhe apresentam para análise;
- localiza as fontes onde possa encontrar os dados necessários a seu trabalho;
- consegue trabalhar em grupo.

A cada atividade técnica discriminada, o informante deveria assinalar o nível de alcance da referida atividade: PLENAMENTE, PARCIALMENTE ou NÃO FORAM ALCANÇADAS. Em caso de responder que alguma destas atividades técnicas não foi al-

---

(30) A questão é apresentada aqui com uma reformulação que permite uma melhor compreensão da mesma.

cançada, pediam-se no item seguinte sugestões para melhoria do trabalho prático. Neste item, para facilitar a quantificação dos dados, o questionário trazia uma listagem de cinco possíveis sugestões, abrindo depois espaços para outras sugestões.

Seguia-se mais um item sobre a fase prática do curso. O questionário desejava informações sobre o desempenho do supervisor. Apontar, numa busca exagerada de respostas quantificáveis, quatro tipos de comportamento que o supervisor poderia ter assumido, fechando em seguida a questão sem permitir informações extras. Neste item o aluno deveria assinalar o comportamento mais frequente do supervisor. Segue-se uma lista de comportamentos desejáveis na postura do supervisor.

A partir da quinta questão, o questionário procurava avaliar aspectos gerais do curso: quanto ao material didático e quanto à participação do pessoal técnico e administrativo envolvido no curso.

Sobre o material didático, o questionário procurava saber se o arquivo disponível na biblioteca correspondeu às necessidades do cursista: PLENAMENTE, PARCIALMENTE ou NÃO CORRESPONDEU.

No item seguinte, o instrumento desejava saber qual a opinião do aluno sobre as publicações distribuídas no curso, tendo em vista os objetivos a que se destinavam. Segue-se uma relação de opiniões previstas, podendo ser assinaladas mais de uma delas. Neste ponto, o avaliador admitia que o aluno especificasse outras opiniões sobre o material distribuído no curso.

A questão seguinte tinha a intenção de sumariar num único quadro a avaliação do relacionamento pessoal e profissional entre participantes e a coordenação; entre participantes e o setor de avaliação; participantes entre si e par-

ticipantes e pessoal de apoio administrativo. A avaliação deste item sugeria um julgamento específico para o relacionamento pessoal e profissional. A cada aspecto considerado, o aluno devia assinalar os conceitos: EXCELENTE, BOM, REGULAR ou INSUFICIENTE.

Para avaliar a coordenação havia no Questionário de Avaliação Final do Curso dois itens especiais. O primeiro julgava a coordenação, quanto aos conhecimentos técnicos, em: MUITO BOA, BOA, REGULAR ou DEFICIENTE. O item seguinte indagava sobre a capacidade e interesse da coordenação em resolver os problemas surgidos durante o curso, assinalando uma das alternativas: SEMPRE INTERESSADA, ALGUMAS VEZES INTERESSADA, DESINTERESSADA.

A última questão deste questionário era dedicada a sugestões e comentários gerais sobre o curso.

Seguem-se alguns comentários finais sobre a PRIMEIRA ETAPA do processo de avaliação dos cursos.

## Comentários e Observações sobre o Processo de Avaliação dos Cursos na 1ª Etapa (1979-1980)

Alguns comentários merecem ser feitos a partir da experiência de avaliação nesta 1ª Etapa em torno das seguintes questões: o retorno da informação ao respondente; o momento da avaliação; a não identificação do respondente nos questionários; a ausência de um questionário de avaliação para o pessoal técnico e para coordenação do curso.

### - A Questão do Retorno da Informação ao Respondente

A questão do retorno da informação ao respondente não fora prevista na proposta avaliativa dos cursos do CETREDE nesta 1ª Etapa. Apenas a coordenação e a direção da Instituição tinham acesso aos resultados da avaliação.

As consequências desta ausência de retorno ao informante podem ser assinaladas sob alguns aspectos:

- . as respostas dadas pelos alunos aos questionários de avaliação iam aos poucos perdendo os objetivos de uma real avaliação sobre o curso. A prática de responder ao instrumento de avaliação, diversas vezes durante o curso, sem uma discussão sobre os dados colhidos, favorecia o "fazer por fazer";
- . por outro lado, os resultados da avaliação só eram utilizados por aqueles que tinham o poder institucionalizado de tomar decisões. Numa perspectiva educativa, a visão dos dados recolhidos pela avaliação acrescentaria uma maior participação dos alunos nos destinos do curso.

É interessante observar que, de um modo geral, os alunos não reivindicam a posse das informações prestadas à Instituição nem indagavam sobre o destino que era dado às respostas por eles fornecidas. Há uma aceitação tácita do procedimento institucional quanto ao uso dos resultados da avaliação. Acredita-se que isto se dava em parte por acomodação, em parte pelo reconhecimento meramente burocrático do processo avaliativo.

Sem o retorno das informações não havia compromisso do respondente com o processo avaliativo do curso. É neste sentido que, em muitas ocasiões, observava-se o desinteresse em responder ao questionário de avaliação por parte de alunos e professores.

Os resultados da avaliação satisfaziam os objetivos institucionais à medida que eram conduzidos ao conhecimento da coordenação e direção do Centro. Desta forma, pode-se supor que a avaliação servia apenas para controle da proposta institucional.

Numa concepção de avaliação enquanto processo de participação e conscientização de alunos e professores em torno de uma ação pedagógica, o retorno da informação passaria a ser uma exigência inerente à proposta avaliativa.

#### - O momento da avaliação

A avaliação, embora realizada durante o processo didático, não fazia parte da carga-horária do curso. De um modo geral, o planejamento curricular omitia atividades de discussões avaliativas sobre a proposta de ensino-aprendizagem. Deste modo, qualquer atividade que aparecesse na execução do curso e que não estivesse prevista oficialmente no horário era considerada, tanto por alunos como por professores, proposta extra-curricular.

Sendo marginal ao processo, a avaliação passava a ser tratada como uma atividade a mais, excessiva, com conotações burocráticas, desde que serviam a relatórios administrativos.

Como não era previsto um horário para a avaliação durante o curso, a aplicação dos questionários era negociada com os professores ou supervisores nos momentos finais de uma disciplina ou de uma fase, ou com a coordenação no último dia do curso, antes da entrega dos certificados. O tempo "cedido" para avaliar o curso, muitas vezes em horário inoportuno, fazia com que a avaliação fosse realizada como uma obrigação a cumprir, imposta pela coordenação, perdendo com isto os seus objetivos mais profundos e condizentes com uma proposta educativa.

#### - A não identificação do respondente

No momento de responder aos questionários de avaliação, era dada ao informante a orientação de que o mesmo não precisava assinar o questionário. Esta orientação já fazia parte da rotineira prática avaliativa na pretensão de deixar o aluno sem constrangimento para analisar o curso.

Retirando do informante o natural medo de repressões sob qualquer forma, pelo que viesse a informar, a ausência da identidade do respondente aparecia como uma forma democrática da Instituição de abrir-se às críticas provenientes da clientela dos cursos. Conservando no anonimato o respondente, a Instituição tomava para si a inteira responsabilidade sobre o destino dos dados fornecidos. Esta forma de proceder correspondia aos interesses políticos institucionais sobre a avaliação.

Numa perspectiva de avaliação educativa, não é deixando o aluno "reclamar à vontade", que a proposta avaliati-

va se concretizará. O pensamento coletivo, responsável e consciente, acontecerá ao longo de um processo onde surge o despertar do compromisso com o curso que executa. Que se dividam as responsabilidades e não se exclua delas a participação de alunos e professores, parcela essencial no processo de ensino-aprendizagem.

- A ausência de questionários de avaliação do curso para o pessoal técnico-administrativo e coordenação

Observa-se que os principais informantes no processo de avaliação eram os professores e alunos. No entanto, o pessoal técnico-administrativo e a coordenação que acompanhavam o curso, participando de todas as atividades desenvolvidas, tinham seu modo de analisar o processo vivido. Reconhece-se que havia da parte da coordenação uma avaliação informal, mas nada ficava registrado como uma sequência de observações ao longo do curso.

Tendo sido a sistemática de avaliação toda montada através de questionários respondidos durante as diversas fases do curso, um instrumento específico de avaliação para ser preenchido pela coordenação e pessoal técnico-administrativo complementaria as informações prestadas por alunos e professores.

Concluída a análise da 1ª Etapa da Avaliação do Processo dos Cursos, de 1979 a 1980, descreve-se a seguir a 2ª Etapa, em 1981, da trajetória percorrida pelo referido processo avaliativo.

## 2ª Etapa - 1981

## Avaliação Através de Vários Tipos de Questionários

Após dois anos da trajetória percorrida pela avaliação do processo dos cursos, começaram a seguir questionamentos a respeito da proposta avaliativa realizada nos cursos do CETREDE. Estas questões eram provenientes dos alunos e professores, principais informantes do processo avaliativo. No entanto, as diversas coordenações dos cursos tinham também suas observações sobre a prática avaliativa.

As principais queixas com relação à avaliação, por parte dos alunos, podem ser descritas, como se seguem.

Afirmava-se que a maior dificuldade apontada na avaliação era a ausência de poderes da proposta avaliativa para provocar as mudanças desejadas pelos alunos. O questionário de avaliação provocava um repensar sobre o curso em execução. Surgiam sugestões, elaboravam-se críticas e o procedimento natural do respondente era aguardar que acontecessem melhorias provenientes das observações feitas através do instrumento avaliativo. Entretanto, as grandes mudanças sugeridas não ocorriam.

Com o passar do tempo, o curso chegando ao seu final, os alunos reclamavam as mudanças necessárias para a correção de falhas do processo. A coordenação justificava que as modificações mais profundas não poderiam ocorrer durante a execução do curso mas que as sugestões estavam sendo anotadas e serviriam de base para o planejamento de futuros cursos.

Entretanto, observava-se que os problemas levantados por uma turma persistiam nas turmas subsequentes. O primeiro destes problemas dizia respeito ao excesso de conteúdo curricular em relação ao tempo disponível.

O caráter intensivo servia de pretexto para que o planejamento sobrecarregasse de conteúdo estes cursos. Os conteúdos repassados dos participantes, não eram assimilados, e debatidos de forma a obter uma troca maior de experiência entre os participantes e professores. A ausência de assimilação mais profunda dos conhecimentos adquiridos devia-se, entre outras razões, à exiguidade do tempo para a quantidade de informações a serem transmitidas.

O participante sentia que esta orientação enciclopédica prejudicava o seu desenvolvimento acadêmico, pois, havia uma atomização dos conhecimentos que comprometia a articulação da teoria recebida com a prática profissional. Esta queixa estava sempre presente nas avaliações realizadas, mas como era uma opção assumida pela Instituição e seguida há vários anos, esta orientação nunca mudava.

A Instituição argumentava ainda que o técnico do setor público deveria aproveitar o máximo de tempo que lhe era concedido, pela sua instituição de origem, para reciclagem. Como havia, em geral, uma defasagem grande na atualização dos técnicos, a Instituição que executava o curso pretendia racionalizar os esforços exigindo, no mínimo de tempo, o máximo de esforço.

Contudo, aquela dificuldade - muito conteúdo para pouco tempo - continuava a ser apontada nas avaliações, sem perspectiva de solução. Com isto, ocorria uma descrença, um ceticismo com referência ao processo avaliativo.

Um outro problema grandemente apontado nas avaliações referia-se a uma ausência de integração entre as disciplinas. Cada disciplina, estanque uma da outra, articulava-se somente ao tema central do curso. Havia uma fragmentação no currículo de um mesmo curso, de tal forma que os assuntos tratados numa disciplina em grande parte não serviam para elaboração dos novos conhecimentos a serem adquiridos na disciplina seguinte. Sem uma integração das diver-

sas disciplinas, o aluno perdia uma compreensão mais abrangente da temática central do curso.

Este problema, embora de importância e relevo capital para o alcance dos objetivos do curso, apontado nas sucessivas avaliações realizadas, nunca mereceu a devida atenção por parte da Instituição.

As avaliações apontavam ainda outros problemas tais como: o valor excessivo atribuído à nota; o exagerado policiamento nas provas e as inúmeras verificações de aprendizagem feitas durante o curso.

A prova tradicional aplicada duas vezes por semana, o que vale dizer, duas verificações em cada disciplina, revestia-se de um caráter de severa vigilância. O clima tenso, despertado nos alunos em função da "prova", chegava mesmo a prejudicar o bom andamento dos trabalhos durante a semana. O curso acabava caindo no esquema de preparação para as provas, esquecendo-se muitas vezes de debater questões significativas. Se estas questões importantes eram eventualmente levantadas pelo professor, não despertariam interesse, pois somente os temas que seriam abordados nas provas mereciam atenção.

Os próprios alunos, sentindo que havia um exagero em torno do rigor da nota e na importância dada as verificações de aprendizagem, queixavam-se, repetidas vezes, nas avaliações, argumentando que estava havendo um desvio de objetivos no processo de ensino-aprendizagem.

As coordenações não aceitavam os argumentos dos alunos, recolhidos através do questionário de avaliação, considerando um comportamento próprio de estudantes desejosos de despenderem menos esforços. Para que o curso não caísse de nível, era necessário, na ótica da Instituição, que se mantivesse a rigidez nas verificações de aprendizagem.

Estava criado outro impasse sem solução imediata. As avaliações do processo do curso apenas detectavam, mas não resolviam os problemas. E mais uma vez o instrumento de avaliação era apontado como inútil.

Com isto, foi ocorrendo uma saturação crescente da proposta avaliativa para os alunos. A reação dos mesmos contra os questionários aparecia sob diversas formas. Alguns recusavam-se a responder aos questionários. Outros saíam da sala no momento de realizar a avaliação do processo do curso. E havia os que deixavam sem respostas muitas questões do questionário de avaliação. Nesta fase, poucos respondiam ao questionário e se o faziam era no intuito de satisfazerem uma exigência institucional e colaborar no planejamento de futuros cursos.

Esta situação de desconforto que a avaliação causava apareceu ao avaliador como sinais de alerta de que o processo avaliativo não estava nos rumos pretendidos.

Outros fatos chamavam a atenção do avaliador. Os alunos não desejavam que o professor tomasse conhecimento do resultado da avaliação antes que fossem dadas as notas. Temiam a vingança do mestre. A coordenação, para deixar os alunos à vontade, pedia ao professor para sair da sala no momento de aplicar os questionários.

Pesava sobre o processo avaliativo o caráter de controle de ações, de uns contra os outros. O próprio questionário de avaliação da disciplina pelos alunos instigava o julgamento anônimo e até certo ponto irresponsável, sobre o trabalho docente.

Desta forma, a avaliação passava a ser uma prática ameaçadora. As consequências deste aspecto incorporadas à avaliação são inúmeras. Na prática de avaliação vivida na Instituição em foco, podia-se observar que alguns professores, para serem avaliados positivamente pelos alunos, ten-

diam a ser menos exigentes na disciplina, prejudicando a profundidade dos estudos nela realizados.

A avaliação, sem dúvida, provocava situações constrangedoras para o professor. Sentindo o que é ser julgado pelos alunos, muitas vezes sem maiores critérios, os professores passaram a rejeitar a avaliação. Os docentes rejeitavam a avaliação também pelo fato de as sugestões dos professores só serem atendidas "na medida do possível", na ótica institucional, e esta medida do possível nem sempre satisfazia as solicitações dos docentes. Além do mais, sendo a atividade de avaliação realizada ao final da disciplina, muitos problemas sentidos ficavam sem condições de serem resolvidos de imediato.

Outra parte insatisfeita com os resultados da avaliação eram os coordenadores. Estes tomavam para si as críticas feitas ao processo didático. O êxito ou fracasso do curso era para eles uma questão do próprio desempenho profissional.

Sendo a avaliação o instrumento que torna públicas as diversas facetas do curso, o coordenador, sentindo-se também ameaçado, rejeitava o processo avaliativo, embora de forma sutil e velada, para não ser contra os interesses institucionais. A situação constrangedora chegava ao ponto de, após um resultado avaliativo não tão positivo quanto o desejado, o coordenador ia aos alunos para apresentar defesas.

Observam-se que as causas dos problemas e os problemas em si não eram analisados, ficando em primeiro plano as questões particulares que a avaliação provocava.

Era preciso refletir sobre a sistemática de avaliação que estava sendo usada. Tudo indicava que, com o tempo, havia ocorrido um desvio dos objetivos pretendidos. Já não correspondia aos anseios de alunos, professores e coordenadores.

Ainda presa à tendência tecnicista, a avaliação procurou saídas para os problemas que enfrentava na sua prática, sem, no entanto, conseguir libertar-se da rota que já vinha assumindo anteriormente. As soluções encontradas na época, hoje analisadas nesta dissertação, são consideradas paliativos e quase insignificantes diante da questão ampla levantada sobre o processo avaliativo.

As modificações introduzidas na sistemática de avaliação podem ser assim sintetizadas:

- Liberação dos prazos estabelecidos de aplicação dos questionários de avaliação

A Instituição estabeleceu uma rotina de prazos fixos para a aplicação de questionários de avaliação com o intuito de manter a continuidade da proposta avaliativa durante o curso. Além disso, desejava permanecer constantemente informada sobre o andamento do mesmo, para controle do processo.

Observa-se que, pela frequência com que eram passados os questionários de avaliação durante um mesmo curso, criava-se uma espécie de ritual aos finais de etapas que aos poucos ia esvaziando o sentido da avaliação. Este problema não foi na época analisado em profundidade para que se buscassem as causas e se encontrassem as soluções apropriadas.

Na busca de uma saída para o problema do excesso de questionários de avaliação aplicados durante um mesmo curso, resolve-se então liberar os prazos fixados para a avaliação. Desta forma, acabava-se com a idéia de que a avaliação necessariamente deveria ocorrer ao final das disciplinas, ao final da fase prática ou ao final do curso. No entanto, não houve na ocasião a lucidez de sentir a coerência da proposta avaliativa, pois a questão de fixação de prazos estava ligada a uma certa concepção de avaliação e que a simples libe-

realização dos prazos de avaliação não modificava a concepção mesma desta.

Entende-se que na perspectiva de uma avaliação educativa, o momento de avaliar o curso deverá ligar-se organicamente ao próprio processo de participação consciente e responsável de alunos e professores na proposta acadêmica. No entanto, este ainda não era o caso e a liberação dos prazos de aplicação dos questionários acabou por conduzir a uma certa desordem do processo avaliativo de tal sorte que alguns cursos nem sequer foram avaliados.

#### - Avaliação através de líderes

Outra modificação ocorrida na sistemática de avaliação, nesta 2ª Etapa em 1980, consistiu na tentativa de avaliar os cursos através de líderes de turma.

Como a avaliação não possuía carga-horária própria dentro do programa do curso e era aplicada em momentos muitas vezes subtraído do horário normal das disciplinas, pretendeu-se com a avaliação realizada pelos representantes de turma solucionar este problema. As reuniões de avaliação com os líderes eram realizadas nos intervalos das aulas de modo a não prejudicar o horário reservado ao curso.

A primeira medida consistia em eleger os representantes das turmas logo na primeira quinzena do curso. Nesta ocasião, se fazia uma exposição sobre os objetivos e procedimentos de uma avaliação através de representantes. Nestes procedimentos, incluíam-se eleição dos líderes de suas respectivas turmas, a fim de que estes pudessem representar o pensamento do grupo junto à coordenação.

O grupo de representantes reunia-se semanalmente com a coordenação e o avaliador.

A tentativa de avaliar através de representantes da turma não surtiu os efeitos esperados. As lideranças não queriam assumir o pensamento do grupo como um todo. Sentiam receios de não trazerem com exatidão as idéias coletivas e, desta forma, a avaliação não corresponder ao real. As observações trazidas eram mais de cunho pessoal. Além de tudo, argumentavam que não havia tempo para debater com os colegas os problemas do curso desde que o horário era bastante preenchido pelas atividades didáticas.

A avaliação através de representantes da turma foi uma experiência utilizada por um curto período de tempo e em apenas alguns cursos. Logo se percebeu que a nova forma de avaliar não atingia as finalidades do processo avaliativo, uma vez que os líderes não conseguiram a contento reunir suas turmas para preparar a avaliação. Não atingindo seus objetivos, esta forma de avaliação foi suspensa.

- Substituição dos questionários iniciais de avaliação por novos tipos de questionários ou fichas avaliativas

A grande marca desta 2ª Etapa da sistemática de avaliação foi a substituição dos cinco questionários de avaliação usados anteriormente por quinze novos questionários ou fichas avaliativas. Esta diversificação de questionários visava a motivar mais o aluno para a avaliação dos cursos, não permitindo que estes instrumentos caíssem na rotina.

Os questionários de avaliação usados na 1ª Etapa da sistemática de avaliação entre os anos de 1979 e 1980, como eram preenchidos diversas vezes durante um mesmo curso, já não eram mais respondidos com seriedade pelos alunos. Familiarizados com o instrumento de avaliação, os participantes não pensavam muito para respondê-lo. Notava-se a pressa com que se desincumbiam da tarefa de avaliar o curso.

Na busca de chamar mais a atenção do aluno para a proposta avaliativa, procurou-se criar vários tipos de questionários ou fichas avaliativas, de modo a não permitir que o instrumento caísse na rotina.

Estes novos questionários, ao contrário do que se observava nos anteriores, eram predominantemente do tipo misto. Neles se encontravam questões para livre resposta assim como questões fechadas. Deste tipo foram elaborados sete questionários para Avaliação da Disciplina, pelo aluno, um questionário para Avaliação da Fase Prática do curso e um questionário para Avaliação Final do curso (ver anexos nºs 8.1, 8.2, 8.3).

Nas fichas avaliativas (Anexo nº 8.4) o respondente limitava-se a assinalar a resposta mais pertinente a sua avaliação do curso. Foram elaborados seis tipos de fichas avaliativas, todas para fins da Avaliação da Disciplina, pelo aluno.

Na ânsia de resolver os impasses criados pela prática avaliativa, procurou-se modificar a estrutura dos questionários avaliativos na tentativa de acabar com a rotina criada pelos tipos de questionários usados na 1ª Etapa. Isto é, a ênfase maior nesta tentativa de modificação dos questionários recaiu na própria diversificação e variação dos instrumentos, ficando em segundo plano os problemas relativos à natureza e qualidade do processo avaliativo.

A diversificação e criatividade dos novos tipos de instrumentos de avaliação terminaram por se tornar o núcleo central das mudanças ocorridas. Mais uma vez se procurava encontrar as soluções para os problemas sentidos no processo avaliativo sem se ir ao âmago da questão. Modificavam-se os meios e não se revisavam os fins propostos na avaliação.

- Modificações na forma de apresentação dos resultados da avaliação

A tendência da proposta avaliativa nesta 2ª Etapa - 1980, foi no sentido de não quantificar os dados recolhidos nos questionários, mas apresentá-los nos relatórios em resumo ou mesmo em listagem de opiniões, para que os dirigentes levassem em conta todas as idéias recolhidas no instrumento de avaliação.

Na 1ª Etapa da sistemática de avaliação - 1979/1980, existia um quadro-registro de tabulação (Anexo nº 09) onde eram colocados em percentuais os dados recolhidos na avaliação. As referidas informações quantificadas objetivavam o fácil acesso dos coordenadores e da direção aos resultados da avaliação. Além disso, estes quadros iam compor os relatórios semanais de acompanhamento ou relatórios finais do curso a serem enviados às instituições mantenedoras do CETREDE.

A quantificação dos resultados, além de facilitar o acesso à leitura dos relatórios, levava à concentração dos percentuais obtidos sempre em torno da média, o que permitia uma visão frequentemente positiva dos resultados. Este aspecto satisfazia à Instituição, que via correspondido seus esforços no sentido do êxito do curso.

Na nova forma de apresentação dos resultados da avaliação, o avaliador ouvia os comentários individuais e procurava transcrevê-los como ele percebia. Por mais que se esforçasse para ser fiel aos participantes da avaliação, o subjetivismo era inerente a este processo de transferência do conteúdo avaliativo para um relatório.

Sendo o relatório elaborado no estilo de uma listagem desconexa de opiniões, sem que tenha havido uma reflexão coletiva para testagem da validade das afirmações individuais,

certamente iria distanciar-se do real. Por outro lado, este tipo de relatório - em que as informações são particulares, não elaboradas em conjunto - poderiam servir aos interesses dos dirigentes, da mesma forma que a leitura dos dados quantitativos.

- Substituição do questionário de avaliação da disciplina pela entrevista com o avaliador

Observa-se que o professor não mais acreditava no questionário como instrumento de avaliação, pois não via os resultados do processo avaliativo. Muitas observações registradas através dos questionários não eram nem mesmo analisadas com maior profundidade.

O descrédito no questionário de avaliação levava a que o professor deixasse de avaliar o curso, dado que era aquele o único instrumento oficial para o julgamento do processo didático vivido. Espontaneamente, foram surgindo entre o avaliador e os professores, cada um em particular, comentários isolados sobre as questões de sala de aula. Estes comentários pareciam ir mais longe na análise da proposta do curso do que os questionários de avaliação.

Surgiu daí a idéia de eliminar o questionário de Avaliação da Disciplina pelo professor e substituí-lo por uma ou mais entrevistas do professor com o avaliador e, quando necessário, com o coordenador do curso.

Esta nova forma do professor avaliar a disciplina surtiu melhores efeitos e preparou os caminhos para uma proposta de avaliação mais aberta, que, no futuro, o CETREDE viria adotar. Ressalte-se que os resultados destas entrevistas não eram registrados, perdendo-se com isto parte da contribuição que as mesmas poderiam deixar.

- Retorno dos relatórios de avaliação aos respondentes

Anteriormente os relatórios elaborados com dados quantificados e traduzidos em percentuais serviam sobretudo aos objetivos burocráticos de acompanhamento do curso. Introduziram-se mudanças nestes relatórios, de modo a que estes expressassem, mais do que os números, as opiniões e idéias dos alunos sobre o curso em execução.

Para que os participantes acompanhassem o processo avaliativo distribuía-se entre eles uma cópia do relatório semanal, o mesmo que havia sido enviado à coordenação e à direção do curso. Havia uma outra intenção nesta entrega sistemática dos relatórios de avaliação. É que os mesmos deveriam servir para o participante escrever, ao final do curso, seu próprio relatório sobre o curso e enviá-lo a sua instituição de origem.

O relatório de avaliação elaborado com listagem de opiniões sobre os temas tratados se fazia de forma ainda bastante primitiva, mas trazia maiores condições de sobre ele se dar início a um processo de discussão e reflexão sobre o curso.

Antes da elaboração dos relatórios, as opiniões desencontradas dos participantes sobre o curso deveriam ser trabalhadas no sentido de uma percepção a mais fiel possível do real. Não havendo esta discussão sobre os comentários isolados dos participantes, o avaliador privava o respondente do processo natural de teorização sobre sua prática.

O retorno do relatório da avaliação a cada participante não era acompanhado de um debate organizado, mas este retorno de certa forma gerava a oportunidade de algumas discussões sobre o curso entre alunos e professores.

Nesta Etapa, talvez tenha sido esta a modificação que deu maior abertura à proposta avaliativa.

Esta série de modificações introduzidas no processo avaliativo respondeu apenas em parte às questões provenientes da insatisfação dos cursistas, professores e coordenadores no que diz respeito à avaliação. Muitas delas, no entanto, ficaram sem uma resposta.

Para que se possa ter bem claro os principais problemas suscitados pela prática da avaliação, não seria demais resumi-los, tentando avaliar os problemas que tiveram alguma solução com as modificações introduzidas na sistemática de avaliação nesta 2ª Etapa e os problemas que não foram resolvidos.

- A forma de avaliar através de um instrumento único, o questionário individual

Os quinze novos questionários criados nesta 2ª Etapa eram questionários individuais para o aluno avaliar o curso. O questionário ou ficha avaliativa havia sido consagrado pela tradição como o instrumento mais apropriado de avaliar. Embora se tenha tentado a avaliação através de líderes, a força da rotina levou a que permanecesse a avaliação através de questionário individual.

- A preocupação básica da avaliação com o controle do planejamento

A função meramente controladora da avaliação permaneceu, apesar das modificações introduzidas. Isto porque havia uma preocupação grande da Instituição com o planejamento, o

qual era considerado intocável, dado que fora condição básica para aprovação da proposta do curso pelos patrocinadores.

- O tratamento superficial das questões trazidas na avaliação através da simples leitura dos dados quantificados

O novo estilo de elaborar o relatório da avaliação como um somatório de todas as opiniões vindas dos alunos representava uma conquista, uma vez que foram abandonados os percentuais avaliativos que traduziam em número as informações gerais sobre o curso.

No entanto, isto não era suficiente, desde que não se fazia acontecer, por parte dos respondentes em seu conjunto, um repensar crítico sobre os comentários feitos por cada aluno individualmente. A forma linear na qual eram registrados os dados avaliativos traduzia, numa linguagem superficial e desconexa, a avaliação do curso aos coordenadores, deixando à Instituição liberdade para usar os dados de acordo com suas conveniências.

- O caráter burocrático da avaliação assumido pela sua prática formal

A liberação dos prazos estabelecidos de aplicação dos questionários na avaliação pareceu ser uma tentativa de desburocratização desta. Esta medida permitiu em parte uma quebra do ritual de avaliação ao final de etapas pré-estabelecidas. No entanto, esta modificação não vai a fundo na questão do caráter burocrático da avaliação. Este caráter burocrático da avaliação é mais um sintoma de suas raízes firmadas sobre uma concepção tecnicista de racionalidade do processo acadêmico. Qualquer modificação neste sentido seria

superficial, desde que não era uma tentativa de introduzir uma nova concepção avaliativa na Instituição. Em resumo, com as modificações introduzidas, a avaliação deixou de ter a regularidade anterior, mas não teve influência alguma sobre o processo de ensino-aprendizagem.

- A relação autoritária e ameaçadora que o processo de avaliação desencadeia entre os participantes do curso - aluno, professor e coordenação

Para retirar da avaliação seu caráter autoritário e ameaçador não seria suficiente introduzir modificações na forma de avaliar, mudando os prazos de aplicação dos questionários ou na forma de apresentar os relatórios, ou mesmo no retorno ao participante das informações recolhidas. Seria necessário que o respondente tivesse maior controle sobre as informações fornecidas e tivesse uma maior esfera de poder de decisão sobre o curso, o que não ocorria na Instituição em análise.

- A eliminação de opiniões isoladas e particulares quantitativamente pouco significativas

A listagem de opiniões, a nova forma de apresentação dos resultados da avaliação tinha como preocupação máxima o registro de todo e qualquer comentário feito pelos participantes, mesmo que, significativamente, pouco representativo.

Justificava-se que deste modo se estava dando igual valor aos comentários de todos. Por outro lado, um participante particularmente poderia ter uma visão crítica bastante desenvolvida, capaz de perceber uma questão importante no processo do curso, da qual muitos não se apercebiam, e esta observação ficaria registrada.

Se um dos problemas apontados à sistemática de avaliação era a reunião das informações avaliativas em percentuais, caindo desta forma no desprezo às opiniões particulares e isoladas importantes, o registro do resultado da avaliação em listagem de opiniões, vista de uma forma superficial, resolvia o problema.

- O não retorno das informações ao respondente

Uma das modificações introduzidas na sistemática de avaliação foi a entrega de uma cópia do relatório de avaliação ao respondente. No entanto, o problema do não retorno da informação ao respondente não se esgotava na simples devolução da informação a quem a forneceu, mas exigiria que o mesmo assumisse sobre elas maior poder através de um processo de discussão e tomada de decisão.

- A não identificação do respondente no questionário de avaliação

Não houve uma proposta concreta de modificação da sistemática de avaliação neste sentido. Ao contrário, se antes a observação do NÃO PRECISA ASSINAR era dita ao respondente oralmente, no momento de fazer a avaliação, nesta 2ª Etapa, 1981, ela vinha expressa no próprio questionário. O anonimato em questionários avaliativos é próprio de uma proposta avaliativa não educativa e meramente de controle.

- A ausência de poder decisório dos respondentes sobre o uso dos resultados da avaliação

Este foi um problema relevante, insistentemente apontado na sistemática de avaliação da 1ª Etapa. O participante não tinha qualquer poder sobre o uso que é feito dos dados recolhidos nos questionários de avaliação.

Esta ausência de poder sobre as informações prestadas levava ao ceticismo muito comum em quem avaliava. Não havia como influir no poder decisório da Instituição, para que a mesma tomasse as providências pedidas nos questionários ou modificasse a proposta do curso.

A 2ª Etapa da sistemática de avaliação - 1981, por não vencer todas as barreiras encontradas na prática avaliativa, tornou-se um período de inseguranças.

Havia uma rejeição à sistemática inicial da avaliação, que foi experimentada entre os anos de 1979 e 1980. No entanto, aquela sistemática já estava consagrada e inspirava confiança. Era composta de um bloco coeso de questionários de avaliação para cada etapa do curso com época prevista de aplicação dos mesmos. Possuía todo um material confeccionado de quadros, registro de tabulação e já se tornavam rotina as reuniões semanais do avaliador com o coordenador e com a direção, para leitura dos relatórios.

As modificações que ocorreram na 2ª Etapa - 1981, foram assistemáticas e desordenadas. Parecia que a avaliação estava sem rumos certos. Distante da avaliação seguida na 1ª Etapa, não conseguia se firmar em novas bases de modo a transmitir segurança à Instituição.

A única saída seria mesmo continuar procurando uma forma de avaliar que conduzisse a um processo de maior participação coletiva na proposta acadêmica em exercício.

A partir de então, deu-se início a uma nova forma de avaliar os cursos do CETREDE. Descrevem-se a seguir os rumos tomados na 3ª e 4ª etapas da proposta de avaliação entre os anos de 1982 a 1985.

### 3ª e 4ª Etapas (1982-1985)

#### Avaliação em Assembléia e Volta ao Questionário Inicial como Instrumento de Avaliação

Quando no CETREDE se dá início à experiência de avaliar os cursos através de assembléias com os cursistas, no país se vivia o momento político de "abertura" democrática. Foi um período em que o país, em vias de sair de um regime de ditadura militar, atravessava uma fase que se dizia de transição, onde expectativas foram criadas em torno da participação política.

Nas instituições públicas, ouviam-se com frequência as expressões: planejamento participativo, confronto de idéias, abertura ao diálogo, participação. Nos discursos parlamentares, se repetia que o momento era de ouvir a quem tanto tempo foi obrigado a ficar calado. Reafirmavam-se os propósitos democráticos como ideologia governamental.

Dentro das universidades, voltaram a se travar discussões e debates livres. Entre os temas frequentemente discutidos apareceu a questão do planejamento participativo.

Acredita-se que este clima político de valorização da participação como "abertura" democrática tenha exercido influência nas idéias que se organizaram em torno de uma nova proposta de avaliação para os cursos do CETREDE. A estas influências externas se vão acrescentar as críticas que já se faziam internamente no CETREDE à sistemática de avaliação dos cursos.

A avaliação passou então por uma nova modificação, que colocou de certa forma em questão seus objetivos e mudou radicalmente sua forma de proceder. Na 1ª Etapa da sistemática de avaliação em 1979-1980 constava nos Estatutos do CETREDE, art. 17, já citado nesta dissertação, como função

da avaliação, realizar a supervisão técnico-pedagógica das atividades de ensino e centralizar e controlar dados estatísticos relativos à avaliação e acompanhamento dos cursos.

A nova modalidade de avaliar através de assembléias pretendeu imprimir como função da avaliação:

- conhecer o que pensa o participante sobre a realidade do curso em processo, permitindo que o mesmo expresse livremente os problemas que enfrenta neste;
- criar entre os participantes um clima de reflexão sobre o sentido social e individual do curso;
- discutir e analisar as informações recolhidas na avaliação com os próprios participantes fornecedores destas informações.

Estes objetivos foram apresentados num relatório do setor de avaliação à direção do CETREDE pelo avaliador, numa reunião de preparação do ano de 1982, onde estavam presentes todos os coordenadores de cursos. O referido relatório que tinha como título "Repensar sobre o Trabalho de Avaliação" dizia:

"A partir de então, busca-se uma nova forma de trabalhar nesta área de avaliação, entregando agora ao aluno a responsabilidade de procurar soluções para os problemas sentidos, elevando desta forma o aluno a sujeito de sua aprendizagem em todos os aspectos. A atividade de acomodação ou queixa das barreiras encontradas no dia-a-dia não conduz a uma situação de mudança. O aluno fica esperando da coordenação do CETREDE toda a estrutura pronta e ideal de um curso atualizado, a ele ca-

bendo apenas aproveitar-se dos aspectos positivos e rejeitar os negativos. Levar o participante a uma posição de co-autor dos cursos, ou mesmo de responsável direto pelo êxito dos mesmos numa divisão de responsabilidades, sem com isto deixar de seguir uma base que direciona o curso, tudo dentro dos princípios de maior flexibilidade e democracia".

Este parágrafo citado bem como os objetivos da nova modalidade de avaliar traçados no referido relatório vem mostrar que a intenção do avaliador era conseguir o envolvimento do participante como responsável pela proposta do curso, para dividir as responsabilidades. No entanto, esta participação como co-autor do curso sabia-se meramente adjetiva, desde que o aluno não tinha poder decisório no planejamento nem na execução do curso nos seus aspectos fundamentais.

A seguir, o relatório "Repensar sobre o Trabalho de Avaliação" sugeria a necessidade de redefinir-se o papel do avaliador no CETREDE já desgastado pelo cotidiano. Dizia ele que estava havendo uma confusão por parte dos alunos quanto ao avaliador que muitas vezes era tido como:

- "- mediador entre a turma e a coordenação;
- autoridade para resolver os problemas apontados;
- fiscal que controla e observa alunos e professores;
- adjunto do professor para dar notas;
- burocrata que executa tarefas;

- conselheiro que ouve queixas;
- intruso que penetra livremente no andamento do curso".(31)

Para que se redefinisse o trabalho de avaliação nos cursos e o papel do avaliador, o relatório sugeria os seguintes procedimentos:

1. Incorporação do trabalho de avaliação no programa do curso sendo parte da carga-horária do mesmo.

Os coordenadores e planejadores dos cursos assumiram esta reivindicação reservando na carga-horária do curso horas destinadas à avaliação. Esta medida foi adotada por cerca de dois anos, sendo depois abandonada sem novos ajustamentos.

2. Criação da disciplina Dinâmica da Comunicação como obrigatória nos cursos do CETREDE, a qual, além de servir para integração grupal, tinha a função de introdução do curso.

O avaliador deveria acompanhar o desenvolvimento de toda esta disciplina.

Era no espaço desta disciplina que o avaliador entrava pela primeira vez em contato com os participantes. Neste momento, eram expostos os fins da avaliação do processo do curso que seria então realizada através de assembléias semanais ou quinze-

---

(31) Dados do Relatório "Repensar sobre o Trabalho de Avaliação" CETREDE  
- Fortaleza - 1982.

nais, dependendo das necessidades surgidas durante a realização do mesmo.

3. Esclarecimento ao grupo da função real da avaliação e do papel que o avaliador exerce no curso.

Este era um tema posto em discussão pelo avaliador na primeira semana dedicada à introdução ao curso.

4. Identificação de participantes respeitados pela turma como líderes naturais que pudessem ser úteis ao avaliador para a compreensão de fatos surgidos no processo do curso e desta forma facilitar o contato do avaliador com o grupo.

Após as informações colhidas com os líderes, o avaliador reunia o conjunto dos participantes.

Esta tática servia para que o avaliador definisse o momento adequado para realização das assembléias de avaliação.

5. Escolha de técnicas adequadas para a coleta de informações sobre o andamento do curso: observação, conversas informais e assembléias coletivas.

Abandonaram-se de uma vez todos os questionários e fichas avaliativas usadas anteriormente na avaliação dos cursos do CETREDE, considerando-os ultrapassados em matéria de avaliação de processo de cursos. A concepção de uma avaliação então adotada era entendida como contrária ao uso do questionário como instrumento de avaliação.

O entusiasmo das novas conquistas não permitia que se enxergasse um meio termo, isto é, não conseguia conciliar a nova abordagem com o uso de antigos instrumentos, como o questionário.

6. Definição de horário para debate com os cursistas das informações recolhidas nas observações, conversas informais e assembléias.

O retorno ao grupo das informações recolhidas em assembléias de avaliação deu-se sob a forma de simples entrega de relatórios, não se procedendo a reflexões de aprofundamento sobre as questões abordadas nas assembléias conforme previa a sexta sugestão do relatório "Repensar sobre o Trabalho de Avaliação" citado. Com a ausência de retorno para análise e busca de soluções, a avaliação perdia um dos seus principais objetivos desta etapa.

Este relatório onde aparecem os objetivos e finalidades da avaliação em assembléia, sugerindo algumas medidas a serem tomadas para o desencadeamento da nova metodologia de avaliação, pode ser considerado a proposta de avaliação em assembléia que foi apresentada numa reunião de programação anual e aceita pela diretoria e os coordenadores.

Outros procedimentos para a concretização da experiência de avaliação em assembléias foram surgindo aos poucos de exigências concretas a partir da prática.

Foram estas:

- A presença do professor e do coordenador do curso na assembléia de avaliação.

Para as assembléias de avaliação eram convidados o coordenador e o professor da disciplina, com o objetivo de comprometer a todos que faziam parte do curso com a avaliação. Este procedimento retirava do avaliador a inteira responsabilidade sobre a avaliação e comprometia mais a coordenação com as propostas e reivindicações do grupo.

Entendia-se que o avaliador não deveria ser o mediador entre alunos e a coordenação nem deveria ser visto como a autoridade capaz de resolver os problemas do curso. É neste sentido que aos poucos se foi tentando substituir a figura do avaliador pela própria equipe de coordenação, a qual passaria a assumir também a função de avaliar os cursos. Entretanto, esta nova função da coordenação nunca foi na prática exercida.

Além do mais, a presença de professores e coordenadores nas assembléias trouxe dificuldades, pois os alunos tendiam a aproveitar a ocasião para criticar, muitas vezes impiedosamente, o trabalho dos professores e coordenadores. Esta questão deveria ter sido pedagogicamente analisada nas assembléias, o que não ocorreu.

Os professores e coordenadores por sua vez limitavam-se somente a apresentar desculpas ou justificativas dos procedimentos assumidos. O constrangimento da situação levava a que frequentemente os coordenadores evitassem o momento da avaliação. É possível lembrar, por exemplo, que certa vez um coordenador procurou tomar o horário destinado a avaliação, em um dos cursos, com avisos ou distribuição de material para que se reduzisse o tempo da assembléia de avaliação.

- O papel do avaliador enquanto relator das discussões da assembléia de avaliação.

Nas assembléias o avaliador se limitava a exercer a função de secretário, anotando os comentários e debates ocorridos durante a reunião. Procurava não intervir nos debates para não inibir os alunos ou prejudicar o fluxo natural das idéias do grupo. Qualquer intervenção sua poderia ser tomada pela

Instituição como instigadora de conflitos ou pelos alunos como apaziguadora das situações difíceis, donde parecia ser mais prudente que ele se eximisse de qualquer participação ativa no processo. Por outro lado, este distanciamento do avaliador durante as assembléias pode ser considerado como uma certa omissão de sua parte diante do papel educativo no processo de avaliação.

Relatam-se a seguir as diversas formas de condução das assembléias de avaliação.

- Reuniões em pequenos grupos e depois em plenária

Para facilitar a lembrança aos participantes dos fatos ocorridos durante o período do curso que estava sendo avaliado e para que se desse oportunidade de uma melhor elaboração da avaliação individual, era solicitada uma reunião em pequenos grupos anterior à realização da assembléia. Cada grupo deveria escolher um secretário e um relator. O secretário fazia um resumo das discussões que depois seriam entregues ao avaliador. O relator apresentaria em plenária os resultados das reflexões do seu grupo após o que se abriam os debates.

Esta forma de preparar e conduzir a assembléia, além de facilitar a dinâmica dos trabalhos, tornando-os mais participativos, permitia um melhor aprofundamento das questões levantadas. A única dificuldade apresentada era a exiguidade de tempo.

- Elaboração de relatórios individuais com leitura e debates em assembléia

Esta forma de realizar a avaliação inspirou-se na experiência descrita por Miguel Darcy de Oliveira, com operários italianos nos anos de 1971 e 1972. (32)

Pedia-se ao aluno que, individualmente, durante um período de uma semana ou quinze dias, reconstruísse diariamente um itinerário mesmo que esquemático, dos momentos principais vividos no curso. Estas histórias individuais eram lidas e explicadas nas assembléias. A intenção era partir das histórias individuais para traçar a história coletiva. Descobrir os pontos comuns decisivos e clarificar cada aspecto abordado era o objetivo das assembléias.

A elaboração individual das situações vividas por cada um exigia da pessoa uma reflexão mais séria que a comprometesse muito mais com a avaliação realizada e que a assembléia tomasse um sentido de reflexão coletiva sobre a prática.

A riqueza desta forma de realizar assembléia não foi melhor explorada porque os alunos afirmavam não ter tempo para escrever as histórias individuais durante a semana, tomados pelo excesso de tarefas exigidas, pela intensidade dos cursos. Esta justificativa embora procedente não escondia um certo descaso com relação às questões de avaliação do curso.

---

(32) Freire, Paulo e outros. Vivendo e aprendendo. Experiência do IDAC em educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980.

- Realização de assembléias sem preparação prévia individual ou grupal

A avaliação em assembléia sem preparação passou por diversas experiências em seu modo de condução plenária.

De início, tentou-se deixar os alunos sem um direcionamento nos debates. Observou-se com este procedimento uma certa inibição, pois nem todos se sentiam à vontade para falar nas assembléias. Alguns, talvez por medo de recair sobre eles alguma penalidade, outros, presume-se, por discricção com relação ao professor e à coordenação do curso. O fato é que o avaliador sentia que havia necessidade de despertar o maior envolvimento de todos no processo avaliativo.

Analisando o modo de conduzir a assembléia de avaliação, verificou-se que, ao deixar os participantes soltos, sem direcionamento, livres para falar sobre o que quisessem a respeito da proposta do curso em execução, as assembléias tornavam-se repetitivas e superficiais. Por outro lado, havia uma certa dispersão de idéias e comentários sobre o curso sem que se chegasse a dar continuidade aos argumentos. Desta forma, a avaliação evoluía com facilidade, ficando nos relatórios como resultado das assembléias uma soma de opiniões sobre o curso, fragmentadas, dispersas e desconexas. Percebia-se que a nova modalidade de avaliação em assembléia sem preparação precisava de algum direcionamento para que atingisse seus objetivos. Pensou-se então em apresentar um roteiro para encaminhamento da avaliação em assembléia. Em suas grandes linhas, o roteiro seguia o seguinte esquema:

- O processo de aprendizagem

- . a sistematização do conhecimento produzido, a socialização de idéias na sala de aula e nos grupos;

- . reflexões feitas a nível coletivo e individual;
- O desgaste
  - . o cansaço, as dificuldades de compreensão, os atritos nas discussões, o tempo curto, o esforço de acompanhar os esquemas;
- A reposição das forças
  - . a satisfação pelo trabalho concluído. Apreciações positivas feitas informalmente sobre o curso - auto-avaliação;
- Aplicabilidade
  - . lições úteis para o dia-a-dia do trabalho técnico, conclusões principais do curso.

Este roteiro foi elaborado para avaliação em assembleia pelo Prof. Ivandro da Costa Sales (33) para avaliação de um curso ministrado por ele no CETREDE.

O roteiro acima abordava questões que, de modo geral, fugiam à percepção dos participantes ao fazerem a avaliação do processo de um curso. Tratava o processo de ensino como um trabalho mental de elaboração de conhecimentos, levando em conta a troca de experiências entre os participantes e as reflexões individuais e coletivas como um dos pontos básicos para aquisição de novos conteúdos.

O roteiro leva em conta ainda o que chama de desgaste natural do processo de elaboração de conhecimento e, em seguida, prevê a necessidade de reposição das forças perdidas

---

(33) Ivandro da Costa Sales é sociólogo, professor do mestrado na UFPb.

neste esforço. Por fim, quer que a avaliação chegue a analisar a aplicabilidade dos conhecimentos e reveja dentro deste item a questão dos objetivos e finalidade dos cursos em execução.

Observa-se subjacente ao roteiro uma certa analogia entre o processo de produção material e a produção intelectual. No entanto, as possibilidades deste roteiro não foram bastante exploradas. Percebe-se que para seu aproveitamento, no sentido para o qual foi criado, necessitava antes de ser usada uma reflexão sobre o sentido do trabalho humano. Em seguida, um aprofundamento sobre a questão da produção de conhecimentos enquanto trabalho intelectual.

Este roteiro se adaptaria melhor à natureza de alguns cursos, talvez aqueles mais ligados à área social. No entanto, foi usado indistintamente até mesmo para cursos na área das ciências exatas. Desta forma, acabou por cair na rotina, tornando-se de abordagem superficial.

Outro tipo de roteiro bastante usado nas assembléias de avaliação para orientar os debates foi aquele que sugeria alguns pontos fundamentais em torno dos quais se devia analisar o curso: objetivos, conteúdo, metodologia, material didático, relacionamento e avaliação da aprendizagem.

Este tipo de esquema caracterizado pela sua extrema simplicidade, prestava-se a qualquer tipo de curso. Facilitava o relatório de avaliação que se fazia resumindo os comentários sobre os pontos em destaque (ver Anexo nº 10). No entanto, direcionava as idéias de avaliação dos participantes unicamente para os aspectos operacionais da proposta acadêmica.

Houve ainda a tentativa de uma variação em torno deste mesmo roteiro. Ao invés de todos os participantes tecerem comentários avaliativos sobre todos os aspectos didáticos do processo de ensino, propunha-se que cada um escolhesse um

aspecto discriminado no esquema e sobre ele fizesse sua avaliação. A avaliação se processava de forma mais rápida, mas alguns aspectos abordados apenas por uma minoria ficavam sem muito conteúdo avaliativo.

Outra forma de conduzir os trabalhos em assembléia foi através do lançamento de uma pergunta sobre o processo do curso. Apresentava-se ao grupo uma pergunta de natureza bem geral sobre o estudo realizado, tendo em vista os objetivos do curso quanto à aplicabilidade do conteúdo transmitido.

Assim, colocavam-se questões no quadro como se seguem:

- Como podemos avaliar o estudo desta semana com relação aos objetivos propostos? Ou: o estudo desta disciplina ajudou a entender melhor "o papel do técnico do setor público na sociedade"? (no caso em que o curso versava sobre este tema).
- Que conclusões mais importantes você destaca desta disciplina, na área profissional e pessoal?

Elevava-se com isto, o nível de reflexão coletiva e de consciência crítica dos participantes, retirando, de certa forma, da avaliação o seu caráter meramente didático ou formal.

A condução das assembléias através de perguntas foi uma experiência bem sucedida. Todas estas formas de condução das assembléias foram tentativas de elevar o nível de participação de todos no processo de avaliação, no entanto, por falta de hábito de reflexão coletiva, as assembléias muitas vezes caíam num somatório de comentários isolados e a avaliação não superava o nível das impressões mais superficiais. Isto se poderia observar de forma mais clara nos relatórios de avaliação que se passa a analisar.

## Os Relatórios de Avaliação (Anexo nº 10)

Os relatórios de avaliação nesta 3ª etapa - 1982-1985, tinham uma conotação bastante diferente daqueles relatórios de avaliação realizados na 1ª e 2ª etapas da sistemática de avaliação do CETREDE. Enquanto naqueles as informações recolhidas eram transformadas em dados estatísticos e os resultados analisados em índices percentuais, os relatórios de avaliação desta 3ª Etapa propunham ser um registro dos comentários avaliativos feitos nas plenárias.

Procurava-se sintetizar neste documento a história do curso conforme a visão dos seus participantes. Esta história do curso ia sendo escrita por partes, à medida que se fazia uma avaliação semanal ou quinzenal. Ao final do curso, realizava-se uma assembléia onde se procurava juntar as partes e dar uma visão global do curso executado.

Este tipo de relatório de avaliação era um registro mais espontâneo do que formal, que procurava expressar não só as ocorrências mas os próprios sentimentos e reflexões do grupo sobre a vivência didática.

Na redação destes relatórios procurou-se apagar o fantasma dos estereótipos de relatórios burocráticos realizados pelos técnicos das instituições públicas, de um modo geral. Esquecendo que os mesmos também se destinavam a órgãos financiadores ou patrocinadores, preocupava-se mais em transmitir para os participantes os temas por eles mesmos trabalhados nas reuniões plenárias de avaliação.

Revertia-se deste modo o objetivo dos relatórios. Ao invés de destinarem-se à leitura de executivos ou técnicos de planejamento e diretores de instituições envolvidas, buscavam clarear as reflexões coletivas dos participantes sobre

o próprio curso que vivenciavam aumentando-lhes a percepção crítica.

A finalidade destes relatórios em última análise era contribuir para uma transformação da realidade dos cursos, buscando uma adaptação maior do conteúdo e metodologia dos mesmos à realidade e exigências sociais.

Estes relatórios tinham a finalidade educativa de ao mesmo tempo arrumar as idéias e opiniões de todos sobre o curso e desenvolver o potencial crítico de cada pessoa.

A avaliação pretendia prolongar-se através dos relatórios desde que estes reconstituíam a história viva do curso em processo. Cada assembléia tinha seu registro, o qual retornava ao participante para que o mesmo pudesse acompanhar melhor este processo. O relatório, portanto, tornava-se parte do próprio processo de avaliação.

Sendo os relatórios um prolongamento das assembléias de avaliação, observa-se que estes refletiam a forma de condução das assembléias. Caso a plenária tivesse sido desenvolvida em torno de determinados aspectos da proposta acadêmica, como por exemplo, os objetivos, conteúdo, método, relacionamento e verificação da aprendizagem, o relatório era organizado a partir destes mesmos temas.

Tendo-se desenvolvido a assembléia de avaliação com o auxílio de perguntas sobre a proposta do curso, o relatório trazia as mesmas perguntas e a síntese das respostas dos participantes. Alguns trechos dos relatórios apresentavam as opiniões avaliativas da forma como foram expressas pelos participantes, sem um trabalho de homogeneização ou aprofundamento de questões, refletindo portanto a dinâmica das assembléias.

Naquelas assembléias de avaliação sem roteiro, em que cada participante era ouvido individualmente, os comentários

surgiam por justaposição, não se chegando à integração do complexo do curso. Neste caso, os relatórios das assembleias caíam nos mesmos deslizes, sendo mais uma listagem de comentários, opiniões e sugestões particulares, seguindo até mesmo a ordem de aparecimento da questão na assembleia.

Lendo-se atentamente estes relatórios observa-se nelas a preocupação de registrar as inquietações do grupo, os sentimentos de entusiasmo, revolta ou apatia diante das disciplinas sem, no entanto as assembleias conduzirem o grupo a um pensamento crítico, capaz de, refletindo aqueles sentimentos, elaborar uma nova configuração ao curso em seu todo.

Observa-se que todos os comentários e sugestões contidas nos relatórios são da autoria dos participantes, sem quaisquer comentários ou apreciações por parte do avaliador, que assumia o papel de mero observador e secretário nas assembleias. O relatório, portanto, refletia a ausência de aprofundamento das questões abordadas.

Por outro lado, havia por parte do avaliador um receio de que a Instituição, ainda arraigada na tendência cientificista, preferisse a postura de neutralidade sob o pretexto de evitar a tendenciosidade dos possíveis comentários do avaliador, sabendo que estes relatórios seriam depois lidos por todos, alunos, professores, coordenadores e outras instituições envolvidas. Se os relatórios tivessem uma circulação restrita entre coordenação e direção, as observações e comentários extras do avaliador por certo seriam bem recebidas.

Vale salientar que todos os relatórios de avaliação eram redigidos com base unicamente nas anotações do avaliador. Este procurava registrar todas as ocorrências em seus mínimos detalhes, descrevendo até mesmo o estado de ânimo das pessoas durante a assembleia, evitando fazer apreciações pessoais ou tirar conclusões próprias.

Deixando o leitor do relatório tirar as suas próprias conclusões sobre o processo avaliativo e o conteúdo analisado nas assembleias, pensava estar melhor servindo ao respondente, usuário do curso. No entanto, poderia com este procedimento, comprometer o conteúdo tratado na avaliação de acordo com os interesses do leitor.

Antes de serem ouvidas as instâncias superiores, este relatório circulava entre os participantes, dando-lhes oportunidade de verificar a autenticidade das informações ali contidas.

Apesar do avaliador evitar apresentar nos relatórios seus próprios pontos de vista, ainda assim a Instituição, algumas vezes, desconfiava da fidedignidade destes relatórios, julgando que o avaliador estivesse criando problemas inexistentes. Estes relatórios tendiam mais a incomodar a Instituição que os relatórios quantitativos, desde que aqueles refletiam mais claramente os impasses dos cursos, seus pontos de estrangulamento.

Surgem, então, por parte da Instituição reservas quanto à forma de avaliar os cursos em assembleia, dando início a uma 4ª Etapa na trajetória da proposta avaliativa.

A Instituição pouco a pouco foi tomando medidas para cercear esta forma de avaliação. Assim, no início de 1984 retirou da carga-horária do curso o horário da avaliação do mesmo. Reduziu também o tempo destinado à disciplina Dinâmica da Comunicação, onde se abordava a questão da avaliação do processo de curso. Por fim, solicitou a volta da avaliação por questionário, tal qual era feito anteriormente. Assim, a partir de 1985 passou-se a realizar apenas uma assembleia ao final de cada curso.

A proposta de avaliação através de assembleias usada na 3ª Etapa do processo de avaliação vem deixar claro alguns

aspectos peculiares da questão da avaliação, mais do que as outras formas de avaliação anteriormente usadas no CETREDE.

O que distinguia a avaliação em assembléia das outras formas de avaliar já empregadas na Instituição, era a tentativa de pensar coletivamente e analisar o curso, usando uma riqueza maior de percepção entre alunos, professores e coordenação. Com isto, esperava-se um maior aproveitamento de todos com a proposta acadêmica da qual participavam. Antes havia uma avaliação do curso feita por partes: a avaliação pelo aluno; a avaliação pelo professor; a avaliação (informal) da coordenação, tudo isto provocado por um agente externo, o avaliador. Na avaliação através de assembléia, perdia-se no individual para se ganhar no coletivo.

Entretanto, a análise desta prática de avaliação aponta problemas que vale salientar.

A assembléia tornou-se o momento de se fazer críticas, apontar falhas, fazer reivindicações, sem contudo perseguir uma unidade de propósitos com referência ao curso em si, seu tema central, seus objetivos e seu significado social.

Os alunos criticavam os professores e seus métodos de ensino, os quais, por sua vez, apresentavam suas justificativas àquelas críticas, muitas vezes incriminando a organização do curso. Os coordenadores mostravam as dificuldades burocráticas que enfrentavam na execução do curso.

Desta forma, a avaliação em assembléia passou a representar uma ameaça para a Instituição. A avaliação realizada por questionário, ao contrário, em nada ameaçava a Instituição desde que o instrumento havia sido elaborado por ela e a Instituição mantinha o controle sobre o uso das informações contidas nestes questionários.

A partir do momento em que a Instituição sentiu perder o controle sobre os dados discutidos nas assembléias de avaliação, passou a temer o processo avaliativo. O argumento para repressão do livre debate avaliativo recaiu sobre os relatórios que, segundo a Instituição, podiam conter idéias que não representavam exatamente o pensamento dos cursistas.

Os receios da Instituição iam até no que se referia aos roteiros das assembléias, julgando que os mesmos conduzissem o pensamento do cursista. Por fim, o retorno dos relatórios ao participante passou a ser visto pela Instituição como mais uma forma de insuflar as críticas ao curso.

A avaliação por assembléia, que tentou corrigir o formalismo da avaliação dos processos avaliativos anteriores, acabou por cair no outro extremo, a ser empregada tão somente nos momentos de crise. Neste sentido, a avaliação se descaracteriza enquanto processo educacional, assumindo a função meramente corretiva.

Um outro aspecto a ressaltar consiste na omissão do avaliador de contribuir no seu papel de educador, evitando qualquer direcionamento do grupo. Esta postura espontaneista que o trabalho de avaliação assumiu nas assembléias negou a própria intenção educativa daquela prática acadêmica. Anulando-se enquanto educador, o avaliador anulou também o seu papel político no momento da avaliação que seria o de ajudar os participantes a teorizar sobre sua prática.

Pode-se concluir que esta experiência de avaliação em assembléia foi muito rica e levou a perceber o caráter educacional que poderia ocupar a avaliação numa instituição. No entanto, a condução pouco rigorosa das assembléias por um lado e as pressões advindas da Instituição por outro não permitiram que esta experiência tivesse condição de prosseguir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A descrição e análise do processo avaliativo experimentado numa instituição de treinamento, veio evidenciar a função política da avaliação. Constata-se, ao longo do trabalho, que a avaliação é uma atividade que se situa num contexto político institucional e é realizada com o objetivo de atender em primeiro lugar aos interesses da Instituição enquanto tal. Chama-se atenção para o fato de que em avaliação as grandes discussões quase sempre são tratadas como questões de ordem técnica sem levar em consideração que estas envolvem constantemente aspectos políticos e ideológicos.

Por uma questão de herança literário-cultural norte-americana, a grande maioria de profissionais em educação interiorizaram a idéia de que a avaliação é apolítica. Desta forma, muitos dos processos avaliativos se apresentam de forma ingênua, como se a avaliação não estivesse a serviço de compromissos externos à proposta pedagógica. Referindo-se à faceta política que a avaliação esconde, lembra Luckesi (34) que a mesma não se dá "num vazio contextual, mas sim dimensionada por um modelo teórico do mundo e da educação". Esta advertência alerta aos educadores com relação aos interesses políticos que envolvem os processos avaliativos.

---

(34) Luckesi, Carlos Cipriano - Avaliação Educacional Escolar: Para além do autoritarismo. In: Revista de Educação AEC do Brasil. Avaliando a Avaliação. Brasília, V-15, nº 60, abr./jul. 1986. p. 23.

E não há como negar, considerando-se que a tarefa avaliativa é formada, segundo o mesmo autor (35), por três componentes básicos: análise das manifestações da realidade, julgamento de valor e tomada de decisão. Embora, o caráter político esteja presente nos três componentes, é neste último que se configura a força política da avaliação. Quem em geral toma as decisões ao final do processo avaliativo, concentra em si toda a autoridade sobre o objeto avaliado.

Ficando o poder de decisão nas mãos de poucos, a avaliação assume um caráter autoritário e sobre ela pesam todas as consequências deste autoritarismo. A avaliação exercida desta forma, com a autonomia de um ou de poucos sobre as decisões, permite seu uso para interesses particulares em todos os níveis educacionais até a avaliação da aprendizagem na esfera da relação professor-aluno.

Considerando-se a essência da avaliação como elemento revelador do exercício do poder em todos os níveis do ensino, é possível examinar alguns aspectos que decorrem dessa compreensão do processo avaliativo.

Em primeiro lugar, coloca-se a questão das metodologias. Os métodos e técnicas de avaliar devem ser formas de gerar interpretações críticas detalhadas da realidade. Através deste conteúdo avaliativo, é possível realizar o acompanhamento e a realimentação do processo. No entanto, apesar da importância e contribuição dos métodos, as discussões não devem se estabelecer fundamentalmente em torno de quais os métodos que devem ser utilizados ou rejeitados. É necessário considerar em primeiro plano os fins teóricos mais amplos da sociedade, da educação e da avaliação e, neste sentido, os métodos seriam apenas componentes, que deverão estar em harmonia com os mesmos.

---

(35) Idem, *Avaliação Educacional: Pressupostos conceituais. Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, 7(24): 5-8, 1978.

Conforme se observou neste trabalho, o uso da avaliação qualitativa através de observação direta, entrevistas, discussões em pequenos grupos, assembléias, não é condição suficiente em si mesmo para a análise crítica do processo de aprendizagem ou para influir nos destinos do curso avaliado.

Estando a avaliação vinculada necessariamente a uma proposta política, é em vão o esforço dos avaliadores no exame e experiência de novas e modernas metodologias, quando as mesmas não atingem a esfera do poder de decisão. De certa forma, isto tem ocorrido com frequência. Jorge Werthein e Manuel Argumedo abordando a questão das tendências na direção de enfoques mais participativos afirmam que

"... embora se tenha alguns exemplos de participação em avaliação educacional, há menos exemplos, se é que existe algum, de experiências que levaram essa abordagem até sua consequência lógica, ou seja, a participação no processo decisório como resultante da avaliação" (36).

A tendência recente é privilegiar os métodos participativos como sendo os mais adequados para realização de propósitos democráticos. No entanto, o uso pouco rigoroso das técnicas qualitativas pode gerar problemas semelhantes àqueles pelos quais são criticadas as técnicas quantitativas. O que se terá que buscar por certo é o equilíbrio entre técnicas e métodos já experimentados de modo a que estes sirvam a princípios educativos propostos.

---

[36] Werthein, Jorge - Avaliação educacional: tendências na direção de enfoques mais participativos. In: Educação e Participação. Rio (Filosofica), 1985.

[37] Ludke, Hermengarda - O que vale em avaliação. In: Rev. Educação e Seleção. São Paulo. Fundação Carlos Chagas. Jan/Jun. 1984, nº 09, p. 27.

Buscando resgatar as vantagens existentes nos métodos quantitativos ou seja nos instrumentos de mensuração, afirma Ludke

"que é possível desenvolver dentro de educação uma posição em que possamos fazer o melhor uso de boas mensurações sem sermos apanhados por suas limitações".

E conclui, reafirmando uma posição situada entre os dois extremos que

"Deveríamos ser capazes de aceitar certo grau de incerteza, desde que nem tudo pode ser representado. E, sobretudo, deveríamos ser capazes de manter a crença de que estamos atingindo importantes metas em educação, mesmo se não pudermos provar isso com números".

Um segundo aspecto a ser considerado é a função do avaliador. O avaliador especialista nesta área de educação é o responsável, na prática escolar, pelas propostas de avaliação e a execução destas propostas. Sendo assim, assume muitas vezes o processo avaliativo pelos professores, coordenadores e diretores, tirando deles a responsabilidade em avaliar. Sem dúvida, há um acúmulo de encargos e compromissos do avaliador ao lado de uma acomodação e descompromisso por parte de grande número do pessoal envolvido num curso em execução. Percebe-se que o problema em parte se deve à presença de um especialista que induz a avaliação a uma função burocratizada e que na pessoa dele faz concentrar toda atividade avaliativa.

Propõe-se, então, que seja substituída a figura do avaliador, enquanto elemento externo ao processo do curso, por um educador que participa da proposta acadêmica, objeto da ação avaliativa e que assuma com compromisso as funções

de coordenador da avaliação. Neste caso, todos, alunos, professores e técnicos seriam chamados a ser avaliadores. A avaliação voltaria a ser uma atividade orgânica, natural, integrada à vida acadêmica e o especialista em avaliação daria lugar a um educador que, como outro participante do curso, exerceria a função de coordenar as atividades de avaliação.

Tentar avaliar de forma mais participativa e mais compatível com os princípios democráticos será uma batalha a mais a ser travada no cotidiano acadêmico. Por certo, estas posições entrarão em choque com as instituições autoritárias cuja organização hierárquica sirva de sustentação da ordem social vigente. Entretanto, não se pode esperar o aparecimento de instituições democráticas para que se possa dar início a vivência de uma avaliação educativa.

É importante lembrar o preparo dos educadores para saberem lidar com os conflitos e as contradições institucionais. A clareza do posicionamento político do educador-avaliador, no sentido democrático, ajudará a romper bloqueios que a Instituição impõe. Para isto, sugere-se que nos cursos de graduação em Pedagogia, em seminários ou encontros na área de educação se discuta melhor a questão da avaliação, preparando os professores para o desafio da tarefa, não só na esfera da avaliação da aprendizagem mas no sentido da avaliação de cursos e programas educacionais em instituições públicas.

Para não permitir que a função avaliativa fique reduzida à dimensão do CONTROLE administrativo e técnico ou ainda uma forma de JUSTIFICAR decisões institucionais apoiadas em julgamento, fortalecendo assim o exercício do poder nos meios acadêmicos, é necessário que educadores conduzam os mecanismos de avaliação para servir a uma sociedade mais justa e igualitária, implicando com isto numa visão de educação, como instrumento da transformação social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. APPLE, Michael W. - Modelo sistêmico de administração e a ideologia do controle. In: Ideologia e Currículo. São Paulo, Brasiliense, 1982, cap. 6.
02. BARBOSA, Ivone; LIMA, Pedro Jorge; FACÓ, Tereza Helena. Avaliação do Programa de Desenvolvimento Integrado - PDI - Fortaleza (mimeo.), s.e., 1981.
03. BARRY, Mac Donald - Uma classificação política dos estudos avaliativos. In: Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios. São Paulo, EPU, s.d.
04. BORDENAVE, J. & Diaz Pereira, A. - Como avaliar a aprendizagem. In: Estratégias de ensino-aprendizagem. Petrópolis, Vozes, 1977, cap. 12.
05. BRANDÃO, C.R. - Avaliação, participação, anotações sobre um ritual de fim de período. Caderno Cedes (12): 57-64; out. 1984.
06. \_\_\_\_\_. (Org.) - Pesquisa participante. São Paulo, Brasiliense, 1981.
06. DEMO, Pedro - Avaliação qualitativa. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987 (Coleção Polêmica do Nosso Tempo).

07. \_\_\_\_\_ - Planejamento participativo; visão e revisão. Forum Educacional, Rio de Janeiro, FGV, 9(2), abr./jun. 1985.
08. ETGES, Norberto - Avaliação, controle social e alienação. Revista AEC do Brasil. Brasília, ano 15, nº 60, abr./jul. 1986, p. 7.
09. FREITAS, Bárbara - Escola, estado e sociedades. São Paulo, Moraes. 1980, p. 15-43.
10. GARCIA, Ramon Moreira - A base de uma administração auto-determinada: o diagnóstico emancipador. In: Educação e Avaliação, Avaliação e Tomada de Decisão. São Paulo, 1(2): 43-67, jan. 1981.
11. GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo - Avaliação de programas de pós-graduação: obrigações ou necessidades? Boletim da ANPED. FGV/PUC, Rio de Janeiro, (5/6), out./dez. 1985.
12. \_\_\_\_\_ - Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios. São Paulo, EPU, s.d.
13. \_\_\_\_\_ - Avaliação educacional: medo e poder!!! In: Educação e Avaliação. São Paulo, 1(1): 96-117, jul. 1980.
14. \_\_\_\_\_ - A Avaliação pode ser uma arma? In: Educação e Avaliação. Medo e poder da Avaliação. São Paulo, 1(1), 23-47, jul. 1980.
15. \_\_\_\_\_ - Era uma vez uma avaliação: lições de vida. In: Educação e Avaliação. Avaliação e tomada de decisão. São Paulo, 1(2), 68-84, jan. 1981.
16. \_\_\_\_\_ - Indicadores na avaliação educacional - o balanço de uma prática bem brasileira. s.d.

17. GOLDBERG, Maria Amélia & Prado, C.A. - A prática da avaliação. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
18. LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação Educacional: pressupostos conceituais. In: Rev. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, 7(24), set./out. 1978.
19. \_\_\_\_\_, Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: Revista de Educação AEC - Avaliando a Avaliação. Brasília, v. 15, nº 60, abr./jul. 1986.
20. LUDKE, Hermengarda - O que vale em avaliação. In: Rev. Educação e Seleção. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. jan./jun. 1984, nº 9, p. 27.
21. \_\_\_\_\_ - O difícil papel do avaliador. In: Boletim da ANPED, UFC/PUC, Rio de Janeiro, (7), out./dez. 1985.
22. MALVEZZI, Sigmar. Avaliação do potencial dos recursos humanos: uma força de transformação nas organizações. In: Educação e Avaliação. Medo e Poder da Avaliação. São Paulo, 1(1): 69-83, jun. 1980.
23. MOLINA, Leonel Zuniga - Avaliação da educação de adultos - algumas considerações de caráter teórico ideológico e metodológico. Trad. Paula Escribano Guzman. s.n.t. (Trabalho apresentado no Seminário Latino-Americano de Programas de Educação de Adultos, realizado pela Fundação Mobral OREALC, set. 1983).
24. NILO, S.V. - O desafio da América-Latina à teoria e prática da avaliação. In: Goldberg, Maria Amélia Azevedo & Souza, C.P. Org. Avaliação de programas educacionais: vissicitudes, controvérsias e desafios. São Paulo, EPU, 1982, p. 52-56.

25. PINTO, Ana Maria Rezende - O fetichismo da avaliação. Análise e Conjuntura. Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 1(2):73-92, mai./ago. 1986.
26. POPHAM & Baker, E. - Como avaliar o ensino. Porto Alegre, Globo, 1978.
28. SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação. São Paulo, PUC, 1985. (Tese apresentada como experiência parcial para obtenção do título de Doutorado em Psicologia da Educação).
29. SCHIVEN, M. & Stufflebeam, D. - Avaliação Educacional II - perspectivas, procedimentos, alternativas. Tradução José Camilo dos Santos Filho e Maria Ângela Vinagre de Almeida. Petrópolis, Vozes, 1978. 152p.
30. SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS - Rio de Janeiro, set./1983. Avaliação em educação de adulto: temas e discussões. In: Anais. Rio de Janeiro, Fundação Mobral/OREALC, 1984.
31. SOARES, Magda Becker - Avaliação educacional e clientela escolar. In: Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo, T.A. Queiroz Ed., 1986, p. 47.
32. THIOLLENT, M. - Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo, Polis, 1980.
33. TSE TUNG, Mao - Sobre a relação entre o conhecimento e a prática: a relação entre conhecer e agir. (mimeo.)
34. WASELFSZ, Jacobo - Avaliação de programas educacionais de jovens e adultos. In: Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos. MEC/Fundação Educar OEA/IICA, Rio, 1986.

35. WERTHEIN, Jorge e Manuel Argumedo - Avaliação educacional; tendências na direção de enfoques, mais participativos. In: Educação e Participação. Rio. 1985.
36. WORTHEN, Blaine R. - Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacionais. s.i., s.c. 1973. (Trabalho baseado nos escritos do autor para dois programas sobre educação, incluídos na série de emissões de televisão educativa sob a Universidade Colorado, intitulada "Controle Educacional").

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO 01 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO QUE SERVE DE BASE PARA O DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE CURSO

ANEXO 02 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO QUE SERVE DE BASE PARA O DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE CURSO E PARA O DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE AULA

ANEXO 03 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO QUE SERVE DE BASE PARA O DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE CURSO E PARA O DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE AULA

ANEXO 04 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO QUE SERVE DE BASE PARA O DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE CURSO E PARA O DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE AULA

## A N E X O S

ANEXO 05 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA PELO ALUNO DURANTE O CURSO DE AVALIAÇÃO

ANEXO 06 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA PELO ALUNO DURANTE O CURSO DE AVALIAÇÃO

ANEXO 07 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA PELO ALUNO DURANTE O CURSO DE AVALIAÇÃO

ANEXO 08 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA PELO ALUNO DURANTE O CURSO DE AVALIAÇÃO

ANEXO 09 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA PELO ALUNO DURANTE O CURSO DE AVALIAÇÃO

ANEXO 10 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA PELO ALUNO DURANTE O CURSO DE AVALIAÇÃO

## LISTA DOS ANEXOS

- ANEXO 01 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO PELO EGRESSO E FICHA DE REGISTRO DE TABULAÇÃO
- ANEXO 02 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO PELO SUPERVISOR IMEDIATO DO EGRESSO E FICHA DE REGISTRO DE TABULAÇÃO
- ANEXO 03 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA, PELO ALUNO E FICHA DE REGISTRO DE TABULAÇÃO
- ANEXO 04 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA, PELO PROFESSOR
- ANEXO 05 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FASE PRÁTICA, PELO ALUNO E FICHA DE REGISTRO DE TABULAÇÃO
- ANEXO 06 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FASE PRÁTICA, PELO SUPERVISOR
- ANEXO 07 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO E FICHA DE REGISTRO DE TABULAÇÃO
- ANEXO 08 - QUESTIONÁRIOS E FICHAS AVALIATIVAS DA 2ª ETAPA
- 8.1 EXEMPLOS DE QUESTIONÁRIOS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA PELO ALUNO
- 8.2 EXEMPLOS DE QUESTIONÁRIOS DA FASE PRÁTICA DO CURSO

8.3 EXEMPLOS DE QUESTIONÁRIOS PARA AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO

8.4 EXEMPLOS DE FICHAS AVALIATIVAS DA DISCIPLINA PELO ALUNO

ANEXO 09 - QUADRO REGISTRO DE TABULAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS DE AVALIAÇÃO 1ª ETAPA

ANEXO 10 - EXEMPLOS DE RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EM ASSEMBLÉIA NA 3ª ETAPA

ANEXO 01

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO PELO EGRESSO E  
FICHA DE REGISTRO DE TABULAÇÃO

CENTRO DE TREINAMENTO EM DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO REGIONAL

C E T R E D E

SETOR DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

AVALIAÇÃO DE EGRESSO

CURSO DE QUE PARTICIPOU:

OBJETIVO GERAL:

PERÍODO DO CURSO:

DATA \_\_\_\_\_

LOCAL \_\_\_\_\_

1. DADOS PESSOAIS:

1.1. Nome completo \_\_\_\_\_

1.2. Endereço residencial:

Rua \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Bairro \_\_\_\_\_ Fone \_\_\_\_\_

Cidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

2. DADOS PROFISSIONAIS:

2.1. Instituição onde trabalha \_\_\_\_\_

2.2. Endereço profissional:

Rua \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Bairro \_\_\_\_\_ Fone \_\_\_\_\_

Caixa Postal \_\_\_\_\_ C E P \_\_\_\_\_

Cidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

2.3. Cargo ou função atual \_\_\_\_\_

2.4. Nome do Supervisor imediato \_\_\_\_\_

2.5. Instituição em que trabalhava na época do curso \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 3. DADOS DE DESEMPENHO PROFISSIONAL

3.1. O seu trabalho está relacionado com o treinamento recebido?

( ) Sim

( ) Eventualmente

( ) Não

3.2. Reflita seu desempenho profissional, julgando se o curso em termos de metodologia de trabalho o deixou mais capaz de:

VALORES ADQUIRIDOS	Muito	Reg.	Pouco
1. Organizar idéias e esboçar um plano de trabalho			
2. Interpretar com reflexão crítica os fatos que se lhe apresentem para análise			
3. Localizar as fontes onde possa encontrar os dados necessários a seu trabalho			
4. Trabalhar em grupo			

3.3. Para o bom desempenho de suas atividades funcionais os no vos conhecimentos técnicos adquiridos têm sido:

( ) Úteis

( ) Parcialmente úteis

( ) Não foram utilizados

3.4. O treinamento lhe trouxe benefício em termos de:

( ) Aumento salarial

( ) Promoção de cargo

( ) Aumento salarial e promoção de cargo

#### 4. Sugestões:

4.1. Que tipo de apoio o CETREDE poderia prestar a seus ex-treinandos?

---

---

---

---

---

4.2. Que tema atual deveria ser incluído na programação do próximo curso?

---

---

---

4.3. Outras sugestões:

---

---

---

---

---

CENTRO DE TREINAMENTO EM DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO REGIONAL

C E T R E D E

SETOR DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

AVALIAÇÃO DE EGRESSO

REGISTRO DE TABULAÇÃO

CURSO:

PERÍODO DO CURSO:

ÉPOCA DA AVALIAÇÃO:

TOTAL DE RESPOSTAS:

1 - Desempenham atividades para os quais foram treinados:

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS
Sim	
Eventualmente	
Não	
Total	

2 - Em termos de metodologia de trabalho, o curso os capacitaram a:

VALORES ADQUIRIDOS	Muito	Reg.	Pouco
1. Organizar idéias e esboçar um plano de trabalho			
2. Interpretar com reflexão crítica os fatos que se lhe apresentam para análise			
3. Localizar as fontes onde possa encontrar os dados necessários a seu trabalho			
4. Trabalhar em grupo			

3 - O conteúdo adquirido no curso tem sido:

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS
Útil	
Parcialmente útil	
Não foi utilizado	
T o t a l	

4 - Melhorias advindas do treinamento para os egressos:

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS
Aumento salarial	
Promoção de cargo	
Aumento salarial e promoção de cargo	
T o t a l	

5 - Apoio que o CETREDE poderia prestar aos ex-treinandos:

---

---

---

---

---

---

6 - Os temas atuais que deveriam constar na programação do próximo curso são:

---

---

---

---

---

---

[illegible]

ANEXO 02

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO PELO SUPERVISOR  
IMEDIATO DO EGRESSO E FICHA DE REGISTRO DE TABULAÇÃO

CENTRO DE TREINAMENTO EM DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO REGIONAL

C E T R E D E

SETOR DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

AVALIAÇÃO DE EGRESSO PELO SUPERVISOR IMEDIATO

Nome do Informante \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

Cargo \_\_\_\_\_

Nome do Egresso \_\_\_\_\_

Curso \_\_\_\_\_

Período do Curso \_\_\_\_\_

Data da Avaliação \_\_\_\_\_

Local \_\_\_\_\_

- 1 - Analise o desempenho profissional do ex-treinando em termos de metodologia de trabalho, a partir dos valores referidos no quadro abaixo:

V A L O R E S	G R A U S					
	ANTES DO CURSO			DEPOIS DO CURSO		
	Muito	Reg.	Pouco	Muito	Reg.	Pouco
1. Organizar idéias e esboçar um plano de trabalho.						
2. Interpretar com reflexão crítica os fatos que lhe apresentem para análise.						
3. Localizar as fontes onde possa encontrar os dados necessários a seu trabalho.						
4. Trabalhar em grupo						

- 2 - Considerando o desempenho profissional do técnico, que classificação daria ao treinamento?

( ) Válido  
 ( ) Regular  
 ( ) Sem utilidade prática

- 3 - O egresso desenvolve atividades relacionadas com a área para a qual foi treinado?

( ) Sim ( ) Eventualmente ( ) Não

- 4 - Informe o cargo que o egresso exerce atualmente, classificando o profissional dentro dos conceitos:

C A R G O	EXCELENTE	BOM	REGULAR	INSUFICIENTE
Direção				
Supervisão				
Coordenação				
Execução				
Assessoramento				
Outros				

CENTRO DE TREINAMENTO EM DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO REGIONAL

C E T R E D E

SETOR DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

AVALIAÇÃO DO EGRESSO PELO SUPERVISOR IMEDIATO

REGISTRO DE TABULAÇÃO

CURSO:

PERÍODO DO CURSO:

ÉPOCA DA AVALIAÇÃO:

TOTAL DE RESPOSTA:

1 - O desempenho profissional do egresso, em termos de metodologia de trabalho tem sido:

	ANTES DO CURSO			DEPOIS DO CURSO		
	Muito	Reg.	Pouco	Muito	Reg.	Pouco
	%	%	%	%	%	%
1. Organizar idéias e esboçar um plano de trabalho.						
2. Interpretar com reflexão crítica os fatos que se lhe apresentem para análise.						
3. Localizar os fatos onde possa encontrar os dados necessários para seu trabalho.						
4. Trabalhar em grupo						

2 - A classificação dada ao treinamento com base no desempenho profissional do ex-treinando foi:

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS %
Válido	
Regular	
Sem utilidade prática	
Total	

3 - Indagados se os egressos desenvolvem atividades relacionados com a área para a qual foram treinados, responderam:

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS %
Sim	
Eventualmente	
Não	
Total	

4 - O cargo exercido pelo egresso, teve a conceituação:

C A R G O	T O T A L			
	EXCELENTE %	BOM %	REGULAR %	INSUFICIENTE %
Direção				
Supervisão				
Coordenação				
Assessoramento				
T o t a l				

5 - Quanto à necessidade da instituição de treinar novos técnicos, reponderam:

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS %
Sim	
Não	
Total	

6 - As áreas mais carentes de pessoal treinados são:

Á R E A S	Nº DE RESPOSTAS %
Elaboração de Projetos	
Recursos Humanos	
Recursos Naturais	
Desenvolvimento-Regional	
T o t a l	
Outras - (especifique)	

## 7 - Comentários e Sugestões

ANEXO 03

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA, PELO ALUNO E  
FICHA DE REGISTRO DE TABULAÇÃO

CENTRO DE TREINAMENTO EM DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO REGIONAL

C E T R E D E

SETOR DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA

CURSO:

PROFESSOR:

DISCIPLINA:

DATA DA AVALIAÇÃO:

O B J E T I V O S:

1 - Os objetivos devem indicar claramente os resultados que se esperam do aluno, ao concluir a carga horária prevista para a disciplina. Leia pois, os objetivos preestabelecidos e responda:

1.1. Você analisou com o professor os objetivos da disciplina?

( ) Sim

( ) Não

1.2. Se respondeu Sim, indagamos: os objetivos foram alcançados?

( ) Totalmente

( ) Parcialmente

( ) Não foram alcançados

1.3. Em caso de haver respondido Parcialmente ou Não foram alcançados, assinale as três principais razões em ordem de importância, usando os números 1, 2 e 3.

( ) Distribuição do Tempo

( ) Didática do Professor

( ) Experiência (conteúdo) do Professor

( ) Inobservância na execução do Plano de Curso

( ) Minha formação profissional

( ) Falta de motivação própria

( ) Outros - (especifique)

---

---

---

---

2 - Consideramos importante para um profissional, ao longo de seu trabalho, uma reflexão para julgar em que medida está alcançando êxito nos seus esforços. Sendo assim.

2.1. Classifique o domínio que você tem atualmente sobre o conteúdo ministrado nesta disciplina.

( ) Satisfatório

( ) Regularmente satisfatório

( ) Insatisfatório nos seguintes assuntos:

---

---

---

2.2. Como você consideraria sua participação nas atividades da disciplina:

( ) Excelente

( ) Boa

( ) Regular

Em caso de "Regular", por quê?

---

---

---

3. A utilização de aulas expositivas, seminários, trabalhos individuais, trabalhos em grupo e outras técnicas devem ser escolhidas de acordo com o tema a ser estudado, para facilitar a aprendizagem.

3.1. Classifique as técnicas didáticas utilizadas nesta disciplina:

T É C N I C A S	EXC	BOM	REG	INADEQ.	NAO HOUE
Aulas Expositivas					
Trabalhos em grupo					
Trabalhos individuais					
Seminários (apresentação dos trabalhos em grupos com debates)					

4 - A escolha do professor, assim como o conteúdo, são moti  
vos de estudo e reflexão prévia por parte da coorde  
nação do curso.

4.1. Você diria que o desempenho qualitativo do pro  
fessor foi:

( ) Excelente

( ) Bom

( ) Regular

4.2. Na sua opinião o conteúdo ministrado esteve:

( ) Acima do nível do grupo

( ) Ao nível do grupo

( ) Abaixo do nível do grupo

4.3. No caso de que tenham ocorrido dificuldades para  
o bom aproveitamento da disciplina queira apontá-  
las:

( ) Recursos instrucionais inadequados (slide, re  
tro-projektor, mapas, etc.)

( ) Material didático (livros, apostilas, etc.) de  
ficiente

( ) Instalações inadequadas

( ) Outras - (especifique)

---

---

---

5 - Um dos objetivos a que o curso se propõe é estimular o  
intercâmbio de idéias entre os treinandos, desenvolvendo  
a participação.

5.1. Nesta disciplina o grupo se mostrou:

( ) Muito interessado

( ) Interessado

( ) Regularmente interessado

( ) Desinteressado

6 - Valorizariamos toda sugestão e/ou comentário construtivo  
que viessem contribuir para a melhoria da disciplina mi  
nistrada e enriquecer o nosso curso.

CENTRO DE TREINAMENTO EM DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO REGIONAL

C E T R E D E

SETOR DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA - REGISTRO DE TABULAÇÃO

CURSO:

PROFESSOR:

DISCIPLINA:

DATA DA AVALIAÇÃO:

Nº DE QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS:

1. Os objetivos da disciplina foram analisados:

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS (%)
Sim	
Não	
Em branco	
T o t a l	

2. Os objetivos da disciplina foram alcançados:

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS (%)
Totalmente	
Parcialmente	
Não foram alcançados	
Em branco	
T o t a l	

3. As razões de não haver alcançado totalmente os objetivos da disciplina foram :

RAZÕES	ORDEM DE IMPORTÂNCIA		
	1º (%)	2º (%)	3º (%)
Distribuição de tempo			
Didática do professor			
Experiência do professor			
Inobservância na execução do plano de curso			
Minha formação profissional			
Falta de motivação própria			
Outras			

4. O domínio que os participantes têm sobre a disciplina é:

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS (%)
Satisfatório	
Regularmente satisfatório	
Insatisfatório	
Em branco	
T o t a l	

Assuntos cujo domínio foi considerado insatisfatório:

---

---

---

---

---

---

5. Os treinandos tiveram nas atividades da disciplina uma participação:

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS (%)
Excelente	
Boa	
Regular	
Insuficiente	
Em branco	
T o t a l	

Razões da participação "Regular" ou "Insuficiente"

---

---

---

---

---

---

3. As técnicas didáticas utilizadas nesta disciplina foram consideradas:

TÉCNICAS	EXC	BOM	REG	INAD	EM BRANCO	TOTAL
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Aulas expositivas						
Trabalhos em grupo						
Trabalhos individuais						
Seminários						

4. Os trabalhos individuais e/ou em grupos, contribuíram para melhor compreensão da disciplina:

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS
	%
Sim	
Em parte	
Não	
Em branco	
T o t a l	

5. A participação dos integrantes do grupo foi:

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS
	%
Ativa	
Regularmente ativa	
Passiva	
Em branco	
T o t a l	

9. As razões da não participação foram

RAZÕES	Nº DE RESPOSTAS %
Desinteresse pelo assunto	
Individualismo	
Dificuldades de relaciona mento no grupo	

Outras

---

---

---

---

---

10. A orientação do professor aos grupos foi:

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS %
Suficiente	
Insuficiente	
Em branco	
T o t a l	

11. O desempenho qualitativo do professor foi considerado:

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS %
Excelente	
Bom	
Regular	
Em branco	
T o t a l	

12. O conteúdo ministrado esteve:

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS %
Acima do nível do grupo	
Ao nível	
Abaixo do nível	
Em branco	
T o t a l	

13. Eventuais dificuldades para o bom aproveitamento da disciplina:

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS %
Recursos Instrucionais inadequados	
Material didático utilizado	
Instalações inadequadas	
Outras	

14. Nesta disciplina o grupo se manifestou:

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS %
Muito interessado	
Interessado	
Regularmente interessado	
Desinteressado	
Em branco	
T o t a l	

[illegible]

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or printed text on the paper.

ANEXO 04

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA, PELO PROFESSOR

CENTRO DE TREINAMENTO EM DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO REGIONAL

C E T R E D E

SETOR DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA PELO PROFESSOR

CURSO:

PROFESSOR:

DISCIPLINA:

DATA DA AVALIAÇÃO:

1 - Diante da natureza do curso e da complexidade dos temas a serem tratados, houve oportunidade de abordar plenamente todos assuntos previstos no programa?

( ) Sim

( ) Não

2 - Em caso negativo, que temas deixaram de ser ministrados ou o foram de forma apenas superficial? Por que?

---

---

---

---

3 - No caso de que o tempo tenha sido insuficiente ou demasiado para sua disciplina qual a carga horária ideal?

( ) horas

4 - Os participantes dominaram os pré-requisitos para acompanhamento da disciplina?

( ) Sim

( ) Não

5 - Em caso negativo, quais os pré-requisitos necessários?

---

---

---

---

6 - Nas atividades desenvolvidas sob sua orientação os treinandos tiveram uma participação:

( ) Ativa

( ) Regularmente ativa

( ) Passiva

7 - No caso em que não tenham participado ativamente quais as possíveis razões?

---

---

---

---

---

---

---

---

( ) Instalações  
( ) Material didático  
( ) Outras - (especifique)

[illegible]

ANEXO 05

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FASE PRÁTICA, PELO ALUNO  
E FICHA DE REGISTRO DE TABULAÇÃO

CENTRO DE TREINAMENTO EM DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO REGIONAL

C E T R E D E

SETOR DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

AVALIAÇÃO DO TRABALHO PRÁTICO

CURSO:

DATA DA AVALIAÇÃO:

GRUPO DE TRABALHO:

OBJETIVO GERAL:

1 - Deve anteceder a cada ação, um planejamento que se pretende discutir com todos os participantes do grupo.

1.1. Você analisou com os supervisores o esquema de ação a ser seguido nesta fase do trabalho?

( ) Sim

( ) Não

1.2. Indagamos: As etapas planejadas foram observadas?

( ) Totalmente

( ) Parcialmente

( ) Não foram observadas

1.3. Em caso de haver respondido Parcialmente ou Não foram observadas, assinale as três principais razões em or dem de importância, usando os números 1, 2 e 3.

( ) Má distribuição do tempo

( ) Falta de orientação do supervisor

( ) Divergência nas orientações recebidas

( ) Formulação inadequada do "Plano de Trabalho"

( ) Falta de integração do grupo

( ) Falta de motivação própria

( ) Outros - (especifique)

---

---

---

---

---

2 - O trabalho prático visa entre outros objetivos a capacitar os participantes para desempenho das atividades abaixo relacionadas: Analise em que medidas estão sendo alcançadas.

ASPECTOS CONSIDERADOS	Plena mente	Parcial mente	Não Foram Alcançados
1. Aplicar instrumental teórico e técnico trabalhados no curso.			
2. Organizar idéias e esboçar um plano de trabalho			
3. Interpretar c/reflexão crítica : os fatos que se lhe apresentem p/análise.			
4. Localizar as fontes onde possa encontrar os dados necessários a seu trabalho			
5. Trabalhar em grupo			

Em caso de "não alcançados" por quê ?

---

---

---

3 - Consideramos que o trabalho em grupo não suprime ou substitui o trabalho individual. Então:

3:1. Como você consideraria sua participação nas atividades do grupo ?

( ) Excelente

( ) Boa

( ) Regular

Em caso de "Regular", por quê ?

---

---

---

3.2. Como classificaria você a participação dos integrantes do seu grupo nos trabalhos realizados.

( ) - Ativa - (todos participando)

( ) - Regularmente ativa - (só alguns participando)

( ) - Passiva - (um ou dois fazem o trabalho)

3.3. No caso em que não tenham participado ativamente quais as possíveis razões?

( ) Desinteresse pelo assunto

( ) Individualismo

( ) Dificuldades de relacionamento no grupo

( ) Outra razão - (especifique)

---

---

---

4 - Mesmo na fase prática em que os participantes ocupam uma atividade relativamente autônoma é importante a presença do su pervisor como pessoa mais experiente no trabalho.

4.1. A orientação recebida do supervisor para os trabalhos em grupo tem sido:

( ) Satisfatória

( ) Insatisfatória

4.2. A tônica da orientação é dada no sentido de estimular a criatividade da equipe e ensejar a reflexão do indivíduo e do grupo.

Isto tem ocorrido:

( ) Sempre

( ) Às vezes

( ) Nunca

5 - Sugestões ou Comentários para melhoria do trabalho prático.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or printed text on the paper.

CENTRO DE TREINAMENTO EM DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO REGIONAL

C E T R E D E

SETOR DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

AVALIAÇÃO DO TRABALHO PRÁTICO

REGISTRO DE TABULAÇÃO

CURSO:

DATA DA AVALIAÇÃO:

TOTAL DE RESPOSTAS:

# 1 - Quanto ao planejamento do trabalho prático

1.1. Indagados se analisaram o esquema de ação proposto para esta fase, res-ponderam:

OPINIÃO	Nº DE RESPOSTAS (%)
Sim	
Não	
Em branco	
Total	

1.2. Quanto a observância das etapas do planejamento.

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS (%)
Totalmente	
Parcialmente	
Não foram observadas	
Em branco	
Total	

1.3. Razões da não consecução total das etapas do plano de trabalho.

R A Z Õ E S	ORDEM DE IMPORTÂNCIA		
	1ª (%)	2ª (%)	3ª (%)
Mã distribuição do tempo			
Falta de orientação do supervisor			
Divergência nas orientações recebidas			
Formulação inadequada no "Plano de trabalho"			
Falta de integração do grupo			
Falta de motivação própria			

Outras:

---

---

---

ASPECTOS CONSIDERADOS	Plena mente	Parcial mente	Não foram Alcançados	Em Branco	Total
1. Aplicar instrumental teórico e técnico trabalhados no curso.					
2. Organizar idéias e esboçar um plano de trabalho.					
3. Interpretar com reflexão crítica os fatos que se lhe apresentem p/análise					
4. Localizar as fontes onde possa encontrar os dados neces. a seu trabalho					
5. Trabalhar em grupo					

Razões de não terem sido alcançados.

---



---



---



---

### 3 - Das atividades em grupos:

#### 3.1. Quanto a participação nas atividades do grupo

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS (%)
Excelente	
Boa	
Regular	
Em branco	
Total	

Razões da participação regular

---



---



---

CLASSIFICAÇÃO	Nº DE RESPOSTAS (%)
Ativa	
Regularmente ativa	
Passiva	
Em branco	
Total	

### 3.3. Razões da não participação ativa

R A Z Õ E S	Nº DE RESPOSTAS (%)
Desinteresse pelo assunto	
Individualismo	
Dificuldades de relacionamento no grupo	

Outra -

---



---



---

### - Do Supervisor

#### 4.1. Quanto a orientação recebida

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS (%)
Satisfatória	
Regularmente satisfatória	
Insatisfatória	
Em branco	
Total	

#### 4.2. Quanto a preocupação da orientação no sentido de estímulo à criatividade e reflexão.

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS (%)
Sempre	
Às vezes	
Nunca	
Em branco	
Total	

5 - Comentários:

6.- Sugestões:

ANEXO 06

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FASE PRÁTICA,  
PELO SUPERVISOR

CENTRO DE TREINAMENTO EM DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO REGIONAL

C E T R E D E

SETOR DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

AVALIAÇÃO DA PARTE PRÁTICA PELO SUPERVISOR

CURSO:

SUPERVISOR:

TEMA DO TRABALHO:

DATA DA AVALIAÇÃO:

1 - Analise os objetivos traçados para fase prática e opine em que medida os objetivos foram alcançados:

( ) Sim

( ) Parcialmente

( ) Não

Em caso negativo, por que?

---

---

---

---

2 - O tempo destinado a parte prática do curso foi:

( ) Suficiente

( ) Insuficiente

( ) Demasiado

3 - Os participantes sentiram dificuldades na realização do trabalho?

( ) Sim

( ) Não

Em caso positivo, quais dificuldades foram mais sentidas?

---

---

---

---

4 - Nas atividades desenvolvidas sob sua orientação os treinandos tiveram uma participação:

( ) Ativa

( ) Regularmente Ativa

( ) Passiva

5 - No caso em que não tenham participado ativamente quais as possíveis razões:

---

---

---

---

6 - Quais obstáculos surgiram no desenvolvimento de suas tarefas de supervisão?

---

---

---

---

---

7 - Solicitado a colaborar com a coordenação redefinindo as funções do supervisor do trabalho prático, que aspectos indicaria?

7.1. Na fase de elaboração do Plano de Trabalho.

---

---

---

---

---

7.2. Durante a visita a área selecionada para estudo.

---

---

---

---

---

7.3. Na fase de elaboração do Trabalho.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Blank lined paper.

This image shows a single sheet of white, lined notebook paper. The paper has horizontal blue or grey ruling lines spaced evenly across its surface. There are approximately 20 lines visible. The paper appears slightly aged or off-white. There is no handwriting or other markings on the page.

ANEXO 07

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO E FICHA  
DE REGISTRO DE TABULAÇÃO

CENTRO DE TREINAMENTO EM DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO REGIONAL

C E T R E D E

SETOR DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO

CURSO:

DATA DA AVALIAÇÃO:

O B J E T I V O S:

## 1 - Quanto aos objetivos gerais do curso

1.1. Analise o objetivo do curso e responda sobre os termos de sua consecução.

( ) Máximo

( ) Médio

( ) Mínimo

1.2. Em caso de "Médio ou Mínimo" enumere as três principais razões em ordem de importância, usando os números 1, 2 e 3.

( ) Conteúdo excessivo

( ) Desarticulação das disciplinas entre si

( ) Corte entre teoria e prática

( ) Programação inadequada dos trabalhos práticos

( ) Funcionamento desarticulado do grupo.

( ) Didática dos professores insatisfatória

( ) Coordenação deficiente

## 2 - Quanto a parte teórica

2.1. O plano de curso distribuído ao participante no início de cada disciplina contribuiu para melhor organização de seu estudo individual.

( ) Sim

( ) Não

2.2. Faça uma revisão do quadro de disciplina e assinale a contribuição de cada uma delas ao seu aperfeiçoamento profissional.

[illegible]

### 3 - Quanto à parte prática

3.1. O trabalho prático visa entre outros objetivos a capacitar os participantes no desempenho das atividades abaixo relacionadas: Analise em que medida estão sendo alcançadas.

ASPECTOS CONSIDERADOS	Plena mente	Parcial mente	Não foram alcançados
1. Utilizar com eficiência no seu trabalho técnico instrumental básico que lhe ofereceu o curso.			
2. Organizar idéias e esboçar um plano de trabalho.			
3. Interpretar c/reflexão crítica os fatos que se lhe apresentem para análise.			
4. Localizar as fontes onde possa encontrar os dados necessários a seu trabalho.			
5. Trabalhar em grupo			

3.2. Em caso de "não alcançados", que sugestão daria para melhorar os trabalhos práticos do curso.

- ( ) Maior número de horas
- ( ) Supervisores com mais experiência
- ( ) Projetos mais adequados à realidade
- ( ) Maior disponibilidade de informações
- ( ) Metodologias de trabalho melhor elaboradas
- ( ) Outras. (especifique)

---

---

---

#### 4 - Quanto ao Supervisor.

##### 4.1. O desempenho do supervisor

- ☐ Esteve sempre presente na realização dos trabalhos
- ☐ Poderia ter sido mais constante
- ☐ Foi sempre explícito no esclarecimento às dificuldades surgidas
- ☐ Desconsiderou problemas levantados pelo grupo.

#### 5 - Quanto ao material didático

##### 5.1. O material bibliográfico disponível na biblioteca correspondeu:

- ☐ Plenamente
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não correspondeu

##### 5.2. Que achou de um modo geral das publicações tendo em vista os objetivos a que se destinavam.

- ☐ Conteúdo satisfatório
  - ☐ Conteúdo deficiente
  - ☐ Boa redação
  - ☐ Má redação
  - ☐ Distribuição irregular
  - ☐ Distribuição em tempo hábil
  - ☐ Outros - (especifique)
- 
- 
-

6 - Quanto à participação do pessoal envolvido no curso

6.1. Sobre o relacionamento pessoal e profissional do pessoal envolvido no curso.

ESPECIFICAÇÃO	PESSOAL				PROFISSIONAL			
	E	B	R	I	E	B	R	I
1. Participantes e Coordenação								
2. Participantes e Setor de Avaliação								
3. Participantes e pessoal de apoio								
4. Participantes e professores								
5. Participantes entre si								

Legenda

E = Excelente

B = Bom

R = Razoável

I = Inadequado

6.2. Quanto aos conhecimentos técnicos da coordenação

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS (%)
Muito Boa	
Boa	
Regular	
Deficiente	
Em branco	
Total	

6.3. Quanto ao atendimento da coordenação às necessidades surgidas durante o curso.

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS (%)
Sempre interessada	
Algumas vezes interessada	
Desinteressada	
Em branco	
Total	

## 7 - Comentários e Sugestões

CENTRO DE TREINAMENTO EM DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO REGIONAL

C E T R E D E

SETOR DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

REGISTRO DE TABULAÇÃO

DA AVALIAÇÃO FINAL

CURSO:

DATA DA AVALIAÇÃO:

TOTAL DE RESPOSTA:

1 - Quanto aos objetivos gerais do curso

### 1.1. Quanto à consecução dos objetivos do curso

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTA (%)
Máximo	
Médio	
Mínimo	
Em branco	
TOTAL	

### 1.2. Razões da não consecução total dos objetivos do curso.

[illegible]

## 2 - Quanto a parte Teórica

## 2.1. Contribuição do Plano de Curso para organização do estudo individual.

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS (%)
Sim	
Não	
Em Branco	
TOTAL	

## 2.2. Níveis de contribuição das disciplinas ao aperfeiçoamento profissional.

[illegible]

### 3 - Quanto à Parte Prática

#### 3.1. Auto-análise do desempenho das atividades desenvolvidas durante o trabalho prático.

ASPECTOS CONSIDERADOS	Plenamente (%)	Parcialmente (%)	Não foram Alcançados (%)
1. Utilizar com eficiência no seu trabalho técnico, instrumental básico que lhe ofereceu o curso.			
2. Organizar idéias e esboçar um plano de trabalho.			
3. Interpretar com reflexão crítica os fatos que se lhe apresentem para análise.			
4. Localizar as fontes onde possa encontrar os dados necessários a seu trabalho.			
5. Trabalhar em grupo.			

#### 3.2. Sugestões para melhoria da Parte Prática

O P I N I Õ E S	Nº DE RESPOSTAS (%)
<p>Maior número de horas</p> <p>Supervisores com mais experiência</p> <p>Projetos mais adequados à realidade</p> <p>Maior disponibilidade de informações</p> <p>Metodologias de trabalho melhor elaboradas</p>	
Outras:	

#### 4 - Quanto ao supervisor

##### 4.1. Sobre o desempenho do supervisor

O P I N I Õ E S	Nº DE RESPOSTAS (%)
Esteve sempre presente na realização dos trabalhos. Poderia ter sido mais constante. Foi sempre explícito no esclarecimento às dificuldades surgidas. Desconsiderou problemas levantados pelo grupo.	

#### 5 - Quanto ao material didático

##### 5.1. Material bibliográfico disponível na biblioteca em função da expectativa dos participantes.

OPINIÕES	Nº DE RESPOSTAS (%)
Plenamente Parcialmente Não correspondeu Em branco	
Total	

##### 5.2. Sobre as Publicações.

O P I N I Õ E S	Nº DE RESPOSTAS (%)
Conteúdo satisfatório Conteúdo deficiente Boa redação Má redação Distribuição irregular Distribuição em tempo hábil	

Oytras: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6 - Quanto à participação do pessoal envolvido no curso

6.1. Como você qualificaria o relacionamento pessoal e profissional entre participantes, coordenadores, se tor de avaliação, e pessoal de apoio?

	PESSOAL				PROFISSIONAL			
	E	B	R	I	E	B	R	I
1. Participantes e coordenação								
2. Participantes e Setor de Avaliação								
3. Participantes e Pessoal de Apoio								
4. Participantes e professores								
5. Participantes entre si								

Legenda:

E = Excelente

R = Razoável

B = Bom

I = Inadequada

6.2. Do ponto de vista dos conhecimentos técnicos, como você classificaria a coordenação:

( ) Muito boa

( ) Boa

( ) Regular

( ) Deficiente

6.3. No atendimento às necessidades surgidas durante o curso, a coordenação se mostrou :

( ) Sempre interessada

( ) Algumas vezes interessada

( ) Desinteressada

## This image shows a single sheet of white, lined notebook paper. The paper has horizontal blue or grey ruling lines spaced evenly across its surface. There are approximately 20 lines visible. The paper appears slightly aged or off-white. There is no handwriting or other markings on the page.

Blank lined paper with horizontal ruling lines.

## ANEXO 08 - QUESTIONÁRIOS E FICHAS AVALIATIVAS DA 2ª ETAPA

8.1 EXEMPLOS DE QUESTIONÁRIOS DE AVALIAÇÃO DA  
DISCIPLINA PELO ALUNO

8.2 EXEMPLOS DE QUESTIONÁRIOS DA FASE PRÁTICA  
DO CURSO

8.3 EXEMPLOS DE QUESTIONÁRIOS PARA AVALIAÇÃO  
FINAL DO CURSO

8.4 EXEMPLOS DE FICHAS AVALIATIVAS DA DISCI-  
PLINA PELO ALUNO

SETOR DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

CURSO DE

AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA

DISCIPLINA:

1. Você acha que o estudo foi relevante isto é, se atendeu a expectativa, se houve proveito, no que se refere a:

a) a identificação e determinação do relacionamento de variáveis sócio-econômicas.

b) a utilização de métodos estatísticos para a análise e projeção de séries cronológicas.

2. O programa foi bem desenvolvido:

- Grau de detalhe: ( ) Sim ( ) Não

- Nível de profundidade: ( ) Sim ( ) Não

Teria sido melhor se:...

3. Você acha que empregou todas as suas potencialidades intelectuais nessa unidade do curso?

( ) Sim

( ) Não. Por que?...

Que faltou para que você tivesse se aplicado mais?

4. Indique o conceito que você considera adequado para expressar seu aproveitamento nessa unidade:

( ) Excelente

( ) Bom

( ) Regular

5. Na sua opinião, seu nível de preparação intelectual e experiência estavam:

( ) acima da média do grupo

( ) abaixo da média

( ) ao nível da média

6. A metodologia usada pelo professor foi:

( ) boa

( ) inadequada.

Teria sido melhor se:...

SETOR DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

AValiação DA DISCIPLINA: .....

PROFESSOR: ..... DATA: .....

ASPECTOS A SEREM ABORDADOS

1. Importância e necessidade desta disciplina para o curso.

2. Plano de curso - observância - colaboração ao estudo.

3. Adequação de recursos humanos (professor) materiais (apostilas,transparências)

. Qualificação do Professor -

. Atualização do material -

4. Metodologia de Trabalho.

. Atualização -

. Adequação -

. Grau de interesse -

. Participação -

. Conhecimento da matéria -

6. Conteúdo da disciplina.

7. Estrutura do programa (integração com as demais disciplinas e com o objetivo do curso)

8. Avaliação da aprendizagem - (visão anterior a prova)

9. Clima Social

. Ajuda mútua -

. Atendimento individual - professor X aluno -

. Funcionamento nas equipes -

10. Atingimento dos objetivos da disciplina -

11. Repercussão sobre pessoas.

12. Outros comentários.

. Grau de interesse -

. Participação -

. Conhecimento da matéria -

6. Conteúdo da disciplina.

7. Estrutura do programa (integração com as demais disciplinas e com o objetivo do curso)

8. Avaliação da aprendizagem - (visão anterior a prova)

9. Clima Social

. Ajuda mútua -

. Atendimento individual - professor X aluno -

CENTRO DE TREINAMENTO EM DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO REGIONAL  
C E T R E D E

CURSO DE MÉTODOS QUANTITATIVOS EM PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Avaliação por Disciplina

1. OS OBJETIVOS TRAÇADOS PARA ESTA DISCIPLINA FORAM ALCANÇADOS?

1. Totalmente ( )
2. Parcialmente ( )
3. Não foram alcançados ( )

- Que razões levam você a assinalar o item 2?

- . Tempo insuficiente ( )
- . A maneira do professor ensinar ( )
- . Falta de experiência própria sobre o assunto ( )
- . Ausência de interesse por alguns aspectos abordados pelo professor ( ).

. Outros \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. DEPOIS DE CONCLUIR ESTA DISCIPLINA, COMO VOCÊ CLASSIFICARIA A CONTRIBUIÇÃO QUE ELA TROUXE PARA SUA VIDA PROFISIONAL?

1. Satisfatória ( )
2. Regularmente satisfatória ( )
3. Insatisfatória ( )
4. Em quais assuntos? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. COMO VOCÊ CONSIDERARIA SUA PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES DA DISCIPLINA?

1. Excelente ( )

2. Boa ( )

3. Regular ( )

4. Por que? .....

.....

.....

.....

4. JULGUE AS ATIVIDADES DESTA DISCIPLINA

A T I V I D A D E S .....	EXC.	BOM	REG.	NÃO HOUE
Explicações do professor .....				
Trabalhos em grupo				
Trabalhos individuais				
Apresentação dos trabalhos				

5. OS TRABALHOS INDIVIDUAIS AJUDARAM A COMPREENDER MELHOR OS ASSUNTOS?

1. Sim ( )

2. Em parte ( )

3. Não ( )

6. E AS ATIVIDADES EM GRUPO?

1. Todos participaram ( )

2. São alguns participaram ( )

3. Um ou dois fizeram o trabalho ( )

7. QUAIS AS RAZÕES POSSÍVEIS QUE LEVARAM ALGUMAS PESSOAS A NÃO PARTICIPAREM DOS TRABALHOS EM GRUPO?

1. Não estar interessado pelo trabalho ( )

2. São gostar de trabalho individual ( )

3. Não ter costume de fazer este tipo de atividade de ( )

4. Outra razão (explique) \_\_\_\_\_

.....

.....

.....

8. O PROFESSOR EXPLICAVA COMO DEVERIAM FAZER OS TRABALHOS?

1. De forma clara ( )

2. A deixar dúvidas ( )

9. EM RESUMO, COMO VOCÊ AVALIARIA O PROFESSOR?

1. Excelente ( )

2. Bom. ( )

3. Regular ( )

10. VOCÊ APONTARIA ALGUMA DIFICULDADE PRÁTICA, PARA O BOM ANDAMENTO DOS TRABALHOS DESENVOLVIDOS NESTA DISCIPLINA?

1. Deficiência dos textos para leitura ( )

2. Salas de aula inadequadas ( )

3. Ausência de local para trabalhos em grupo ( )

4. Falta de papel e lápis, giz, cartolina, etc. ( )

5. Material distribuído com atraso ( )

6. Horário não cumprido ( )

7. Outros \_\_\_\_\_

.....

.....

11. APRESENTE QUALQUER SUGESTÃO PARA MELHORAR ESTA DISCIPLINA:

.....

.....

.....

.....

.....

## SETOR DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

### AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA:

PROFESSOR:

- . Assinale 1 ou 2 alternativas em cada quadro abaixo e que julga melhor caracterizar os indicadores propostos para avaliação da disciplina.

- |                          |   |  |
|--------------------------|---|--|
| 1. Conteúdo Programático | { | <ul style="list-style-type: none"><li>( ) Excessivo</li><li>( ) Prático</li><li>( ) Interessante</li><li>( ) Bem estruturado</li><li>( ) Inútil</li><li>( ) Difícil compreensão</li></ul>  |
| 2. Método de Ensino      | { | <ul style="list-style-type: none"><li>( ) Incentivo a participação em torno de 80%</li><li>( ) Estático - queda do interesse do grupo</li><li>( ) Não sugere questões</li><li>( ) Reflexivo e crítico</li><li>( ) Desperta curiosidade para os temas</li><li>( ) Cria dependência a apontamentos</li></ul>                                 |
| 3. Material Didático     | { | <ul style="list-style-type: none"><li>( ) Conteúdo satisfatório</li><li>( ) Estimula idéias novas</li><li>( ) Não há condições de tempo para leitura</li><li>( ) Apresenta aspectos práticos de interesse imediato</li><li>( ) Academicista, teórico</li><li>( ) Exige constante auxílio do professor</li></ul>                            |
| 4. Relacionamento        | { | <ul style="list-style-type: none"><li>( ) Cooperativo entre participantes nos trabalhos em grupo</li><li>( ) Cordial com o professor</li><li>( ) Difícil com o professor</li><li>( ) Desestimulante para esclarecer dúvidas</li><li>( ) Crescente entre professor e alunos</li><li>( ) Dificultou a compreensão de certos temas.</li></ul> |

. Cite aspectos favoráveis da disciplina.

. Comente aspectos que julga ter prejudicado o melhor aproveitamento segundo seu ponto de vista.

. Complete esta reflexão sobre as finalidades do trabalho de avaliação.

A idéia de avaliação do curso durante o processo de desenvolvimento do mesmo, deve constituir-se num esforço de revisão por parte de todos que fazem o treinamento, visando...

## SETOR DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

DISCIPLINA:

PROFESSOR:

D.da Avaliação:

Sua tarefa consiste em classificar, por ordem de importância as 10 declarações abaixo sobre atitudes de um professor, colocando o número "1" para aquela que no seu entender é a mais importante, e o número "2" para a 2.<sup>a</sup> mais importante, assim por diante, até o número "10" para a menos importante.

Após ter executado esta classificação, será feita uma classificação grupal, procurando chegar a um consenso.

Classificação  
Individual

Consenso  
Grupai

- |     |     |   |
|-----|-----|---|
| ( ) | ( ) | 1. Controla o grupo para conseguir transmitir o programa - Disciplina a turma.  |
| ( ) | ( ) | 2. O professor facilmente admite seus erros diante de seus alunos.  |
| ( ) | ( ) | 3. Dá mais importância ao fator intelectual sem valorizar o desenvolvimento das atitudes. Um "bom aluno" é sinônimo de "boa média". |
| ( ) | ( ) | 4. Procura atualizar-se naquilo que ensina.   |
| ( ) | ( ) | 5. O objetivo do professor é cumprir o programa estabelecido pelos supervisores.  |
| ( ) | ( ) | 6. O professor vê antes de tudo a aprendizagem e a compreensão dos alunos.  |
| ( ) | ( ) | 7. Ajuda os alunos a verem a realidade com lucidez e espírito crítico.  |
| ( ) | ( ) | 8. Ajuda os alunos a serem livres - A discutirem sem medos de qualquer natureza.  |
| ( ) | ( ) | 9. Ajuda a descobrirem e a assumirem seu compromisso diante da realidade.   |
| ( ) | ( ) | 10. Ajuda a aprenderem a agruparem-se.  |

### AVALIAÇÃO GRUPAL

Quais itens acima definiriam as atitudes do professor durante esta semana.

- Cite aspectos positivos e negativos que marcaram o desenvolvimento dos estudos esta semana nos seguintes aspectos:

Conteúdo Programado - Método de Ensino - Material Didático - Relacionamento.

## SETOR DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

A prática de campo é essencial, porque situa o participante diretamente em contato com a realidade e ensina a conhecer e resolver os múltiplos e variados problemas que se apresentam diariamente nos trabalhos de campo.

Não é possível, nem recomendável, o ensino puramente teórico, em que a parte prática é limitada a trabalho de grupos. É indispensável, ainda, que o aluno veja no campo todos os diferentes aspectos da cul  
tura.

Para que as práticas de campo despertem o interesse do participante, devem ser bem programadas e traçadas de maneira que os mesmos não sintam que estão fazendo uma tarefa rotineira, mas sim uma tarefa importante, parte de um processo de aprendizagem. Por esse motivo é indispensável a elaboração de um guia escrito, no qual se indique claramente o que o participante deve fazer e porque fazer.

Neste sentido avalie sobre a parte de preparação da visita no que se refere a discussão dos objetivos da mesma e do roteiro de participação da visita assim como das leituras ou bibliografia referente ao assunto para ilustração ou tomada de consciência dos problemas da área a ser visitada.

. A aprendizagem é facilitada quando o participante atua de maneira responsável no processo de aprendizagem que a visita proporciona.

. Que aspectos mereceram nesta visita ser considerados de maior valor dentro dos objetivos aos quais se destinavam.

---

---

---

. Que aspectos poderiam ser reforçados?

---

---

---

. Alguma coisa dificultou a sua maior participação na visita?

---

---

---

. A independência, a criatividade, e a auto-confiança são facilitadas quando se aceitam como básicas a auto-crítica e a auto-avaliação, considerando-se de secundária importância a avaliação feita por outros.

Então que conceito você daria a sua participação:

- ( ) Excelente - Se: Curioso, elaborando questão, atento a detalhes, receptivo a aquisição de conhecimentos em diversos aspectos, atitude crítica - reflexiva - anotando dúvidas e aspectos interessantes.
- ( ) Bom - Se: Atento as explicações - receptivo ao tema central em estudo - interessado mas preferindo a atitude de ouvinte.
- ( ) Regular - Se: O nível de interesse pelos trabalhos oscilava entre 50% a 60% - Disperso com dificuldade de concentração. Pouco motivado para aquele tipo de visita. Indiferente ao rítmo dos trabalhos.

. Se achar necessário justifique sua auto-avaliação, utilizando o verso da folha.

O que você gostaria de dizer nesta avaliação sobre:

- Fase teórica e fase prática.

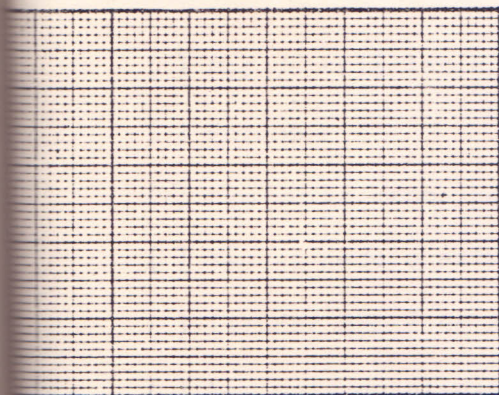
- Relacionamento entre pessoas participantes do curso.

- Método de trabalho usado durante o curso.

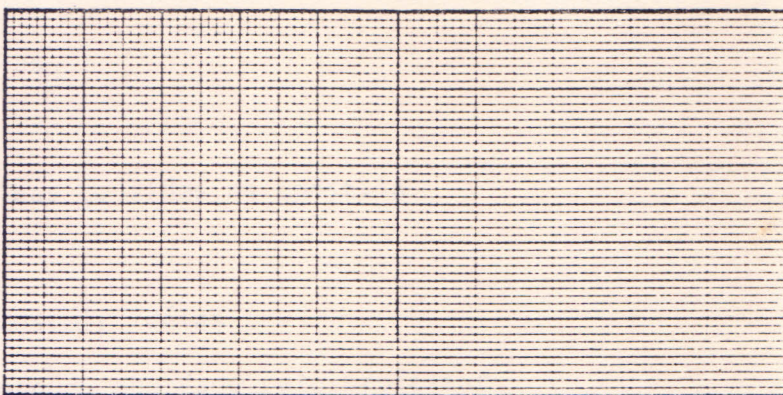
- Supervisão do trabalho prático.

Pense um pouco sobre o andamento dos trabalhos da parte prática e relate em que medida foi seu crescimento individual e grupal - (trace também um gráfico indicativo para ajudar a visualizar melhor)

INDIVIDUAL



GRUPAL



Quando uniu o curso todo, diria que valeu a pena o esforço investido neste semestre de atividades? Por quê?

SETOR DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

III CURSO DE

DISCIPLINA:

PROFESSOR:

DATA DA AVALIAÇÃO:

1. Enumere as frases do período abaixo segundo uma ordem lógica.

( ) Mas de criá-las e recriá-las

( ) Porque

( ) Nem muito menos pelas páginas contidas na apostila

( ) Não se mede o estudo

( ) Estudar não é um ato de consumir idéias

( ) Nem pela quantidade de conteúdo abordado pelo professor

( ) Pelo número de horas vividas numa sala de aula

2. Destaque 6 palavras-chaves, que lhe sugere algo sobre a disciplina a ser avaliada.

. Partindo da idéia contida no período analisado, o que foi o estudo para  
você esta semana.

SETOR DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

III CURSO DE

DISCIPLINA:

Não Precisa assinar

Responda SIM ou NÃO

1. Os objetivos traçados para a disciplina atenderam a sua expectativa.  
☐ SIM                      ☐ NÃO
2. O grupo teve oportunidade de analisar o programa da disciplina com o professor.  
☐ SIM                      ☐ NÃO
3. A bagagem teórica do professor contribuiu para o alcance dos objetivos.  
☐ SIM                      ☐ NÃO
4. Os objetivos foram totalmente alcançados.  
☐ SIM                      ☐ NÃO
5. Posso afirmar que apesar de algumas dificuldades consegui um crescimento gradativo na disciplina.  
☐ SIM                      ☐ NÃO
6. Não houve como superar a deficiência de tempo como fator negativo para o alcance dos objetivos.  
☐ SIM                      ☐ NÃO
7. Minha formação profissional limitou meu aproveitamento.  
☐ SIM                      ☐ NÃO
8. O programa foi seguido rigorosamente.  
☐ SIM                      ☐ NÃO
9. O professor apresenta o assunto de forma muito rica suscitando a criatividade do participante.  
☐ SIM                      ☐ NÃO
10. Com frequência estava desestimulado a estudar a matéria.  
☐ SIM                      ☐ NÃO

11. Uma das características do professor é procurar fazer-se entender a todos.

( ) SIM ( ) NÃO

12. Os trabalhos em grupo contribuíram efetivamente para melhor compreensão dos assuntos ministrados.

( ) SIM ( ) NÃO

13. Nas atividades de grupo todos participaram ativamente.

( ) SIM ( ) NÃO

14. Houve esforço da minha parte para adaptar as informações recebidas à minha realidade.

( ) SIM ( ) NÃO

15. Apesar da tensão que desencadeia as provas durante a semana, considero-as válidas para a aquisição gradativa dos assuntos tratados.

( ) SIM ( ) NÃO

16. O material didático (apostila, livros) distribuído serviu de instrumental para acompanhar e aprofundar o conteúdo trabalhado.

( ) SIM ( ) NÃO

- Destaque um, ou no máximo três itens, que gostaria de justificar sua resposta.

SETOR DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

III CURSO DE  
DISCIP.

. Veja se é capaz de gerar associações acerca da disciplina a ser ava  
liada, com base nos verbos aqui sugeridos.

(Informar) \_\_\_\_\_  
(Trocar) \_\_\_\_\_  
(Bloquear) \_\_\_\_\_  
(Tirar) \_\_\_\_\_  
(Apoiar) \_\_\_\_\_  
(Propôr) \_\_\_\_\_  
(Desintegrar) \_\_\_\_\_  
(Estimular) \_\_\_\_\_  
(Orientar) \_\_\_\_\_  
(Reprimir) \_\_\_\_\_  
(Libertar) \_\_\_\_\_  
(Criar) \_\_\_\_\_  
(Atingir) \_\_\_\_\_  
(Estruturar) \_\_\_\_\_  
(Distribuir) \_\_\_\_\_  
(Contribuir) \_\_\_\_\_  
(Utilizar) \_\_\_\_\_  
(Satisfazer) \_\_\_\_\_  
(Pacificar) \_\_\_\_\_  
(Ter) \_\_\_\_\_

# SETOR DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

III CURSO DE

DISCIPLINA:

PROFESSOR:

DATA:

*A avaliação do Treinamento mantém um registro do processo como ele ocorre, visando a interpretação dos resultados.*

*A idéia de avaliação deve assemelhar-se mais a um esforço de revisão por parte de todos que fazem o treinamento.*

*A fim de avaliarmos em conjunto o trabalho desta semana suas opiniões são da maior importância. Fique totalmente a vontade para expressar seus pontos de vista.*

*Não Precisa Assinar.*

*Muito Obrigada*

1. Os objetivos pré-estabelecidos para disciplina foram alcançados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalmente	Parcialmente	Não foram Alcançados
2. Os temas centrais de maior interesse foram abordados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Plenamente	Parcialmente	Não foram Abordados
3. O conteúdo ministrado tem aplicabilidade ao seu trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Totalmente	Parcialmente	Não tem Aplicação
4. O método de ensino do professor desperta interesse pelo assunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sim	As vezes	Não
5. Houve participação nas aulas expositivas de modo a enriquecer a aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sim	As vezes	Não

Quais as técnicas didáticas utilizadas e a estimativa percentual de seu uso nesta disciplina e a que você consideraria ideal para um curso desta natureza.

	Atual	Ideal
( ) Aula expositiva	<input type="text"/> %	<input type="text"/> %
( ) Trab. individual	<input type="text"/> %	<input type="text"/> %
( ) Trabalho em grupo	<input type="text"/> %	<input type="text"/> %
( ) Seminário	<input type="text"/> %	<input type="text"/> %
( ) Outra	<input type="text"/> %	<input type="text"/> %

O que achou de um modo geral das publicações tendo em vista os objetivos a que se destinavam?

- Conteúdo satisfatório: Sim ( ) Em parte ( ) Não ( )
- Leitura de todos os textos distribuídos: Sim ( ) Em parte ( ) Não ( )
- Compreensão dos exercícios propostos: Sim ( ) Em parte ( ) Não ( )

Algum texto lido lhe chamou atenção de um modo especial. Qual? \_\_\_\_\_

Por quê? \_\_\_\_\_

Você achou que o relacionamento pessoal e profissional contribuiu efetivamente para o intercâmbio de informações na área.

- Professor X Participantes Sim ( ) Não ( )
- Participantes X Participantes Sim ( ) Não ( )

- Faça uma análise crítica do desenvolvimento da disciplina relacionando aspectos positivos e negativos.

Aspectos positivos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Aspectos negativos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Curso:

Disciplina

Professor:

Data:

Qual a situação que mais se aproxima da realidade?

(Marque com um "X")

	A	B	C	D
1	0 professor demonstrou in segurança no conteúdo <input type="checkbox"/>	0 professor demonstrou do mínio de uma parte do con teúdo <input type="checkbox"/>	0 professor demonstrou domínio total do conteu- do <input type="checkbox"/>	0 professor demonstrou domínio de grande par te do conteúdo <input type="checkbox"/>
2	0 conteúdo ministrado te rá total aplicabilidade no desempenho da função de analista <input type="checkbox"/>	0 conteúdo ministrado te rá total aplicabilidade mas poderia ser mais sim plificado <input type="checkbox"/>	0 conteúdo ministrado te rá parcial aplicabilida de no desempenho da fun ção de analista <input type="checkbox"/>	0 conteúdo ministrado não terá aplicabilida de no desempenho da função de analista <input type="checkbox"/>
3	Os objetivos da discipli- na não foram alcançados <input type="checkbox"/>	Os objetivos da discipli- na foram totalmente alcan çados <input type="checkbox"/>	Os objetivos da discipli- na foram parcialmente alcançados <input type="checkbox"/>	Os objetivos da disci- plina embora alcançados não foram sedimentados <input type="checkbox"/>
4	As técnicas didáticas usa das despertaram interesse na maioria da turma <input type="checkbox"/>	As técnicas didáticas usa das deixaram de despertar interesse na turma <input type="checkbox"/>	As técnicas didáticas usa das despertaram total in teresse na turma <input type="checkbox"/>	As técnicas didáticas usadas despertaram in teresse apenas em uns poucos <input type="checkbox"/>

Obs: Não precisa Assinar

	A	B	C	D
5	0 professor raras vezes procurou incentivar os treinandos para que participassem das aulas <input type="checkbox"/>	0 professor deixou de incentivar os treinandos para que participassem das aulas <input type="checkbox"/>	0 instrutor procurou algumas vezes incentivar os treinandos para que participassem das aulas <input type="checkbox"/>	0 instrutor procurou sempre incentivar os treinandos para que todos participassem <input type="checkbox"/>
6	Nos trabalhos em grupo todos participam o que enriquece bastante a aprendizagem do assunto <input type="checkbox"/>	Nos trabalhos em grupo sô alguns participam enquanto outros tem raciocínio lento <input type="checkbox"/>	Nos trabalhos em grupo um ou dois assumem o trabalho não incentivando os demais a participarem <input type="checkbox"/>	Nos trabalhos em grupo todos trabalham isoladamente não constituindo homogeneidade <input type="checkbox"/>
7	A orientação recebida do professor para os trabalhos em grupo é suficiente p/alguns participantes <input type="checkbox"/>	A orientação recebida do professor para os trabalhos em grupo é suficiente para todos <input type="checkbox"/>	A orientação recebida do professor para os trabalhos em grupo é insuficiente para todos <input type="checkbox"/>	A orientação recebida do professor para os trabalhos em grupo não é clara em determinados assuntos <input type="checkbox"/>
8	Existe integração de alguns elementos no grupo <input type="checkbox"/>	0 grupo ainda não está integrado <input type="checkbox"/>	Existe uma boa integração porê[m] ainda com alguns senões <input type="checkbox"/>	Existe total integração entre os treinandos no grupo de trabalho <input type="checkbox"/>
9	0 material de leitura não foi adequado ao conteúdo apresentado <input type="checkbox"/>	Foi utilizado material de leitura totalmente adequado ao conteúdo apresentado <input type="checkbox"/>	0 material de leitura embora adequado aos objetivos oferecia exemplos desatualizados <input type="checkbox"/>	0 material de leitura foi parcialmente adequado ao conteúdo apresentado <input type="checkbox"/>
10	0 domínio que possuo da matéria considero satisfatório <input type="checkbox"/>	0 domínio que possuo da matéria considero satisfatório mas sem novidades <input type="checkbox"/>	0 domínio que possuo da matéria é regularmente satisfatório <input type="checkbox"/>	0 domínio que possuo da matéria é insatisfatório pois quase nada aprendi <input type="checkbox"/>

- Apresente sugestões, aponte falhas, faça críticas construtivas ao item sorteado por você, consultando também a opinião de mais um colega. (Técnica de cochicho)

# CETPEDE

## ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

CURSO DE

DISCIPLINA: \_\_\_\_\_

PROFESSOR : \_\_\_\_\_

### AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA

(Não assine)

A S P E C T O S		N Í V E I S	MUITO BEM	BEM	REGULAR	FRACO
CONTEÚDO	Estruturação-organização					
	Abrangência-visão de conjunto					
	Adequação aos objetivos					
	Ênfase dada aos aspectos fundamentais					
	Domínio pelo professor					
OBJETIVOS	Adequação aos objetivos gerais					
	Alcance dos mesmos					
MÉTODO DE ENSINO	Incentivo a participação de todos					
	Reflexivo e crítico					
ATUAÇÃO DO PROFESSOR	Entrosamento com os alunos					
	Atendimento as necessidades individuais					
	Competência					
	Dedicação e interesse					
QUALIDADES DE MATERIAL UTILIZADO	- Conteúdo					
	- Apostilas e/ou textos	- Aspectos práticos				
	- Auto-explicável					

ANEXO 09

QUADRO REGISTRO DE TABULAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS DE  
AVALIAÇÃO 1ª ETAPA

[illegible]

QUAD

AVALIAÇÃO P

NOME DO CURSO —

PERÍODO DE REALIZAÇÃO —

[illegible]

## ANEXO 10

### EXEMPLOS DE RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EM ASSEMBLÉIA NA 3ª ETAPA

## CURSO DE METODOLOGIA DE CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS

1  
AVALIAÇÃO DA SEMANA 14 a 18 DE SET. DE 1987.

### 1. Como podemos avaliar esta semana?

#### . Conteúdo

O Estudo da semana ajudou a entender melhor a situação do ambiente de Trabalho do DRH. Analisou-se: a estrutura organizacional e seus elementos, situando-o no contexto sócio-político-econômico; as pressões que este contexto apresenta sobre a organização e sobre o grupo de trabalho.

Poderia ter sido mais aprofundado no que se refere à questão organizacional. Destacou-se mais o conhecimento dos tipos de comportamento e relacionamento humano, fator necessário para o trabalho em grupo numa instituição.

#### . Processo de Grupo:

- Observa-se interesse de todos os participantes.
- No início da semana bastante entrosado porém nos últimos dias houve uma quebra na interrelação grupal.
- Percebeu-se a evolução dos comportamentos individuais que já estão influenciando positivamente na consciência de grupo.
- Cresceu nos dois últimos dias. No geral esteve um tanto parado, disperso ou apático.
- Houve maior participação facilitada pela metodologia aplicada.
- Quanto à participação oral, o grupo não observa as regras de comportamento grupal.

OBS: A percepção dos participantes com relação a este aspecto não é uniforme, como se pode verificar.

## . Metodologia adotada

A metodologia voltada para a participação grupal tem enriquecido o comportamento do grupo quanto à comunicação entre si, educando-o a respeitar a palavra do outro. Individualmente os comportamentos estão mudando.

Os trabalhos em grupo são satisfatório motivando o entusiasmo e a participação de todos.

Sentiu-se que esta semana o professor observou o comportamento do grupo e aplicou técnicas para trabalhar as situações dentro das necessidades surgidas. Acredita-se que a partir do processo vivido nesta semana é que será intensificada a próxima.

## . Textos

Os textos possibilitaram uma auto-reflexão sobre a atuação na área organizacional. Estiveram a um nível muito real.

As informações trazidas pelos textos respondem em parte pela motivação do grupo e pela aquisição de conhecimentos que vão facilitar um melhor desempenho e interação no grupo.

## 2. Que conclusões mais importantes você destaca desta semana

- A semana foi considerada Semana do Aquecimento. Fez refletir sobre a organização. Favoreceu a reflexão individual, grupal e institucional.
- Houve mudança de comportamento; Preocupação com a participação do outro; transferência de experiência; socialização do saber; oportunidade de auto avaliação.
- A postura dos instrutores, de grande espontaneidade e liberdade, tem contribuído para a mudança do clima do grupo. Ressalta-se a habilidade do Gustavo em contornar algumas situações.

- Q estudo dos textos pela forma dinâmica como foram apresentados contribuiu para enriquecer nosso conhecimento.

### 3. Sugestões de Aperfeiçoamento

- Maiores explicações em relação as Técnicas de Dinâmica de Grupo a serem realizadas. Exemplo a Técnica do Ânjo da Guarda ou G.V.G.O.
- Melhorar o entrosamento e atividades mais dinâmicas.
- Sustar conversas paralelas.
- Lamentar a não participação do grupo (DRH) como um todo nesta etapa.
- Mudança na disposição das carteiras para melhor ouvir o instrutor.
- Reformulação da formação dos grupos.

## RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO DO CURSO DE ANÁLISE DE PROJETOS AGRÍCOLAS

DATA:

Os comentários giraram em torno dos problemas surgidos principalmente em duas disciplinas: Tamanho, Localização e Aspectos Técnicos e Organização Administrativa Agrícola.

A grande questão fica em torno da metodologia e didática dos professores que embora conhecedores do assunto não conseguem transmitir satisfatoriamente. O impasse ainda situa-se da contratação de um bom técnico mas falho como professor ou alguém com pouca experiência mas de boa bagagem teórica para um curso desta natureza.

O problema concreto que esteve em discussão foi inicialmente a disciplina ministrada pelo professor Nogueira (Tamanho, Localização e Aspectos Técnico). O estudo no que se refere a parte de Tamanho e Localização foi feito superficialmente partindo para a questão dos Aspectos Técnicos detendo-se logo na questão pecuária deixando de lado a parte agrícola. Além disso, Nogueira bloquejava o diálogo. A falta de controle emocional do professor inibia o aluno. Faltava-lhe ainda a concatenação dos assuntos. Por outro lado recomendava que o aluno não anotasse nas aulas expositivas e isto veio a prejudicar o aprendizado. Conclui-se então, que de certa forma esta disciplina ficou prejudicada. O mesmo professor já havia ministrado uma disciplina (Informações Agronômicas) neste curso e embora fugisse para o assunto de sua área específica, a pecuária, reconhece-se que ele fez o que pôde para transmitir alguns conceitos básicos e saiu-se bem melhor do que como professor de Tamanho e Localização.

Outro problema abordado com maior frequência de comentários a respeito, foi a última disciplina ministrada pela prof.<sup>a</sup> Mônica que, também pela dificuldade de transmitir o assunto não conseguiu um bom resultado. A turma permaneceu insatisfeita e desmotivada para um aprofundamento do assunto. Pareceu até que as aulas expositivas não se faziam necessárias da maneira como foram dadas. A simples leitura da apostila satisfaria mais e com menos esforço do que a exposição oral da professora.

Outros comentários foram feitos ficando a um nível mais de abordagens particulares.

Comentou-se que algumas matérias teriam uma carga-horária excessiva em prejuízo de outras que poderiam ter um acréscimo de algumas horas. Estatística por exemplo e Contabilidade sente-se a necessidade de receber um acréscimo na sua carga-horária.

Outro aspecto também levantado foi quando a ausência de debates em sala de aula. As aulas são bem mais a um nível acadêmico que crítico diante da realidade. Foge-se mais para teoria esquecendo de confrontá-la com a prática. Pareceu que o pouco tempo dedicado as disciplinas semanais seria um dos fatores que limitam a participação dos alunos em debates.

Viu-se entretanto, que algumas disciplinas dão margem a discussões enquanto outras pelo seu caráter eminentemente técnico não há como abrir a reflexões críticas em torno do conteúdo trabalhado.

Afirmou-se que o curso de certa forma tem trazido mais contri-buições positivas que negativas. O choque ocorreu agora, quando vinha-se de um professor bastante didático para cair em outro que não sabia transmitir. Esta quebra no ritmo metodológico que o curso vinha levando, deixou a turma um tanto desmotivada.

Levantou-se ainda o problema da tensão que a prova no meio da semana tem provocado principalmente pelo peso que tem (3) no conceito final. Argumentou-se que muitas vezes a nota não demonstra o que o aluno sabe. O que importa é cada um sentir que houve aprendizagem. As provas estão muitas vezes em descompasso com a maneira como o assunto foi estudado. Falou-se que acontece exposições fracas enquanto as questões da prova exigem mais do aluno. É sempre o aluno que fica mais prejudicado.

Comentou-se positivamente a postura didática e abertura ao diálogo do professor Magalhães, Dr. Archondo e Pedro Paulo, sendo estes os mais práticos e ao mesmo tempo de bom conteúdo.

SETOR DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA  
CURSO DE DESENVOLVIMENTO URBANO E REGIONAL  
RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO FINAL - DATA: 22.7.81

Comentário inicial:

Ao chegar na sala de aula alguns participantes manifestaram-se num clima de "acaba logo com isto", que levou a sensibilizar o ambiente como pouco favorável a um diálogo mais longo sobre a realidade do Curso. As fisionomias pareceram-me um tanto tensas, de todos os lados. Pelo fato de não haver reunido o grupo todo durante a fase prática, senti que houve uma quebra no ritmo das assembleias de avaliação, que vinham sendo feitas na parte teórica do curso. Achei inclusive que talvez ficasse forçado insistir para que falassem.

Toda avaliação procedeu-se então em silêncio havendo apenas os registros individuais provocados por um formulário de questões abertas.

A primeira página da avaliação deixou margem a que algumas pessoas espontaneamente comentassem mais sobre o curso e os sentimentos humanos que dele ou por causa dele foram e estão sendo vividos.

Alguns comentários otimistas - "O resultado ainda vai ser amadurecido" "Valeu muito a experiência de mudar de cidade, de criar relações". "Foi bom ter vindo". "Foi como novela, final feliz". "Fortaleza querida, jamais a esquecerei". "E tudo continua"... "Vou mas volto, com certeza.

No entanto, algumas pessoas sentem-se deprimidas com relação ao clima criado nos grupos de trabalho e expressam-se assim: "Trabalhar em grupo, torna-se difícil quando não se tem integração de toda a equipe". Nem tudo foi bom! E o pior é que a insatisfação foi criada no final". "Ressaca moral", "E quando não há saudade, que pena!" "Só posso é tá assim, e houve razão para isso".

O que foi comunicado em termos de fase teórica é que apesar dos "altos e baixos" onde se constatou uma certa desarrumação da coordenação principalmente com relação aos professores, aqueles contratados de última hora, foi proveitosa para reciclar alguns conhecimentos que foram passados despercebidos na época de faculdade.

Acrescentou-se que a parte teórica poderia ser muito mais interessante se algumas disciplinas fossem acopladas em uma única, por um período de tempo maior. Deste modo evitaria a excessiva mudança de professores que de certa forma provoca uma descontinuidade e repetição de assuntos. Além disso o pouco espaço de uma semana para cada disciplina faz apenas despertar os temas mas não há um processo de reflexão. Os programas das disciplinas não formam um todo articulado devido a diversidade de abordagens e a dispersão nos detalhamentos. Alguns programas chegaram a sobrecarregar os alunos e por outro lado a participação em aula foi bastante desequilibrada enquanto, somente alguns sempre se pronunciavam.

Referiram-se a questão dos critérios para as notas conferidas pelos diferentes professores. Notava-se mudança nas notas das avaliações semanais deixando alguns alunos com notas rebaixadas sem justificativas individuais. Parecia tudo muito ao livre arbitrio do professor.

#### Com referência a parte prática

De um modo geral pode-se ler através dos gráficos por eles traçados que o crescimento individual na parte prática esteve muito numa linha contínua ascendente. Alguns sentiram que a partir mais ou menos da metade do trabalho houve uma queda da produtividade. Outros ainda descreveram um crescimento ascendente decaindo na metade do trabalho e estabilizando-se em um certo ponto até as etapas finais.

Quanto ao crescimento grupal as opiniões foram mais uniformes. O crescimento ascendente se deu até a metade do trabalho a partir de então, decaiu. Alguns completaram este gráfico estabilizando a linha em um ponto por sinal muito acima do inicial. Outros ainda que em menor número consideraram o crescimento grupal numa direção contínua e crescente.

De certa forma foi uma visão gráfica bastante positiva sendo que pelo que se pode observar o índice de crescimento individual esteve acima do crescimento do grupo em seu conjunto. Cada participante sente que

evoluiu mas que em termos de grupo o desenvolvimento do trabalho poderia ter sido mais rico.

Apontou-se; entretanto, que o trabalho poderia ter sido muito mais aprofundado o que não ocorreu pela deficiência de tempo e não pelo esforço, boa vontade e capacidade da equipe. Acredita-se que o tempo mais elástico poderia trazer maior satisfação na realização do trabalho.

Houve um problema colocado em termos individuais a queixa de que não foi possível desenvolver o trabalho ao qual se propunha, apontando como causa a desarticulação entre os objetivos do curso e a parte prática.

O número de pessoas por grupo foi também sentido como uma dificuldade para o estudo e maior rendimento. Cada pessoa tem sua maneira de aceitar os outros. Este problema de falta de integração dos componentes da turma foi constante em todo o curso.

Dentro deste aspecto merece salientar o problema vivido por um grupo que assim procurou expressar-se embora individualmente, o que houve em termos de dificuldade de trabalho grupal. Existem algumas pessoas que no grupo assumem uma atitude individualista prepotente, dominadora. Neste caso um elemento apenas, pode, dificultar todo o bom andamento dos trabalhos principalmente quando, como foi o caso, o supervisor toma partido. O grupo se desfazelou, não se fazendo mais as articulações necessárias ao trabalho. A partir de então a equipe não conseguiu se afirmar em algumas posições do seu interesse fugindo do problema interno, resolveu-se justificar como sendo consequência de uma estrutura do CETREDE, tornando o caso como uma barreira intransponível. O clima de trabalho ficou pois, bastante tenso. O trabalho prático que deveria atender a expectativa de um trabalho mais eficiente por ser mais participativo foi altamente decepcionante. Inicialmente houve um entusiasmo mas aos poucos foi dando lugar a uma depressão, reforçada pelo orientador.

O problema do relacionamento entre pessoas participantes do curso foi em geral considerado bom embora que alguns tenham considerado a um nível de superficialidade de certa forma compreensível para situações desta natureza. No entanto, houve comentários significativos a respeito da formação de grupinhos fechados principalmente na fase prática quando con

sideraram uma queda no relacionamento que se vinha mantendo até então. Sugere-se que havia em alguns elementos uma certa competição que dificultava o relacionamento entre pessoas. Por outro lado, esperava-se que a presença do professor de Dinâmica da Comunicação (Johmar) no início do curso levasse a uma integração do grupo no seu todo, o que não ocorreu. Uma pessoa refletiu estes desencontros da turma como reflexo da sociedade individualista que se vive, pouco educada para o trabalho em grupo.

Quanto ao método de trabalho usado durante o curso discute-se que poderia ser melhor, buscando uma maior participação de todos, nas equipes e estimulando a discussão da turma, após as tarefas realizadas em pequenos grupos.

Comentou-se que o regime de disciplinas semanais encurta bastante o espaço para reflexão, incorrendo no mesmo erro da universidade. Os programas ("pacotes") já chegam prontos ("com autores famosos") dificultando uma visão mais crítica dos temas práticos.

Necessita-se de maior tempo para cada unidade de estudo, afirma um participante embora, o esquema de deixar livre os fins de semana para lazer seja louvável.

O método de ensino do professor ficou muito a critério pessoal, sentindo-se que falta uma orientação mais uniforme para o curso todo dentro do que seria um método mais eficiente de assegurar a participação de todos e de cada um.

A questão de provas e exames com notas, lugares pré-determinados, fiscais, listas de presença e coisas assim, levam o grupo mutas vêzes a sentir-se tratado como criança.

Comentou-se a supervisão do trabalho prático afirmando que a mesma variou profundamente de equipe para equipe principalmente devido ao modo de ser e agir dos supervisores.

Uma das supervisões foi considerada boa pois permitia a flexibilidade no andamento do trabalho assim como respeitava as decisões do grupo quanto a abordagem a dar ao tema, os passos a seguir. Acompanhava o grupo não só com a função que exerce, mais como pessoa humana. Faltou-lhe apenas um pouco mais de prática em incitar a discussão havendo uma certa tendência a apenas corrigir os erros.

Outra supervisão foi comentada válida pelo esforço de orientação, apesar de não possuir experiência na função. Poderia ter sido mais adequada, conseguiu no entanto supervisionar o trabalho sem criar problemas.

Alguns referiram-se ao seu supervisor quanto ao aspecto da imparcialidade o qual mostrou claramente a preferência por alguns da equipe acentuando a divisão do grupo. Trabalharam deste modo dentro de um clima de tensão embora isto não tenha prejudicado o conteúdo do trabalho. Sentiu-se que havia pouca abertura para receber críticas por parte dos elementos do grupo e que o supervisor não soube contornar. No entanto, tinha o mesmo, um excelente potencial.

Um quarto grupo de participantes considerou sua supervisão muito boa, não tolhendo a capacidade de nenhum da equipe nem impondo suas idéias. Deixando a equipe a vontade, favorecendo sobremaneira o rendimento do grupo como um todo.

De início afirmou-se que o conteúdo programado para o curso foi excessivamente urbano, o problema regional praticamente não foi abordado chegando-se a aconselhar a omissão da palavra Regional no título do curso. Houve um comentário de que mesmo quanto ao desenvolvimento e planejamento urbanos que foi considerado estudado, a parte de equipamentos urbanos foi muito monótona. As disciplinas mais gerais (demografia, estatística, economia, sociologia, direito) é que salvaram o curso.

Aconselhou-se ao CETREDE dar um melhor direcionamento para os interesses reais do curso ou seja que todo o conteúdo esteja unificado em torno de um objetivo final sem que seja necessário uma carga exaustiva de determinados assuntos que não vão de encontro diretamente ao que o curso se propunha como finalidade. Muitas vezes o "detalhamento do programa das disciplinas fez que elas se afastassem de uma estrutura de curso que deveria uni-las entre si". Sentiu-se isso, por exemplo, em Análise Econômica.

Referiu-se mais uma vez ao problema já abordado em outras avaliações deste estilo, com relação a disciplina de Economia Espacial e das palestras prometidas sobre Polo Nordeste e Trópico Sem-Árido considerando o que ocorreu, um desrespeito ao curso e aos participantes.

Verificou-se que existiu um distanciamento entre a fase teórica e a prática parecendo o início de um novo curso iniciando inclusive uma metodologia totalmente diferente.

Quanto ao material didático utilizado durante o curso foi satisfatório quanto a distribuição em tempo hábil de apostilas textos constituindo-se um rico material teórico indispensável ao desenvolvimento de todos os trabalhos. No entanto, foi pouco aproveitado pela ausência de discussão em cima dos textos. Poderia ter sido também mais atualizado e como ocorreu alguns textos estavam sem referência à obra original.

A escolha do material didático comentou-se que ficou totalmente dependendo do interesse de cada professor sem a participação do grupo.

A infra-estrutura do curso foram vistas com as seguintes falhas, embora não pesando diretamente sobre o rendimento geral do curso.

- Asseio das salas de trabalho
- Higiêne nos banheiros
- Falta de disponibilidade de transporte estando a Kombi a serviço da diretoria e funcionários do CETREDE quando dela se precisou para o trabalho prático, chegando a prejudicar o andamento do trabalho.
- Insegurança quanto a objetos e dinheiro deixados nas salas de aula e trabalho. Houve 3 casos deste tipo sem que se tomassem providências.
- Falta de uma sala para repouso após o almoço.

Quanto aos recursos humanos de apoio, houve o que ressaltar a atuação considerada excelente do Neto pela presteza, solicitude, eficiência, cortezia, dedicação e amizade.

Comentou-se ainda ao que se refere a parte da orientação pedagógica, que para ser realmente válida devia poder influir concretamente nas decisões que se fazem necessárias. Pareceu a alguém que o trabalho da Nêda é pouco valorizado pela coordenação que afirmou desconhecer uma quixa que havia constado no relato de uma das avaliações da qual recebemos cópias.

Aos demais funcionários, todos atenderam bem, havendo um comentário com referência apenas ao chefe da contabilidade e a secretaria que não ofereceu a mesma presteza dos outros quando se queria utilizar os serviços do Centro.

Tentando unir o curso todo comentou-se que valeu a pena o esforço investido neste semestre de atividades por que:

- Abriu horizontes.
- Fez-se boas amizades e novos relacionamentos com pessoas e instituições.
- Aprendeu-se a disciplinar as idéias, principalmente na fase prática.
- Houve um acréscimo de bagagem cultural considerável.
- Foi rico em experiência de vida.
- Aproveitou-se com experiências paralelas como por exemplo de morar em outra cidade.
- Tornou prático os conhecimentos teóricos adquiridos na Universidade dando oportunidade de adquirir posicionamento crítico diante da realidade.
- Proporcionou condições para desenvolver um trabalho do interesse individual.

No entanto, houve comentários que são o tempo é que dirá o quanto valeu a participação de cada um no curso de Desenvolvimento Urbano e Regional no primeiro semestre de 1981.

COMENTÁRIOS SOBRE O CURSO DE PLANEJAMENTO  
DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL PARA INÍCIO DAS  
REFLEXÕES DE AVALIAÇÃO

COM RELAÇÃO AO CONTEÚDO

O programa do curso foi estruturado dentro de 7 ciclos ou núcleos de formação que iam desde ao Ciclo Introdutório até o Ciclo Conclusivo e de Avaliação Final. Cada ciclo tinha seu objetivo, embora houvesse uma idéia de articulação entre todos dentro dos objetivos definidos para o curso. O processo levou a descobertas que levantam novos questionamentos para o planejamento de futuros cursos.

No Ciclo de Formação Básica, notou-se que os dois primeiros segmentos fundamentais, Economia e Sociologia do Desenvolvimento, deixaram um despertar de consciência para os problemas sociais. Houve no entanto, descontentamentos porque não tiveram tempo para não aprofundarem temas julgados necessários. As demais disciplinas do ciclo, dentro da área sociológica pareceram ter-se fechado sobre si mesmas numa preocupação maior em transmitir conteúdo através de leituras dentro dos temas para estudo.

Apesar de ter havido uma certa preocupação de articulação nos segmentos deste ciclo não foi sentido o núcleo de formação sociológica com um todo. Houve estrangulamentos entre os segmentos que prejudicaram esta idéia de conjunto.

Em nenhum dos segmentos de um modo geral, foi possível descer ao nível dos interesses específicos dos grupos aos temas das monografias. Fator tempo ou uma questão de direcionamento do curso?

Se a parte de fundamentação teórica devesse atender em primeiro plano aos apelos do trabalho prático não haveria um programa pré-estabelecido ou então a monografia já deveria estar

ÉIA DE CICLO  
ESTUDO EM  
NO DE ÁREAS

INGIMENTO AO  
BALHO DA MO  
GRAFIA.

sendo trabalhada de fato para que fosse sentida a necessidade de aprofundamento nesse ou naquele tema. Além disso, a presença do supervisor do trabalho teria que ser bem mais constante desde a primeira fase do curso. E os professores deveriam ser melhor informados quanto as monografias que os alunos estavam estudando para prestarem uma espécie de assessoramento. Com tudo isto ainda, deveria haver tempo durante a semana para dedicação ao trabalho da monografia.

O Ciclo de Articulação foi o momento para se firmar as equipes que escolhidas na primeira semana não haviam se integrado. Os contactos com a área foram superficiais e os orientadores não puderam ou não estavam conscientes do trabalho que teriam para desenvolver nesta época do curso, daí quase todos estarem ausentes.

Iniciou-se em seguida mais um ciclo de trabalho sem, no entanto, haver um apanhado do que se viu das principais idéias do ciclo de Formação Básica. Aliás este aspecto ficou no curso todo. Não se fez a cada final de etapa um achulhado do trabalho.

O Ciclo Específico de embasamento em relação à teoria e à prática de planejamento, teve dois segmentos cuja abordagem foram mais no nível da prática e do contacto com a realidade. Isto ocorreu quando na disciplina Associação Comunitária, por exemplos, conversou-se com sindicalistas com relação ao aspecto de organização e participação comunitária. No segmento sobre Planejamento Social teve-se contacto com 3 pessoas que vivem a experiência de trabalho em comunidade.

Os dois outros segmentos que fecharam o Ciclo Específico tiveram abordagens bem mais teóricas. Um deles versou sobre a Política de Emprego que não chegou a se refletir sobre a realidade do Brasil neste campo. O outro informou sobre a Educação Popular nos anos de 64 até hoje numa visão histórica bastante fundamentada filosoficamente mas que didaticamente, omitiu o diálogo com os participante.

Aos poucos vai-se percebendo que existe uma oscilação grande entre um segmento e outro quando da abordagem dos temas ficando muito ao posicionamento do professor.

CICLO DE ARTICULAÇÃO COM QUE SENTIDO?

TIPO DE PEDAGOGIA DE FORMAÇÃO DE IDEIAS BÁSICAS EM CADA CICLO,

TIPO DE DIALOGO NA FASE AO LIMITE DE FORNECIMENTO DO CONTEÚDO,

O Ciclo de Investigação resumiu-se ao estudo de metodologias de pesquisa servindo também para articular os conhecimentos adquiridos durante o curso na sua fase de fundamentação. Sentiu-se aqui que as coisas estavam um tanto soltas. Faltou Talvez os fechos ao final de cada ciclo estudado. Neste Segmento ficou a questão: poderia ter sido este o estudo da semana dedicada a articulação? (lá no 2º ciclo do curso) Ou seria melhor iniciar o estudo da monografia no início do curso já com a definição metodológica? Então, esta disciplina estaria fora do lugar sendo vista como foi, neste ponto do curso, última da parte teórica.

Apesar de se haver percorrido todo este caminho de em basamento até então a monografia não tinha mesmo sido trabalhada. Teve-se até aqui uma parte teórica e que conscientemente no planejamento do curso havia a tentativa de acabar com esta divi são entre o teórico e o prático, mas que no processo do curso não se conseguiu esta meta. Só a escolha do tema não foi suficiente para acabar com esta dicotomia já que durante os segmentos não se abordavam questões específicas da monografia desde que a mesma ficou para ser estudada em profundidade no Ciclo Conclusivo que deveria ser apenas para redação do trabalho.

### COM RELACAO A PARTE METODOLÓGICA

A metodologia de trabalho participativo foi bem aceita pelo grupo durante a 1.<sup>a</sup> semana de inauguração do curso.

As dificuldades surgiram por um lado, por parte dos pro fessores que iam se sucedendo. Alguns pusseram dúvida na validade deste tipo de metodologia onde se dá mais ênfase ao processo de descoberta do conhecimento. Apresentaram-se 11 professores. Entre eles, 6 por uma razão ou por outra não enquadraram-se ao esquema de aula proposta pelo método participativo sugerido pelo curso. Dos 5 que restaram pode-se dizer que 2 apenas atingiram a todas as expectativas. Os 3 outros aproximaram-se em mais de 50% do trabalho realmente participativo.

Por um lado perdeu-se com esta heterogeneidade de con duta dos professores no sentido de que sempre os 2 primeiros dias

DE DEVE ESTÁ  
TUADO O ES  
DO DE METODO  
GIAS DE IN  
STIGAÇÃO?

VE OU NÃO  
VELHA DICOTO  
A ENTRE TEO  
A E PRÁTICA?

IFICULDADE DE  
APTAÇÃO DO  
OFESSOR A ME  
DOLOGIA PAR  
CIPATIVA.

de aula de um segmento era mais para adaptação do professor a proposta da metodologia participativa e dos participantes ao esquema do professor. Por outro lado, esta divergência serviu para se vê de diversos ângulos a validade ou não do método participativo em sala de aula.

A grande dúvida levantada pelos professores girou em torno da questão da necessidade do professor transmitir um conteúdo teórico e instrumental ao participante para <sup>que</sup> ele possa ter base para discussão. Enquanto havia, por outro lado, a questão que, em um curso desta natureza o mais importante é o processo, ou seja o despertar da consciência para os problemas reais. Argumentou-se, a este favor, que "despertada a fome normalmente sabe-se onde e como buscar o alimento".

Por traz de tudo isto existe do lado dos professores de um modo geral, uma certa segurança de que cumpriu o seu dever de transmissor de conhecimentos quando lhe é permitido "dar aulas". Enquanto que os participantes já viciados nos esquemas, nos fechos, nos apontamentos diários, enfim na arrumação didática do conteúdo, tornam-se infantis nas exigências e insatisfeitos quando as coisas não se processam deste modo.

Falta, talvez, maior preparo ou amadurecimento dos 2 lados, professor e aluno, para o emprego deste método. Acredita-se no entanto, que o despertar para este estado mais maduro de busca do conhecimento se faça ao vivenciar o próprio processo. Talvez seja necessário somente que a coordenação do curso esteja alertar para este tipo de conquista que se dará ao longo do curso e para isto deixar as coisas bem claras para todas as partes envolvidas assegurando a tranquilidade do processo.

Voltando ao aspecto das dificuldades dos professores em sala de aula no momento das discussões em assembléias.

Alguns mais preocupados tentavam completar ou corrigir as perguntas dos alunos e com isto alongavam-se nas explicações dando verdadeiras aulinhas. Outros cortavam os debates para sintetizar os assuntos. Muitas vezes faltava a necessária paciência pedagógica para esperar o desenvolvimento dos debates. O silêncio do

CONTEÚDO  
X  
PROCESSO

PREPARO DOS PROFESSORES PARA A  
INDUÇÃO DE ASSEMBLÉIAS.

grupo incomodava o professor pouco experiente com este tipo de trabalho mental. Enfim, a questão ainda volta-se para a função principal do professor num esquema de curso como este. O que se espera dele? Abriria os temas principais, indicaria bibliografia, auxiliava na compreensão das leituras, coordenava debates e faria algumas palestras no decorrer do curso sobre uma ou outra questão determinada.

Aos poucos foi-se sentindo também que o professor na ânsia de transmitir um conteúdo transferiu para os textos este papel. O próprio grupo também passou a depender dos textos para produzir os debates. Aconteceu então que ou o número de textos distribuídos era grande ou eram longos e impossível uma leitura mais reflexiva nos pequenos grupos. Os textos pecavam também pelo linguajar técnico incessível à formação heterogênea do grupo. Como consequência muitos debates perderam-se nas questões principais que poderiam ser levantadas. A tarefa de leitura fôra cumprida mas não havia digestão do conteúdo. Partiu-se então para questionar quais seriam as finalidades dos textos. Uma leitura para abrir os debates cu debates deveriam surgir antes do texto e a leitura sedimentaria e fundamentaria as discussões em torno do tema.

Se o professor é um profundo estudioso em um tema ou outro em questão o mesmo se vê podado se não lhe for permitido expôr suas idéias. Cria-se um impasse para a coordenação. Convidaria especialistas de renome ou então um professor que exercesse mais a função de controlar os debates e encaminhar as discussões (animador). Então neste caso, os especialistas estudiosos dos temas principais do curso, viriam aqui para fazer conferências de 2 ou 3 dias e não mais com a função de professor propriamente dita. Acredita-se que as expectativas do grupo com relação à participação destes especialistas mudaria para uma melhor aceitação e por consequência mais proveito. Por outro lado, deixaria os convidados em situação melhor diante do grupo.

Haveria então um grupo de professores que conduziriam, cada um dentro de sua área, o curso no seu processo natural, recebendo de fora a contribuição técnica de alguns mestres especialistas para conferir palestras sobre temas específicos.

ESCOLHA DA BIBLIOGRAFIA

FUNÇÃO DO PROFESSOR. A FUNÇÃO DE ESPECIALISTAS.

A organização didática do plano de curso feito no início de cada segmento levantou também algumas questões:

De início tomava-se bastante tempo na discussão dos temas para estudos e muitas vezes notava-se que o próprio grupo não sabia conduzir-se de forma autônoma. Havia uma dependência profunda, mas comuflada, do professor.

A proposta que o professor deveria abrir o segmento trazendo uma visão geral dos temas que poderiam ser tratados na semana, já direcionava a idéia dos participantes para a linha que o professor queria abordar. Continuava-se partindo do princípio que ã preciso dar um conteúdo inicial ao aluno para ele começar a visualizar o que deseja estudar. E se esta abertura teórica para o tema transmitida pelo professor fosse substituída pela carência sentida pelo participante no contato com o trabalho prático da monografia? Acredita-se que não faltariam questões para serem analisadas em profundidade e o plano de estudo partiria de uma necessidade de seus compromissos reais.

O chamado Plano de Curso seria feito apenas ao iniciar o estudo da área de interesse e revisado, ampliado e melhor avaliado no dia a dia de estudo. O professor responsável pela área de interesse encarregava-se de solicitar do grupo um replanejamento que seria efetuado ao final de etapas de trabalho quotidiano.

Agora a grande questão do curso: a monografia. De início teria-se que revisar seu significado no curso. A partir de então poderia ser definida em que termos ela se coloca. Pesquisa acadêmica no sentido de que a idéia do trabalho parte de algumas sugestões de temas surgidas, dentro de sala de aula. Dentro desta ótica pela premissa de tempo não é possível maiores contactos com o objeto de estudo. As pretensões amplas, deixam muitas frustrações quando as coisas não são definidas claramente.

Poderia então ser esta monografia entendida como uma oportunidade de se vivenciar um processo de metodologia por exemplo, tipo pesquisa - ação? Se podemos defini-la neste moldes teríamos que dedicar mais tempo a ela. Não só na definição de temas. Aliás talvez nem fosse tão necessário no início do trabalho. Ir ao campo vi

ESCOLHA DO TE  
A E DAS EQUIPES

sitar alguns lugares onde o curso indicar. Insistir nas visitas e deixar que aos poucos surjam as consciências o interesse para aprofundar-se na pesquisa de um ou outro aspecto da realidade. Os interesses seriam individuais e depois unidos naturalmente em torno de problemas comuns.

A escolha do tema seria fruto de um mais apurado mergulho na realidade, as equipes de trabalho não correriam o risco de serem formadas às pressas sem tempo para se conhecer melhor.

PRESENÇA DO  
SUPERVISOR DA  
MONOGRAFIA E  
SUA FUNÇÃO.

Quanto ao supervisor da monografia, deveria ser repensada uma forma de permanecer em contacto com o grupo desde o início do curso. A presença do supervisor orientaria o estudo do embasamento teórico e da proposta metodológica de pesquisa tornando o curso todo unido em função do trabalho prático.

A função específica do orientador também pareceu vaga tendo variado de equipe para equipe.

Os próprios orientadores sentiram-se soltos, sem unidade para orientar os trabalhos dentro de uma direção estabelecida.

A questão da avaliação da aprendizagem ao longo dos relatórios esteve até o meio do curso na função de síntese individual do conteúdo trabalhado em cada segmento depois passou a ser síntese grupal.

S RELATÓRIOS  
QUAL O OBJETI  
O E COMO FA  
ER.

Houve muita preocupação com a tarefa da redação do relatório chegando a cobrar do professor sínteses que facilitariam o cumprimento da tarefa em si, perdendo-se do objetivo que seria um trabalho de enxugar todo o conteúdo visto na semana sob uma ótica individual. Sentiu-se também dificuldade de critérios para julgar estes trabalhos. Iniciou-se estes julgamentos dentro de uma escola de capazes e menos capazes de observar o núcleo central de cada segmento. Perdeu-se muito pela dificuldade de não ser o professor que lê estes mesmos relatórios. A leitura era feita pela coordenação do curso que tinha uma visão não tão detalhada como a do professor que trabalhou com eles na semana. Para a coordenação esta leitura feita semanalmente de 25 relatórios individuais tornava-se cansativa, ocupando muito o tempo e não se sabe até que ponto teria sua validade para o desenvolvimento do aluno. O acompanhamento do partici-

pante em sala de aula feito pela coordenação do curso parece no as  
pecto de cobrir a questão da avaliação da aprendizagem mais eficien  
te que a leitura dos relatórios.

### EM SÍNTESE, OS PONTOS PRINCIPAIS SERIAM:

1. Organização do curso em ciclo de estudos em torno de áreas.

. . Atitude pedagógica de formação de idéias básicas em cada ciclo. Quais seriam estas idéias?

. O ciclo de articulação. Com que objetivo?

. O ciclo de Investigação onde deve aparecer?

2. O problema da dicotomia entre teoria e prática. Com a atual estrutura do curso ainda existe?

3. Conteúdo x processo. Atitude dialógica face ao limite de fornecimento de conteúdo.

4. O professor. Dificuldade de adaptação a metodologia par  
ticipativa - Preparo dos professores para condução de assembléia.  
Função do professor no curso e a função dos conferencistas.

5. A Monografia - Conteúdo atendendo a monografia Pesqui-  
sa Acadêmica x Vivência de uma pesquisa tipo participativa.

6. A escolha da bibliografia para os ciclos de estudos.

7. O plano de curso - Dependência do professor. Como sair  
desta?

8. A escolha das equipes e dos temas para monografia.

9. A presença do Supervisor da monografia em que etapas  
com que frequência e qual a função.

10. A verificação da aprendizagem - Os conceitos finais -  
Relatórios, individuais ou em grupo?

Critérios para julgamento dos relatórios.

A idéia de dissociar a Teoria e a Prática, buscando-se a teoria de acordo com a necessidade, foi muito válida; mas como toda experiência nova, restou da prática a certeza da necessidade de algumas modificações para melhor êxito da referida metodologia, tal como, assistência sistemática de professores com larga experiência para cada grupo, capaz de aprofundar através de debates e complementares informações as questões levantadas e tidas como prioritárias o que facilitaria a articulação entre o que aprofundar dentro do tema a ser estudado e como fazer este estudo.

Os seminários como instrumento de aprofundamento são indispensáveis e importantes mas não alcançaram os objetivos pretendidos pela Coordenação em virtude do despreparo do grande grupo diante de temas complexos e pouco estudados. Concluímos que as deficiências do grupo poderiam ter sido supridas através de leituras ou debates anteriores no grande grupo, orientados por professores. No que se refere ao atendimento aos temas específicos, acreditamos que em função do nosso despreparo, não foi possível captarmos o efeito desejado, no entanto serviu para que tivéssemos uma idéia mais clara dos múltiplos problemas encontrados.

No tocante as vantagens e desvantagens da escolha do sub-tema pela equipe apontamos como positivo a oportunidade que tivemos em nos situarmos melhor como técnicos do setor público e a maior compreensão sobre a responsabilidade da nossa atuação, o que se deve aos debates e leituras durante a primeira etapa e a experiência do trabalho de campo, que nos fez constatar o que havia sido discutido anteriormente. A desvantagem recai na falta de aprofundamento impossibilitado pela escassez do tempo.

A indisponibilidade de livros sobre o tipo de pesquisa escolhido, concorreu para uma prática de leitura aquém do desejado pelo grupo, reforçado pela dúvida sobre o que, e se deveríamos ler. Limitamo-nos portanto a leitura de textos indicados pela orientação.

Os trabalhos da equipe se desenvolveram num clima de paz e tranquilidade para inquietação da Coordenação. Todos estavam conscientes de seus deveres e contribuíam a medida de suas possibilidades. Quanto a possibilidade do confronto de saberes, vimos desde o princípio a impossibilidade de uma sistematização teórica em profundidade, principalmente por conta de dois fatores - o tempo que impossibilitava a leitura necessária e por outro lado a dificuldade de arrumar numa perspectiva única de pensamento a diversidade de saberes. Embora em outras condições essa

diversidade tivesse suas vantagens.

Quanto ao trabalho da nossa orientadora, ressaltamos que, se mais não contribuiu deveu-se as suas limitações, diante da nossa opção pelo desconhecido.

Quanto a não diretividade na escolha metodológica ser viu como fator de crescimento do grupo, diante da responsabilidade exigida pela opção de alternativas. A nossa escolha recaiu so bre a pesquisa confronto, pouco conhecida e divulgada, o que nos fez viver momentos de grande ansiedade e angústia geradas pela insegurança.

Deparamo-nos muitas vezes com situações que exigiam maior domínio da técnica de confronto, o que nos fez recorrer a iniciativas intuitivas, porém de valor inquestionável para nós.

Pretendíamos uma maior compreensão do fenômeno estudado a partir de uma real interação com as partes envolvidas, o que acreditamos ter conseguido.

A vivência da metodologia participativa nos imbuíu o desejo de mudança, a valorização do nosso saber e o saber (popular), a humildade, a auto-confiança, desenvolvimento da capacidade de crítica.

Finalmente diríamos a Coordenação que se não saímos com uma enorme bagagem de instrumentalização técnica, sairemos com significantes mudanças em termos de comportamento, de crescimento pessoal e na busca de um melhor desempenho do nosso papel com técnicos do setor público.

Se o método utilizado não lhes inspirava confiança, estejam certos do seu sucesso.

VALEU A PENA TENTAR!

O grupo foi unânime em afirmar que tanto a teoria como a prática são de grande importância para qualquer estudo a ser desenvolvido.

Quanto a sistemática de trabalho do curso de Planejamento e Desenvolvimento Social sugerimos que:

- . A teoria seja dada em primeiro lugar, a fim de subsidiar o trabalho prático, e, houvesse uma preparação antecipada em termos de estudos bibliográficos possibilitando em embasamento a respeito dos temas abordados garantindo assim, a sustentação de um debate por ocasião das exposições.

O sub-tema escolhido pela equipe, prendeu-se a fatos vivenciados por alguns membros do grupo relacionados com o assunto, razão porque as reflexões, foram de ordem crescente fortalecendo cada vez mais as idéias de equipe suscitando expectativas e aceitação do restante dos componentes.

A seleção da bibliografia surgiu conforme necessidades da própria equipe após debates e a escolha do sub-tema, com relação a oportunidade, contamos com a biblioteca do CETREDE, além dos livros adquiridos pelos interessados.

Nos pequenos grupos, muitas foram as oportunidades que tivemos de debater, confrontar, ler, trocar experiências, etc, o que muito contribuiu para a elaboração do trabalho, proporcionando o enriquecimento de cada um.

Outro ponto de apoio para a execução do nosso trabalho foi a orientação prestada na pessoa do nosso orientador "Andre Haquett" que sabiamente conduziu os trabalhos da equipe.

Vale a pena ressaltar a metodologia vivenciada no decorrer do curso, pela liberdade que nos foi dada desde a abertura deste evento até a etapa final.

Aproveitamos a oportunidade para expressar nossos sinceros agradecimentos a todos que colaboraram direto e/ou indiretamente na realização deste curso, ressaltando a figura ilustre e amiga do Dr. Antonio da Cunha Pessoa, Coordenador Geral, do Curso de Planejamento e Desenvolvimento Social.

ASPECTO  
DA METODOLO-  
GIA AUTO-DI-  
RIGIDA: DO IN-  
DIVIDUAL AO  
COLETIVO.

A proposta de vivência de um método auto-dirigido não sig-  
nifica de modo algum individualismo. Pelo contrário, a medida que as  
pessoas e os grupos sentissem sua fragilidade buscariam espontâneamen-  
te o contato com outros grupos que estavam estudando a mesma coisa  
e a experiência passaria a ser coletiva. Porque isto não ocorreu? Ca-  
da grupo seguiu seu rumo. O grupão na perspectiva de unidade do cur-  
so, deixou praticamente de existir. Este aspecto refletiu negativamen-  
te no trabalho dos grupos descendo a nível de indivíduo.

OUTRO ASPEC-  
TO METODOLÓ-  
GICO: A DIRE-  
TIVIDADE OU  
NÃO DIRETI-  
VIDADE.

E o curso foi caminhando dentro da tentativa de fazer as  
pessoas viverem uma experiência de auto-direção na busca de resposta  
a um problema social. Mas os grupos reclamavam sem saber mesmo o que  
queriam: a diretividade representada por esquemas de trabalho previa-  
mente elaborados, idéias sistematizadas, rumos bem traçados ou a  
não diretividade onde a própria vivência da liberdade do caminho a  
seguir e de respostas a dar gerava medo e insegurança.

A QUESTÃO:  
CONSCIENTI-  
ZAÇÃO DO  
GRUPO PARA  
ASSUMIR A  
AUTO-DIRE-  
ÇÃO NA SUA  
APRENDIZA-  
SEM.

Novamente, a coordenação dentro de uma postura pedagógica  
retoma o problema para si. Como educar um grupo heterogeneo para as-  
sumir uma experiência democrática? O que falta ao grupo? Todos que-  
riam a não-diretividade e gritavam por ela. Mas nem todos sabiam as  
consequência de uma opção pela liberdade democrática.

Tentando responder a esta questão, julgou-se que faltou  
uma maior preparação do grupo, no sentido de uma opção consciente  
por uma experiência didática livre.

Voltou-se a pensar sobre como ocorreram as etapas de pla-  
nejamento do curso e sentiu-se que a coordenação seguiu um caminho de  
raciocínio e de amadurecimento de vida através de cursos anteriores  
que culminou pela preferência por um método auto-didático. E os alu-  
nos? Caminharam também de um estágio de vida para outro? Ou seja co-  
mo técnicos de instituições públicas vivendo em sistema de grande de-  
pendência passariam em poucos dias a assumir um papel de adulto inde-  
pendente, num estudo desta natureza.

A QUESTÃO:  
A VALIDADE DA  
METODOLOGIA  
AUTO-DIRIGIDA.

A coordenação havia pensado que a verdadeira aprendizagem  
parte do interesse das pessoas e que caberia ao CETREDE fornecer os  
alicerces do curso que seriam; o ambiente, bibliografia e professo-  
res. Aos alunos esperava-se uma definição de interesses dentro de  
questões comuns ao próprio grupo. Esta então seria a forma conscien-  
te de aprender.

Se é válida a pedagogia em torno de interesse do aluno e  
se a metodologia auto-dirigida merece ser trabalhada, o que se ques-  
tiona nesta avaliação são os procedimentos dentro desta prática.

## OS EQUÍVOCOS DO PROCESSO!

Partiu-se então para uma identificação dos estrangulamentos que começou-se a chamar equívocos do processo.

### ISOLAMENTO DOS PEQUE- NOS GRUPOS.

Apontado como grande equívoco foi o isolamento dos pequenos grupos e a quebra da unidade do curso.

Por conta deste isolamento, os grupos em conjunto não discutiram durante o curso a questão do papel do técnico do Setor Público na Construção da Sociedade, tema central em estudo. Esta deficiência foi melhor avaliada na apresentação final dos trabalhos onde esperava-se uma grande discussão dos grupos entre si. Os apresentadores das equipes demonstraram pouca ênfase na resposta a questão que o curso levantou. A preocupação maior foi em relatar os passos vividos e resumir as questões teóricas. Ficou faltando soltar-se da estrutura do trabalho para discutir-se livremente a questão do técnico que o curso propôs.

Acredita-se que se o grupão houvesse funcionado durante o curso todo, em pequenas assembléias, esta questão teria sido debatida.

### NÚCLEO DE APROFUNDA- MENTO.

O núcleo de aprofundamento ou etapa da realização de seminários estabelecido pelo curso como um momento chave de reflexão para se buscar respostas aos problemas práticos, não aconteceu como foi proposto. O grupo não soube como perguntar. A realidade era conhecida mas houve dificuldade em converter as questões vividas na prática para a teoria.

Por que este estrangulamento? Por um lado, os temas teóricos a serem debatidos eram muito controvertidos, por traz de cada um deles havia uma infinidade de autores de tendências opostas. Traduzir para o real temas como participação, burocracia, estado e poder é bastante difícil.

Acredita-se que as deficiências do grupo poderiam ter sido supridas através de leituras ou debates anteriores aos seminários no grande grupo, orientados por professores.

Os conferencistas, para 2 ou 3 dias contratados, não puderam perceber o que o grupo necessitava para seu trabalho, nem mesmo quais as dimensões que poderiam elevar o nível de interesse do grupo pelos temas. A teoria em torno dos assuntos, do modo como elaborada pelos mestres que aqui estiveram, não conseguiu ser assimilada em toda sua dimensão.

Houve algumas queixas também com relação a época de realização dos seminários. Interrompeu um pouco a redação dos trabalhos que alguns já haviam iniciado.

A VIVÊNCIA  
DO MÉTODO  
PELA EQUIPE DE ORIENTAÇÃO

Um outro equívoco do processo refere-se a própria coordenação que planejou o curso dentro de critério democráticos mas não havia testado entre si a vivência de determinados conceitos. Desse modo as palavras tinham conotações diferentes para os diversos elementos da coordenação. Para alguns o sentido da participação dos alunos no curso era a real "produção de conhecimentos a partir de um método dado". Outros viam participação como "proposta não dirigida ou seja que os participantes do curso elaborassem suas próprias propostas embora dentro do tema central. Participar passou então no decorrer do processo a ser permitir que as pessoas fizessem um plano dentro do plano da coordenação e não o executar participativamente (no sentido da produção socializada do conhecimento) a proposta da coordenação. Executar a proposta da coordenação passou a ser vista como planejamento autoritário" (Reflexões de um elemento da orientação do curso durante a 5.<sup>a</sup> semana do desenvolvimento do processo). E deste modo as divergências começaram a mexer com a unidade de pensamento da própria coordenação.

Alguém procurou identificar a falta de tempo integral ao curso, por parte dos orientadores, como uma das razões da dificuldade de encontro entre si que poderiam ter servido para pensar em conjunto a experiência vivida. O grupo como um todo ressentiu-se com a quebra das atividades conjuntas da coordenação. E então, que os grupos passaram a receber orientações metodológicas diferentes de acordo com a postura individual do orientador por eles escolhido.

Dois grupos seguiram a experiência da metodologia do confronto definida por eles como tentativa de viver o diálogo na vida prática.

Outros três definiram-se pela linha da pesquisa participante onde teriam oportunidade de ler, debater e trocar experiência com pessoas que vivem uma determinada realidade social.

Houve ainda outra opinião apontando como ponto de estrangulamento da equipe de orientadores e coordenação a ausência de papéis determinados entre si. Por haver iniciado os trabalhos com toda a equipe responsável pelo curso levando as atividades de modo conjunto, julgou-se desnecessário estabelecer divisão de responsabilidades dentro da própria coordenação. Por outro lado, viu-se que a não determinação de papéis evitaria concentração de poder de qualquer natureza, em um ou outro elemento da equipe. A própria proposta democrática seria vivida ao mesmo tempo pelo grupo que orientaria o curso.

EXPERIÊNCIA  
NEGATIVA DE  
AVALIAÇÃO  
COLETIVA DO  
CURSO

Voltando a questão da identificação de estrangulamentos no processo pode-se apontar a questão do não funcionamento da avaliação formal.

Apesar de a cada momento todos participantes em seus grupos ou mesmo em comentários individuais com a coordenação estarem repensando os passos do curso, a avaliação, em conjunto no grupo grande, não funcionou.

Propõe-se que este fato deveu-se a diversos obstáculos que surgiram nas primeiras reuniões da turma. Houve grandes agressões entre os participantes, permitidas pelo ritmo de liberdade nas discussões acoloradas dentro da proposta do curso. O relacionamento passou a ser comprometido. Ao lado disso, com a divisão precoce dos grupos apareceu o espírito competitivo que não foi possível superá-lo até o final. Dai as reuniões provocadas no grande grupo não se efetivavam num clima espontâneo.

A autonomia que se estabeleceu nos grupos não permitiu uma aceitação da avaliação como momento de reflexão conjunta para unir forças. Passou muito mais a ser entendida como intervenção forçada no trabalho ou como cobrança e fiscalização.

Acredita-se também que a experiência negativa de avaliação conjunta explica-se pelo fato de o curso, eliminando a figura do professor formal, eliminava também as atenções voltadas para ele como objeto de avaliação. Agora, o objeto a ser avaliado passaria a ser o próprio trabalho discente e conseqüentemente muito desafiante para cada pessoa. A avaliação que antes não comprometia o participante agora voltava-se inteiramente para ele. A auto-avaliação, não é comum entre técnicos e a tarefa neste curso, de um modo particular, tornou-se bastante árida.

FALTA DE  
EMBASAMENTO

Outra dificuldade encontrada durante o curso, foi a falta de maior amadurecimento teórico dos participantes para compreensão de algumas questões básicas na análise dos fatos sociais. O lastro de conteúdo que os técnicos possuem é cada vez mais reduzido e dificulta um trabalho que não passe por um período de recuperação teórica das deficiências acadêmicas.

PROBLEMA DE  
PREPARAÇÃO  
PSICOLÓGICA  
DO GRUPO

Discutiu-se ainda que ao iniciar o curso deveria ter havido uma preparação filosófica e de integração entre os participantes. Uma dinâmica de grupo que discutisse conceitos de vida prática com os quais se defrontaria durante o processo democrático que se propunha experimentar em sala de aula.

## CONCLUSÕES:

Por fim, o curso está aí retratado não como experiência negativa que merece ser esquecida mas e muito mais, como etapa de uma descoberta de um método auto-dirigido que funcionasse em cursos com as características, que estes cursos do CETREDE apresentam.

Concluindo, diria que a pedagogia em torno do interesse do aluno e a metodologia auto-dirigida merecem ser trabalhadas. O que este curso vem questionar são os procedimentos dentro da prática.

Repensar outro curso desta natureza teria que iniciar por uma reflexão conjunta do grupo que iria coordená-lo, colocando a sua frente cada uma das questões profundamente sentidas durante as etapas deste trabalho. Acredito que assim além de aproveitar a experiência vivida por todo um grupo de 30 pessoas, entre técnicos e orientadores, conseguia-se dar mais um passo no aperfeiçoamento de uma proposta ideal para um curso deste nível.

## EM RESUMO:

O curso levanta questões importantes que merecem um aprofundamento futuro. Entre elas: como conciliar a dependência natural de um grupo com o sentido da aprendizagem independente, auto-dirigida? E, como educar um grupo para assumir uma experiência democrática dentro de um processo didático.

Os equívocos do processo são muitos e já pelo fato de assim serem considerados permite uma dimensão maior dos acontecimentos que fizeram a história deste curso.

O isolamento dos pequenos grupos quebrando a unidade do curso, os seminários de aprofundamento de questões que fugiram do objetivo, a interpretação divergente do planejamento do curso pela equipe de coordenação, o não funcionamento da avaliação formal durante o processo, tudo isto, vem demonstrando que o curso foi vivido e como tal marcou uma nova fase nos cursos de Planejamento Social.

Segue a avaliação do curso feita por dois grupos na sua íntegra. Julgo que as mesmas completam este relatório de avaliação.

EM ANEXO