



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA, CONTABILIDADE,
SECRETARIADO EXECUTIVO E FINANÇAS - FEAAC
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
CURSO DE SECRETARIADO EXECUTIVO

DANIELA GRACIELA SILVA BRITO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES DOS DOCENTES DE
SECRETARIADO EXECUTIVO

FORTALEZA

2013

DANIELA GRACIELA SILVA BRITO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES DOS DOCENTES DE
SECRETARIADO EXECUTIVO

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Secretariado Executivo da Faculdade de Economia, Administração, Atuárias, Contabilidade, Secretariado Executivo e Finanças da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Secretariado Executivo.

Orientadora: Professora Mestre Conceição de Maria Pinheiro Barros.

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade

B875a Brito, Daniela Graciela Silva.

Avaliação da aprendizagem: concepções dos docentes de Secretariado Executivo / Daniela Graciela Silva Brito - 2013.

73 f.; il.; enc.; 30 cm.

Monografia (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Curso de Secretariado Executivo, Fortaleza, 2013.

Orientação: Profa. Me. Conceição de Maria Pinheiro Barros.

1.Avaliação educacional 2.Professores universitários 3.Secretariado I. Título

CDD 651.3741

DANIELA GRACIELA SILVA BRITO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES DOS DOCENTES DE
SECRETARIADO EXECUTIVO

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Secretariado Executivo da Faculdade de Economia, Administração, Atuárias e Contabilidade da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Bacharel em Secretariado Executivo.

Aprovada em: 30/07/2013.

BANCA EXAMINADORA

Professora Me. Conceição de Maria Pinheiro Barros - Orientadora
Universidade Federal do Ceará

Professora Dr^a. Márcia Nogueira Brandão - Membro
Universidade Federal do Ceará

Professora Me. Joelma Soares da Silva - Membro
Universidade Federal do Ceará

À minha mãe Ivonete, grande responsável pela
pessoa na qual me tornei.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela capacidade a mim delegada de poder concluir com êxito o curso de graduação, e por ter certeza de que os conhecimentos adquiridos muito me servirão.

A minha mãe Ivonete, tão presente na minha trajetória e tão incentivadora da educação, ela que um dia exerceu o ofício de ensinar e que prezou tanto por isso.

A minha orientadora, Professora Conceição de Maria, que me presenteou com a sugestão do tema, o qual foi uma verdadeira descoberta de grande enriquecimento intelectual.

Aos meus amigos de trajetória: Adairla Pereira, Amanda Amancio, Chirley Lima, Cybelle Amorim, Hilário Sousa, Juliana Camurça e Lara Dias, minha turma querida. Vocês são responsáveis pelos melhores anos da minha vida até aqui, vividos na Universidade; anos de alegria, de crescimento intelectual, profissional e pessoal.

Às professoras Joelma Soares e Márcia Brandão que, prontamente, aceitaram compor a banca de exame deste trabalho.

“A mente que se abre a uma nova ideia jamais
voltará ao seu tamanho original.”

Albert Einstein.

RESUMO

Avaliação da aprendizagem não significa apenas aplicar provas objetivas e/ou subjetivas, seminários, entre outros instrumentos, mas deve ser um processo contínuo. O ensino superior tem tomado um caminho que objetiva os processos de ensino e aprendizagem de forma contextualizada. Este trabalho tem como objetivo geral investigar as concepções de avaliação da aprendizagem pela ótica do docente de Secretariado Executivo. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, a partir de um levantamento bibliográfico, tendo como fundamentação as proposições de Luckesi (1998), Firme (1994), Lima (1994), Perrenoud (2000), Oliveira (2003), Florêncio (2004), Cerqueira (2008), Gil (2010), Rosado e Silva (2012) entre outros, e uma pesquisa de campo, cujo universo foi composto por docentes de Secretariado Executivo. A pesquisa foi de abrangência nacional, aplicada a vinte docentes graduados em Secretariado Executivo e atuantes em Instituições de Ensino Superior Brasileiras (IES). A coleta de dados foi feita no período de 1º a 10 de julho, por meio de questionário. Após a análise dos dados, percebeu-se que os professores dos cursos de Secretariado Executivo buscam o conhecimento constante, inclusive comentários bem tecidos partiram de professores que possuíam formação completamente divergente daquela que conduz alguém a entender bem sobre o assunto. Os participantes mostraram-se flexíveis para adequar as suas avaliações de acordo com os discentes, quando necessário. Os docentes mostraram conhecimento do assunto, embora poucos deles tenham alguma formação na área da educação.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Docência Superior. Secretariado Executivo.

ABSTRACT

Assessment of learning is not just apply objective evidence and/or subjective, seminars, among other instruments, but should be a continuous process. Higher education has taken a path that objective processes of teaching and learning in context. This work aims at investigating the conceptions of learning evaluation from the perspective of the faculty of the Executive Secretariat. Therefore, we conducted a qualitative research from a literature, based on these authors: Luckesi (1998), Firm (1994), Lima (1994), Perrenoud (2000), Oliveira (2003), Florencio (2004), Cerqueira (2008), Gil (2010), Rosado and Silva (2012) among others, and a field survey, whose universe was composed of teachers of the Executive Secretariat. The nationwide survey was applied to twenty faculty graduates Executive Secretariat and institutions active in Brazilian Higher Education. Data collection was done between 1st to July 10th, through a questionnaire. After analyzing the data, it was noticed that the teachers of the courses of the Executive Secretariat seek knowledge constantly, including reviews and tissues left teacher training that had completely divergent from what leads someone to understand well about it. The participants appear to be flexible to tailor their assessments according to the students when necessary. Teachers showed knowledge of the subject, although only few of them have some training in education.

Keywords: Assessment of Learning. Teaching Higher. Executive Secretariat.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de docentes entrevistados por instituição de ensino superior.....	48
Tabela 2 – Formação acadêmica dos docentes de secretariado executivo	50
Tabela 3 – Conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem.	56
Tabela 4 – Sobre a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.	60
Tabela 5 – Instrumentos avaliativos.	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IRA – Índice de Rendimento Acadêmico.

AF – Avaliação Final.

FENASSEC – Federação Nacional das Secretárias e Secretários.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

IES – Instituição de Ensino Superior.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 ASPECTOS GERAIS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	15
2.1 Avaliação da aprendizagem: aspectos históricos	15
2.2 Análise conceitual da avaliação educacional.....	22
2.3 Considerações acerca das práticas avaliativas.....	26
2.3.1 Avaliação diagnóstica, formativa e somativa	29
2.4 Metodologia e estilo de ensino	32
3 DOCÊNCIA EM SECRETARIADO EXECUTIVO	35
3.1 Competências necessárias ao perfil do docente em Secretariado Executivo.....	37
3.2 Relação professor-aluno	41
3.3 Processos de ensino e aprendizagem.....	43
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	46
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	48
5.1 Perfil dos entrevistados.....	48
5.2 Concepções de avaliação da aprendizagem pela ótica do docente de Secretariado Executivo.....	52
5.2.1 Compreensão dos docentes acerca dos aspectos gerais de avaliação da aprendizagem	52
5.2.2 Tipos de avaliações: diagnóstica, formativa e somativa e os instrumentos utilizados pelos docentes.....	60
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66

REFERÊNCIAS	68
APÊNDICE	71

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é um tema que vem ganhando espaço devido ao debate intelectual que se cria ao redor deste. Avaliar não é só aplicar provas objetivas e/ou subjetivas, seminários, entre outros instrumentos; a avaliação deve ser um processo contínuo que vise promover o ensino-aprendizagem do aluno. Deve ter como foco o aprendizado do discente, e as técnicas devem ser flexíveis para que se adapte ao nível da turma. O ensino superior tem tomado um caminho que objetiva os processos de ensino e aprendizagem de forma contextualizada, ou seja, em situações próximas à vida real. Porém, no decorrer do trabalho, percebe-se uma distorção entre os conceitos descobertos e a aplicação prática. A temática é alvo de discussão devido ao conflito que há entre avaliar *versus* selecionar, como debatem Luckesi (1998), Firme (1994), entre outros autores.

O presente trabalho se embasou no seguinte questionamento: Quais as concepções dos docentes de Secretariado Executivo sobre a avaliação da aprendizagem? Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as concepções de avaliação da aprendizagem pela ótica do docente de Secretariado Executivo. Os objetivos específicos são: verificar a compreensão dos docentes de Secretariado Executivo acerca dos aspectos gerais de avaliação da aprendizagem, analisar se os professores de Secretariado Executivo reconhecem características típicas de cada avaliação e conhecer os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes de Secretariado Executivo.

A escolha da temática se justifica pelo fato de o curso de Secretariado Executivo preparar para atuação profissional, e não para docência. Os professores que há na área, formados em Secretariado Executivo, passaram por curso de graduação, o qual preparava para o mercado de trabalho. Torna-se, então, necessário verificar que concepções esses docentes têm sobre a avaliação da aprendizagem, como a utilizam, de que forma avaliam, se medem conhecimento ou se avaliam a aprendizagem.

O referencial teórico do presente trabalho teve como embasamento as proposições de Luckesi (1998), Firme (1994), Lima (1994), Perrenoud (2000), Oliveira (2003), Florêncio (2004), Cerqueira (2008), Gil (2010), Rosado e Silva (2012) entre outros. O trabalho se divide em seis capítulos: esta introdução, um capítulo que aborda a avaliação de forma geral, trazendo os seus aspectos históricos e conceitos, um capítulo mais específico abordando a

avaliação da aprendizagem no contexto do docente de Secretariado Executivo, a metodologia da pesquisa, a análise dos dados coletados e as considerações finais.

2 ASPECTOS GERAIS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação educacional assume, hoje, um papel de construtora do conhecimento. Parece ser tema pouco relevante. Ao menos aqueles que a confundem com os métodos avaliativos da transmissão do conhecimento, provavelmente, têm essa concepção. Porém, a avaliação do ensino é muito mais subjetiva do que se possa imaginar, além de não se limitar ao campo da seleção e da valoração, como costumeiramente é usada. A avaliação da aprendizagem como temática geral é confundida, sim, com método seletivo apenas, porém acredita-se que essa confusão se dá pela falta de conhecimento prévio e teórico acerca do tema, o qual vem sendo discutido há tempos.

Aparentemente, para quem não dá muita importância, parece ser tema de descobertas recentes, mas não o é. Como se verá no decorrer da pesquisa bibliográfica, é um tema que tem conseguido trazer a atenção de vários estudiosos, os quais se empenham pela temática há tempos. O que se apresenta a seguir é, na realidade, um grande recorte do que os teóricos escreveram e continuam escrevendo sobre esta temática, bem como não deixa de ser uma descoberta para aqueles que nunca leram sobre. Espera-se que seja possível, com o objetivo geral deste trabalho, o incentivo à disseminação da produção bibliográfica na área docente em Secretariado Executivo, tendo em vista que esta não é vasta, bem como a grande difusão do conhecimento, deste conhecimento específico, inclusive, o qual será, provavelmente, uma novidade para muitos que investirem seu tempo lendo esta monografia, assim como foi uma descoberta para a autora deste trabalho. A seguir, verificar-se-ão os aspectos históricos da avaliação do ensino, desde o início da sua conceituação até os dias mais recentes.

2.1 Avaliação da aprendizagem: aspectos históricos

Para o adequado entendimento dos processos de ensino e aprendizagem, como ferramentas que visem à construção intelectual do discente, torna-se imperativo traçar um breve histórico geral dessa avaliação e entendê-la, para que seja possível visualizar conceitualmente em que momento essa avaliação deixou de ter um caráter meramente avaliativo e passou a ter um caráter mais voltado ao ensino e à aprendizagem.

É necessário também perceber quando essa avaliação começou a ser utilizada como instrumento de medição intelectual, quando passou a ter uma preocupação maior com o

ensino do que em classificar apenas, e entender todo o percurso realizado por esta citada avaliação, bem como, perceber todo o processo histórico-evolucionar que há por trás destes conceitos, para entender o momento exato em que o conceito de avaliação da aprendizagem começou a ter uma seara mais abrangente.

De acordo com um estudo realizado por Carvalho e Carvalho (2002), em um contexto geral, as primeiras manifestações históricas de avaliação consideravam-na como um instrumento de seleção, enfatizando as autoras que esses instrumentos eram cruéis e seletivos. Exemplificam, ainda, para mostrar tal crueldade, um fato bem antigo que remonta aos tempos bíblicos do Antigo Testamento, no qual a palavra Shibboleth era usada como teste pelos gileaditas para identificar os efraimitas. Como os efraimitas não conseguiam pronunciar o “Sh”, eram identificados e decapitados.

Ao ver que as ideias iniciais sobre avaliação estavam intimamente ligadas à ideia de medir, Despresbiteris (1989 *apud* Melo 2006, p.38) reforça essa ideia quando relata a presença de exames na China Antiga (2205 a.C) com a finalidade de promover ou demitir os oficiais do imperador Shun. Dessa forma, os homens mais capacitados eram selecionados para servir ao Estado.

Na Idade Média, [...] verifica-se a existência de exames nas escolas gregas e romanas. As provas orais eram bastante populares nas Universidades europeias. Nos Estados Unidos da América, a avaliação adquire com Horace Mann uma natureza formal, como prática de coleta de dados para fundamentação de decisões políticas que afetam a educação (CARVALHO; CARVAHO, 2002, p. 1).

Até essas épocas não houve preocupação com a avaliação como processo educacional, só posteriormente a avaliação começou a se destacar e chamar atenção. Verifica-se a seguir o início dos estudos sobre a avaliação educacional.

Os primeiros testes objetivos são desenvolvidos por Rice, para uso em pesquisas de alcance escolar. Em 1931, a Docimologia, ciência do estudo sistemático dos exames, ganha lugar de destaque e é lá, também, que começa a ser questionada a partir dos escritos de Tyler e Smith: o “Estudo dos Oito Anos”. Esse estudo causou grande impacto nos meios educacionais, ao defender a inclusão de uma série de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registro de comportamentos e outras formas de coleta de evidências sobre o rendimento dos alunos numa perspectiva longitudinal, com relação à consecução de objetivos curriculares. Para Tyler (1986) a avaliação deve ser considerada como a determinação de um objetivo a ser atingido (CARVALHO; CARVAHO, 2002, p. 1).

Esses estudos iniciais, embora falhos e sob diferentes enfoques, foram os responsáveis pelo vasto material que há sobre avaliação educacional, portanto de fundamental importância para o histórico dessa referida avaliação e para a evolução e discussão do tema em foco.

A prática de provas/exames escolares que conhecemos tem a sua origem na escola moderna, que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa. As pedagogias jesuíticas (séc. XVI), comeniana (séc. XVIII), lassalista (fins do século XVII e inícios do XVIII) são expressões das experiências pedagógicas desse período e sistematizadoras do modo de agir com provas/exames. [...] a denominação avaliação da aprendizagem é recente. Ela é atribuída a Ralf Tyler, que a cunhou em 1930. [...] Mudou-se a denominação, mas a prática continuou sendo a mesma, de provas e exames (LUKCESI, 1998, p. 169-170).

Ao verificar o que se concebe na citação acima, percebe-se que o termo avaliação da aprendizagem nem se quer era conhecido. Foi Tyler que assim a definiu, embora inicialmente não existisse nenhuma evolução quanto à metodologia dessa avaliação. É visível como o termo avaliação era utilizado de forma a selecionar e classificar. As avaliações, antigamente, tinham uma postura rígida e restrita. O mais importante, à época, era como se saía o avaliado no teste, sem haver uma preocupação maior com o desempenho individual. No caso dos oficiais do imperador Chinês Shun, o teste tinha, na realidade, a função única de selecionar, o que contraria o conceito de avaliação que se abordará neste trabalho.

Para Carvalho e Carvalho (2002), uma evolução conceitual sobre o tema surgiu nas primeiras duas décadas do século XX, quando Robert Thomdike utilizou testes desenvolvidos nos EUA para medir as mudanças de comportamentos dos indivíduos. Surge naquele momento uma mudança de paradigma, bem como uma mudança de foco. A avaliação deixou de ter o objetivo selecionador e passou a avaliar outras características.

Cipriano Carlos Lukesi encabeçou um dos primeiros estudos conceituais sobre avaliação da aprendizagem. Em 1978, esse autor elaborou um ensaio teórico intitulado: “Avaliação Educacional: Pressupostos conceituais”. O referido artigo trouxe uma primeira reflexão teórica sobre a avaliação da aprendizagem, buscando-se, nesse momento, uma formulação epistemológica (LUKESI, 1998). Segundo Lukesi (1998, p. 9), em seus primeiros estudos, a definição de avaliação era “um juízo de *valor* sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Posteriormente, o mesmo autor passou a definir a avaliação como “um juízo de *qualidade* sobre dados relevantes para uma tomada de decisão” [grifos nosso]. Explica-se a mudança por se tratar de um termo mais abrangente à palavra valor.

Cogitar processos avaliativos que promovam o aluno e possibilitem a melhoria da qualidade exige uma reflexão das práticas avaliativas aliadas aos conceitos, procurando

dirimir a divergência que há, a fim de estreitar os laços, para que cada vez mais uma se pareça com a outra. Avançar em direção a uma avaliação democrática pressupõe o exercício pleno da capacidade crítica, “porque tendências, que são avanços, e tendenciosidades, que são retrocesso, convivem na teoria e, sobretudo, na prática. Distinguir umas e outras é imprescindível” (FIRME, 1994, p.6). A autora faz uma análise de cem anos de avaliação educacional, a qual identifica e caracteriza quatro gerações de avaliação, conforme se verifica:

Na primeira geração, não se distinguia avaliação de medida e, com o objetivo de medir mudanças no comportamento humano intensificou-se, nas duas primeiras décadas do século XX, com Robert Thorndike, a elaboração dos testes e exames restritos à avaliação do aluno, considerados indispensáveis para classificar e determinar suas habilidades e aptidões (FIRME, 1994, p. 6-7).

Essa geração foi concebida com um caráter eminentemente técnico, com o fim único de medir. Nessa época os exames eram indispensáveis (FIRME, 1994). Como estudos conceituais e iniciais, à época, não havia entendimento sobre a dimensão da avaliação tal como esta é considerada hoje. Paralelamente aos estudos das gerações encabeçados por Firme (1994) apresentam-se os estudos de Saul (1988 *apud* Lima, 1994). “Sua análise não constitui um rol de sucessão histórica. Utiliza-se da categoria ‘focos de atenção’ para rever os diferentes momentos do pensamento a respeito da avaliação” (LIMA, 1994, p. 69, grifo do autor).

O primeiro “foco” encontrado por Saul (1998 *apud* Lima, 1994) foi a avaliação da aprendizagem do aluno em si. Este foco se estendeu até meados dos anos 70. “O que se busca é a *medida*, uma manipulação matemática dos dados” (LIMA, 1994, p. 69). É importante salientar que os estudos apresentados por Firme e Lima não ocorreram ao mesmo tempo. Busca-se fazer um paralelo das primeiras observações encontradas, mantendo uma ordem cronológica individual para cada autora. O que deve ser observado é que, com ambas as autoras, os enfoques dados para cada época ou “geração” do conhecimento, a respeito da avaliação, eram parecidos.

Gatti (2002) cita que os primeiros debates sobre a avaliação da aprendizagem como medida seletiva iniciou-se na década de 1960, quando os alunos encontraram dificuldades ao tentar ingressar no ensino superior. Ressalte-se que, segundo a autora, naquela época, não se discutiam a reprovação em massa, a evasão escolar, o qual era até muito normal, o fato de tirarem os alunos de baixa renda das escolas por seu insucesso não era questionado.

A segunda geração amplia a ideia de mensuração. Por meio de testes padronizados, inclui diversos procedimentos, buscando informações não só do aluno, mas também do currículo, de forma a identificar o alcance de objetivos por parte dos alunos envolvidos em novos programas escolares, descrevendo o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos estabelecidos. Essa abordagem surge a partir dos anos 30, destacando-se o “estudo de oito anos” implementado por Tyler e Smith. A publicação do trabalho de Tyler intitulado ‘Princípios Básicos de Currículo e Ensino’, em 1949, expressa sua concepção de avaliação por objetivos que segundo Sousa exerceu influência no Brasil (FIRME, 1994, p.7, grifo do autor).

Para Holfmann (1996 *apud* Melo, 2006, p. 38-39) “os pressupostos teóricos que embasam a concepção classificatória da avaliação são fortemente influenciados pela avaliação por objetivos, cujo enfoque é comportamentalista. Avaliar, nessa perspectiva, é verificar se ocorreu mudança de comportamento previamente delineada em objetivos definidos pelo professor.” Essa segunda geração surgiu em função dos questionamentos dos estudiosos da época em não se satisfazerem em avaliar os alunos apenas pelas notas obtidas. Viu-se a necessidade de avaliar também pelo currículo. Na visão desses estudiosos, mais dados precisavam ser obtidos para que a avaliação fosse mais realista. “Por isso[...] esta geração [...] chamou-se descritiva. Nesta fase emergiu o termo ‘avaliação educacional’ na expressão de Tyler (1934), então chamado o ‘pai da avaliação’” (FIRME, 1994, p. 7). Nesta mesma linha de raciocínio, Lima (1994, p. 70) reforça esse conceito ao dizer o seguinte:

O segundo enfoque apontado por Saul é o *curricular*, novamente subordinado a mudanças ocorridas nos Estados Unidos, a respeito da avaliação escolar. Mas, podemos dizer que este “ligeiro” deslocar não sai do campo do *controle* curricular e de planejamento, apenas agrega mais um ponto de vista. Em outras palavras, a avaliação que se igualava à medida do rendimento do aluno, numa tentativa de mensurar o comportamento, centrada no educando, passa a abordar o currículo como elemento do processo avaliativo.

Segundo estudos, foi nessa época que surgiram os materiais de apoio aos alunos e professores, instrumentos de avaliação, os quais tiveram papel fundamental no cenário da formação de professores (LIMA, 1994).

A terceira geração, como era de se esperar, veio para preencher as lacunas existentes na segunda. Para Firme (1994), a definição dos objetivos nem sempre eram tão claros, bem definidos, o que dificultava e até mesmo atrasava o processo avaliativo. Quando esses estudos eclodiram, muitos profissionais que se viram em postura de “avaliadores”. À época, sentiram dificuldade de definir os objetivos como sugeria o novo conceito. Segundo Melo (2006, p. 39), “a terceira geração da avaliação surge a partir das críticas e limitações da abordagem avaliativa em função dos objetivos.” A autora identifica dois problemas existentes nessa

geração: situações em que os objetivos não eram claros e a necessidade de correção durante o processo, antes de sua conclusão. Os modelos avaliativos existentes nas citadas gerações eram limitados e não conseguiam superar os conflitos gerados.

A avaliação não podia, pois, prescindir de **juízo**, o que caracterizava essencialmente a emergência dessa terceira geração. Nesse sentido, o avaliador assumiria o papel de juiz, incorporando, contudo, o que se havia preservado de fundamental das gerações anteriores, em termos de mensuração e descrição. Assim, embora com a rejeição do papel por parte de muitos estudiosos, o juízo passou a ser elemento crucial do processo avaliativo. Não bastaria medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos (FIRME, 1994, p.7, grifo do autor).

Essa visão começa a clarificar o conceito da avaliação e o torna mais processo do que método. Desta forma, exigiu um esforço maior dos que se viam como avaliadores. Imagine um novo conceito refutar um já existente e aceitável por muitos, não é admirável a rejeição devido ao medo do desconhecido. “Entretanto, Saul mostra que, por volta de 1978, começaram a aparecer trabalhos de uma ótica qualitativa e apresenta o terceiro enfoque” (LIMA, 1994, p. 71). Esse terceiro enfoque visto por Saul, como salienta Lima, é de fundamental importância pela necessidade que demonstra de transformar a estrutura existente, de dar origem a novos modelos.

A proliferação de trabalhos nessa vertente dependerá de uma mudança nas crenças dos avaliadores, de uma disposição para esposar um novo paradigma alternativo, com todos os compromissos que ele envolve, bem como enfrentar, com competência, dificuldades para adentrar um campo apenas inicialmente explorado (SAUL, 1988, p. 42 *apud* LIMA, 1994, p. 71).

Além da problemática que se descobria sobre as novas visões da avaliação, surgia um segundo problema: a mudança da postura dos avaliadores, bem como a aceitação destes. Saul propôs-se a analisar os processos avaliativos, tendo como base os caracteres qualitativo e quantitativo. O autor reconhecia a complexidade existente no que tange ao qualitativo, tendo em vista a subjetividade que havia, mas considerava que o quantitativo conduzia a um tecnicismo, por muitas vezes desnecessário. Porém, reconhecia também que as correntes quantitativas foram responsáveis pelo vasto material que há para avaliar a aprendizagem (LIMA, 1994).

“Visando a superar os problemas apontados nas gerações anteriores é que surge a quarta geração de avaliação, no final da década de 80. Tem como característica principal a negociação. A quarta geração fundamentava-se em um modelo construtivista.” (MELO,

2006). “A avaliação de quarta geração [...] é um processo interativo, negociado, que se fundamenta num paradigma construtivista. É uma forma responsiva de focar e um modo construtivista de fazer” (FIRME, 1994, p. 8).

A quarta geração da avaliação vem com um conceito evoluído. Se nas gerações passadas era um processo dual entre objeto e sujeito, nesta geração não é mais. A avaliação passa a ter um conceito mais abrangente, o qual ultrapassa as fronteiras da medição, como assim era na primeira geração. Não se trata apenas de ter um objetivo, como era na segunda, nem tampouco se trata de alinhar os conceitos das gerações passadas e a eles acrescentar o julgamento. A quarta geração emerge como uma verdadeira evolução conceitual conforme pode se verificar nas palavras de Firme (1994, p. 8):

[...] adentrando a década de noventa, trata-se de uma abordagem madura, que vai além da ciência porque capta também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo. Tal enfoque difere substancialmente da avaliação mais convencional em que os passos são ordenados previamente.

Voltando aos estudos de Lima (1994), que levou em consideração os focos de atenção, a autora contrapõe as correntes qualitativas e quantitativas a fim de entender como se dá o controle curricular, se quando as notas são totalmente qualitativas, mas as avaliações são subjetivas.

A prática escolar usualmente denominada de avaliação da aprendizagem pouco tem a ver com avaliação. Ela constitui-se muito mais de provas/exames do que de avaliação. Provas/exames têm por finalidade, no caso da aprendizagem escolar, verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo [...] e classificá-lo em termos de aprovação/reprovação [...]. Desse modo, provas/exames separam os “eleitos” dos “não eleitos”. Assim sendo, essa prática exclui uma parte dos alunos e admite, como “aceitos”, uma outra. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva (LUCKESI, 1998, p. 168-169).

Os estudos incansáveis de Luckesi (1998) tinham como foco principal a questão distorcida da avaliação da aprendizagem. Ele sempre denunciava em seus textos esse modelo de prática educativa, que, segundo ele, é o modelo de sociedade à qual serve. Lourenço Filho (1969 *apud* Lima, 1994, p. 70) àquela época já dizia que “o teste por mais bem concebido que seja não mede coisa alguma: será um simples reativo, [...] medir pressupõe padrões.”

Em decorrência de padrões histórico-sociais, que se tornaram crônicos em nossas práticas pedagógicas escolares, a avaliação no ensino assumiu a prática de “provas e exames”, o que gerou um desvio no uso da avaliação. Em vez de ser utilizada para a construção de resultados satisfatórios, tornou-se um meio para classificar os educandos e decidir sobre os seus destinos [...]. A avaliação da aprendizagem

necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade [...] e assuma o papel de auxiliar o crescimento (LUKESI, 1998, p. 165-166).

Com base nessa evolução histórica apresentada conforme as gerações e os focos de atenção, torna-se necessário verificar os conceitos contemporâneos dessa avaliação tão mencionada.

2.2 Análise conceitual da avaliação educacional

Busca-se, neste tópico, trazer os conceitos dados pelos estudiosos, confrontá-los e esclarecê-los, pois muitos teóricos a conceituaram, porém muitas pessoas ainda a confundem com a adoção de métodos avaliativos, os quais medem o conhecimento e não o processo de aprendizagem. Ainda nos dias atuais, depara-se com os professores medindo os alunos por meio de testes. Na universidade a carga horária é seguida fielmente, fazendo parecer que o mais importante são as aprovações semestrais, as notas adquiridas, o índice de rendimento acadêmico (IRA) e a aprovação com o conceito A, esta última quando não se precisa fazer a avaliação final (AF). Essa concepção é bem generalizada, e representa a visão de alguns professores, de grande parte dos pais e de parte dos alunos.

Embora as palavras avaliação da aprendizagem e testes não sejam exatamente sinônimas, é difícil pensar nelas sem ver uma relação íntima, por mais que se deseje ver a avaliação da aprendizagem como um processo superior a um simples método de análise e seleção. O atual sistema de ensino acaba colocando os discentes frente a frente a essa realidade, que melhora, mas não muda. Para ingressar nas Universidades, faz-se um teste de seleção; igualmente, para ocupar um cargo público, e assim por diante.

Não há como fugir, pois o conhecimento é medido por meio dos testes. Na realidade os testes são necessários para que se acompanhe o processo de aprendizagem, mas eles não são o processo em si. O professor precisa dos testes, bem como precisa também de outros métodos para avaliar a aprendizagem do discente. Por isso, torna-se interessante que os professores procurem outros métodos, sempre que possível, sem, contudo, eliminá-los. Apesar de saber que a avaliação da aprendizagem é bem mais subjetiva do que a aplicação de testes, é importante ter em mente que os testes possuem suas vantagens, pois eles permitem

determinar algumas habilidades dos discentes em determinadas áreas. E com base nisso, torna-se necessário analisar os conceitos dessa avaliação.

A avaliação Educacional hoje não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas também um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e autoavaliação. Admite ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa etc (GATTI, 2002, p. 17).

Segundo Gatti (2002), quando se fala em avaliação educacional, a primeira ideia que vem à cabeça são os métodos avaliativos, pois essa avaliação é confundida com a ideia de medir, e justifica a autora o fenômeno, explicando que a maioria pensa assim porque é a modalidade presente no cotidiano das pessoas, não havendo como pensar de outra forma, já que até professores encaram a avaliação educacional como um simples método avaliativo, sem preocupar-se com os processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Florêncio (2004, p. 1), a avaliação é um processo que abrange a organização escolar como um todo: as relações internas à escola, o trabalho docente, a organização do ensino, o processo de aprendizagem do aluno e a relação com a sociedade. O processo avaliativo é um dos fatores da ação pedagógica que está diretamente ligado ao fracasso ou ao sucesso do aluno, na escola e fora dela. Pode-se perceber que a avaliação educacional vai além de usar métodos avaliativos, buscando identificar o caminho certo para atingir cada discente, pois um método padrão e generalizado não conseguirá atingir todos. A avaliação da aprendizagem preocupa-se com o aluno, preocupa-se em ajudar o aluno na consecução do seu aprendizado, busca o melhor meio de ensiná-lo, para que o processo se consolide e para que os melhores resultados possíveis possam ser atingidos.

Um educador que se preocupa com uma prática educacional voltada para a transformação não poderá agir inconscientemente e irrefletidamente. “A avaliação, neste contexto, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social” (LUCKESI, 1998, p. 6). Lima (1994) traz uma rica contribuição baseada nos estudos de Piaget. Para a autora, a avaliação educacional tem íntima relação com o processo de adaptação. Este último dá-se de duas formas simultâneas: assimilação e acomodação. A assimilação é a primeira ação natural do indivíduo; a acomodação, segundo a autora, é o conjunto de transformações às quais a pessoa se submete, ou seja, o aprendizado.

Avaliar, então, um discente exige antes de tudo uma espera para que o indivíduo passe da primeira ação à segunda. O indivíduo primeiro assimila e depois converte em conteúdo, findando em aprendizado. Para Nérici (1977, *apud* Oliveira, 2003, p. 1), “a avaliação é encarada como uma etapa de um procedimento maior, que incluiria uma verificação prévia.” Para Oliveira (2003, p. 1), “a avaliação é o processo de ajuizamento, apreciação, julgamento ou valorização do que o educando revelou ter aprendido durante um período de estudo ou de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.” Inere-se que para a consolidação da avaliação, torna-se necessário uma verificação prévia. Não pode ocorrer avaliação antes de ter ocorrido verificação, sendo que esta verificação não deixa de ser uma avaliação.

Avaliar é criar condições favoráveis para que o discente assimile o conteúdo, condições essas que devem ser adaptáveis para, portanto, ter esse caráter acolhedor. Uma atenção especial deve ser dada ao enfoque de Luckesi (1998, p. 173): “Simbolicamente podemos dizer que a avaliação é acolhedora e harmônica [...] Avaliar um aluno com dificuldades é criar a base do modo de como incluí-lo dentro do círculo de aprendizagem.” Saul (1988, *apud* Lima, 1994, p. 88, grifo do autor) define a avaliação do ensino da seguinte forma:

A avaliação, em seu sentido amplo, apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano. Frequentemente nos deparamos analisando e julgando a nossa atuação e a dos nossos semelhantes, os fatos de nosso ambiente e as situações das quais participamos. Esta avaliação, que fazemos de forma assistemática, por vezes inclui uma apreciação sobre adequação, eficácia e eficiência de ações e experiências, envolvendo sentimentos e podendo ser verbalizada ou não. Essas ações avaliativas diferem, no entanto, daquelas que estamos acostumados a ver, ‘sofrer’ ou executar no cenário educacional. Estas costumam ter um caráter deliberado, sistematizado, apoiam-se em pressupostos explicitados em maior ou menor grau, variam em complexidade e servem a múltiplos propósitos.

Para Lima (1994), o sujeito avalia tudo que faz, de forma sistemática e inconsciente, quando está interagindo com o meio. Cita, inclusive, que até uma criança de quatro anos faz escolhas sistemáticas quando na tentativa de encontrar o melhor meio para atingir um fim. Enfatiza, ainda, que esse conjunto avaliativo é constituído de processos inconscientes. Entretanto, frente à agressão do meio, surge um conjunto definido, porém adormecido. O que autor tenta ressaltar é a forma como os critérios de avaliação são introduzidos no cotidiano de forma que não se percebem, como se eles estivessem adormecidos. Segundo a autora, eles são usados inconscientemente, porém planejadamente são impostos pelos padrões da sociedade.

Fernandes (2008, p. 5) ressalta a importância de se compreender que “a avaliação é [...] uma construção social complexa que envolve pessoas que funcionam em determinados contextos, com as suas práticas e políticas próprias, e que envolve também a natureza do que está a ser avaliado.” Observa-se com as palavras do autor que o estado do indivíduo deve ser considerado na avaliação educacional, pois esta não deve ser rígida e universal, vários fatores devem ser levados em conta. Cardinet (1993 *apud* Rosado e Silva, 2012, p. 2) “considera a avaliação como um sistema de comunicação entre professores e alunos através de um processo sistemático de recolha de informação.” Em comparação a um sistema, o discente atua como produto sendo modificado pelos processos, e a avaliação atua no fim verificando como se deu o resultado desse processo.

Ao interpretar as palavras do autor, percebe-se que qualquer que seja a metodologia ou perspectiva teórica adotada, dificilmente a avaliação conseguirá abranger de forma universal as questões sociais inerentes a cada indivíduo do grupo a ser avaliado. Fernandes (2008, p. 6) diz ainda que “a avaliação tem a ver fundamentalmente com a identificação e o reconhecimento da qualidade com base numa diversidade de evidências que permitem comprovar essa mesma qualidade perante outrem.” O autor discorre sobre a temática abordando a questão complexa da qualidade, pois esta é bastante subjetiva. Para o autor “a qualidade é determinada através da comparação entre as evidências obtidas no processo de avaliação e os critérios definidos de acordo com uma variedade de processos.” Para Fernandes as avaliações podem ser criteriosais ou baseadas em experiências pessoais.

Noizet e Caverni (1985); Cardinet (1993 *apud* Rosado e Silva 2012, p. 1) “se referem à avaliação como um processo de verificação de objetivos, em que a produção escolar dos alunos é comparada a um modelo.” Ainda segundo Cardinet (1993 *apud* Rosado e Silva 2012, p. 1), “o processo de avaliação contribui para a eficácia do ensino porque consiste na observação e interpretação dos seus efeitos.” Em seus estudos, Luckesi (1998) clareia a diferença que há entre avaliar e selecionar usando como exemplo o exame vestibular. O autor com propriedade discorre a respeito desta temática salientando que o exame vestibular é claramente selecionador, e que as práticas escolares não devem se igualar a este. As práticas escolares devem ser avaliadoras, pois enquanto os testes de seleção excluem uma parte, as avaliações procuram desenvolver aqueles que não atingiram o nível ideal de qualidade da aprendizagem ou não conseguiram acompanhar ou assimilar o conteúdo.

E é com base nessa diferença que este trabalho tem como temática geral essa avaliação da aprendizagem que acolhe o aluno, que busca desenvolvê-lo. É com base nessa teoria que se buscará, através da pesquisa de campo, conhecer as concepções dos docentes de Secretariado Executivo acerca do tema.

2.3 Considerações acerca das práticas avaliativas

Embora os paradigmas sobre a avaliação educacional tenham mudado, teóricos afirmam que a prática mais parece ter trocado de nome, apenas. Em muitas instituições de ensino a prática avaliativa ainda é preponderantemente excludente.

Para Vasconcellos, Oliveira e Berbel (2006, p. 445),

Já há algum tempo, a literatura sobre avaliação vem apontando na direção de transformação das práticas de avaliação, deixando para trás a avaliação tradicional rumo a paradigmas emergentes que enfatizam a avaliação, sobretudo, em seus aspectos diagnóstico e formativo.

Porém, esta ainda é uma realidade distante, os conceitos evoluíram, mas não o fizeram com a mesma velocidade as práticas avaliativas. O ensino, em quase todas as instituições, caracteriza-se como uma prática limitada ao tempo/espaço da sala de aula. A instituição prevê em seu regulamento acadêmico um sistema de avaliação vinculado a notas e procedimentos inerentes ao processo de aprovação/reprovação. Ao vincular a avaliação ao objetivo de mensurar e conceder valor, essa prática, segundo a autora, permite a manutenção de um status *quo* a qual justifica a supervalorização das notas (VASCONCELLOS; OLIVEIRA e BERBEL 2006).

Para Freitas (2003, p. 28, *apud* Melo, 2006, p. 41, grifo do autor), “[...] a avaliação assume a forma de uma ‘mercadoria’ [...] com as características de dualidade existentes na sociedade capitalista: valor de uso e valor de troca, com predomínio do último sobre o primeiro ‘aprender para trocar por nota.’” Percebe-se que o conceito da avaliação da aprendizagem evoluiu bastante, mas na prática o que se observa não condiz com a teoria. Tendo isto como base, torna-se necessário saber como os docentes fazem para ultrapassar as barreiras impostas pelas regras das instituições. Tendo em vista que os docentes detêm certa autonomia na sala de aula, e, embora não haja uma política de desenvolvimento da avaliação, como ferramenta de agregar valor ao ensino, o docente pode utilizar-se desta autonomia para

desenvolvê-la, podendo atuar de forma diferenciada para valorizar os conhecimentos dos educandos.

A prática de provas e exames exclui parte dos alunos, por basear-se no julgamento, a avaliação pode incluí-los devido ao fato de proceder por diagnóstico e, por isso, pode oferecer-lhes condições de encontrar o caminho para obter melhores resultados na aprendizagem (LUCKESI, 1998, p. 173).

Ao abordar as práticas avaliativas do ensino, Vasconcellos, Oliveira e Berbel (2006, p. 446) relatam que “quando refletimos sobre as razões pelas quais uma determinada prática avaliativa, em vez de outra, se estabelece, não podemos deixar de pensar que existem muitos fatores que interferem nas decisões tomadas pelos docentes em relação à sua atuação.” Obviamente uma série de características deve ser levada em conta na hora de mensurar a melhor forma de avaliar, deve-se levar em consideração os princípios de cada profissional docente, as políticas educacionais, as condutas permitidas e aceitáveis, entre outros fatores.

Desconstruir a ideia de avaliação como verificação de aprendizagem de conteúdos trabalhados num determinado período é desconstruir a lógica de uma vida inteira de submissão a esse ritual que acompanha basicamente toda a extensão da vida escolar. Geralmente, a avaliação só é reconhecida se estiver expressa em forma de provas, testes, exames, trabalhos escritos e for realizada em momentos estanques, separados da aula. Conferir o que o aluno aprendeu – pode ser muito mais o que memorizou – passa ser mais importante do que como aprendeu. Neste sentido, a avaliação não é usada como diagnóstico, mas como um veredicto, uma sentença final dada a um processo que nem se quer tem momento de réplica. Assim, “a avaliação deixa de cumprir a sua função primordial: identificar e analisar o que foi aprendido, o que ainda é preciso aprender, para que se organize o trabalho com vistas à aquisição da aprendizagem” (BOAS, 2005 *apud* SANTOS, 2012, P. 71).

As práticas avaliativas são vastas e aqui se pretende diferenciar o conceito de avaliação da aprendizagem de simplesmente selecionar, comumente confundidos, para que se possa, mais adiante, confrontar a teoria com o que é praticado pelos docentes. A teoria traz conceitos evoluídos, porém os próprios teóricos afirmam que o conceito evoluído não é o entendido e percebido pela maioria. Na prática, observa-se justamente a prática relacionada ao conceito mais arcaico, como se os estudos, ao longo do tempo, houvessem ficado à margem. Os conceitos foram sendo estudados, e a evolução do entendimento se deu por conta disso. Mas, ao que parece, a aceitação e aplicação não evoluiu com a mesma velocidade.

Voltando às práticas avaliativas, a avaliação precisa ser planejada conforme seus objetivos. O método escolhido para avaliar tem íntima relação com o objetivo que se pretende alcançar, afirma Fernandes (2008, p. 5) ao citar que:

Os propósitos que se pretende alcançar através de uma dada avaliação [...] determinam em grande medida a forma como se planifica e desenvolve o processo de recolha de informação e como se organiza e divulga o próprio relatório ou registro final. Ou seja, os fins a que se destina a avaliação têm necessariamente de ser considerados quando se escolhem os procedimentos de recolha de dados, o tipo de interação que o avaliador vai estabelecer com os avaliados ou, em geral, o design do sistema que se pretende concretizar.

Para que os propósitos de uma avaliação possam ser alcançados utilizam-se, em geral, avaliações sistemáticas ou formais quase sempre enquadradas por um modelo teórico. Mas também se utilizam avaliações informais e combinações de abordagens mais e menos formais. A compreensão da natureza destes tipos de avaliação e das relações que existem entre si é relevante e deverá ser objeto de estudo e de reflexão (FERNANDES, 2008, P. 6).

A contribuição de Fernandes (2008) é grande ao dizer que as avaliações formais devem ser seguidas, porém o autor também cita que o método deve ser acrescido de avaliações informais, as quais parecem ser as mais fiéis no que concerne ao aprendizado discente. Dada a autonomia que o professor detém em sala de aula, ele pode combinar esses estilos de avaliação. De um lado ele não deixa de cumprir o seu papel de avaliar (medir) o conhecimento, já que este profissional deve seguir um regimento interno da instituição. Entretanto, ele, enquanto docente, também não deixa de avaliar informalmente como medida incluyente.

Stufflebeam (1985 *apud* Rosado e Silva, 2012, p. 2) cita que “é preciso, primeiro, identificar as necessidades educacionais e só depois elaborar programas de avaliação centrados no processo educativo para que seja possível aperfeiçoar este processo.” Rosado e Silva (2012, p. 3) explicam claramente as distinções que há na avaliação, tendo como base a frequência e a regularidade no sistema avaliativo.

fala-se de avaliação contínua por oposição a avaliação pontual. A avaliação contínua é vista como acompanhando o processo de ensino-aprendizagem de forma regular. Esta regularidade não deve ser confundida com avaliação permanente, aproximando-se este conceito da ideia de que estamos sempre a avaliar. Na realidade, a avaliação está sempre presente na medida em que não podemos deixar de nos questionarmos, permanentemente, acerca do valor daquilo que fazemos. Essa avaliação permanente é, no entanto, insuficiente para responder à totalidade das necessidades do processo de aprendizagem. A avaliação pontual corresponde a uma avaliação isolada, podendo coincidir ou não com a avaliação final. Avaliações pontuais frequentes, regularmente organizadas, podem traduzir uma verdadeira avaliação contínua. A avaliação final deve ser entendida como uma forma de concretizar um balanço no final de um ciclo de ensino e a avaliação contínua como uma forma de recolher informação para reajustar o processo de aprendizagem durante esse ciclo.

Torna-se importante salientar, com base nos conceitos apresentados pelos teóricos, que a avaliação permite o julgamento e a classificação, mas esta não é a sua função. O subtópico seguinte possibilitará a compreensão dessa avaliação de acordo com a sua função.

2.3.1 Avaliação diagnóstica, formativa e somativa

O objetivo primordial da avaliação é analisar o que o discente assimilou, e tomar o ensinamento adquirido como base para aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem, na busca da melhoria contínua de si mesmo, enquanto professor, e da ampla divulgação dos conceitos enquanto processo agregador. Os resultados mostrados pela citada avaliação reflete, em grande parte, os procedimentos e a metodologia adotados pelo docente. Tendo essa avaliação como ferramenta de melhoria que vise a incluir aqueles que não atingiram o nível de qualidade esperado, espera-se que, ao final do ciclo, a mesma ferramenta possa corrigir falhas e estimular os alunos a continuarem estudando. Pode-se dizer, então, que a atuação do professor tem forte influência sobre a atuação do discente, concluindo, inclusive, que o aproveitamento deste último, depende em grande parte da atuação daquele.

Portanto, o ato de avaliar permite a verificação do nível de aprendizagem dos discentes e determina a qualidade do processo que está sendo realizado, cujo executor é o professor. Essa avaliação fornece ferramentas para que os professores melhorem a sua atuação. Segundo Ribeiro (1999, p. 79),

As avaliações a que o professor procede enquadram-se em três grandes tipos: avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Os dois últimos termos criados por Scriven (1967). Cada um destes tipos de avaliação tem uma função específica, complementar das restantes, constituindo, assim, um conjunto indispensável ao professor.

Bloom (1993, *apud* Cerqueira, 2008, p. 1) expande esse conceito anterior ao dizer que “a avaliação do processo ensino-aprendizagem apresenta três tipos de funções: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória).” Este autor aponta sinônimos diferentes, como se fossem a explicação do termo ou a função de cada um deles. Logo em seguida, abordar-se-á cada avaliação conforme o que dizem os teóricos. Para Cerqueira (2008, p. 1),

A avaliação diagnóstica é aquela que ao se iniciar um curso ou um período letivo [...] o professor deve verificar o conhecimento prévio dos alunos com a finalidade de constatar os pré-requisitos necessários de conhecimento ou habilidades

imprescindíveis de que os educandos possuem para o preparo de novas aprendizagens.

A avaliação diagnóstica é, portanto, esse momento inicial vivenciado entre aluno e professor, para que este possa ter elementos que sustentem o seu planejamento avaliativo, a ser definido posteriormente, o qual se refere à avaliação formativa, cujos conceitos serão citados posteriormente. Cerqueira, ao conceituar a avaliação diagnóstica, ainda faz uma citação de Luckesi a respeito dessa citada avaliação.

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, considerarmos que ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista (LUCKESI, 2003, p.82 *apud* CERQUEIRA, 2008, p.1).

Essas considerações remetem os professores ao âmbito do comprometimento. Muitos docentes, provavelmente, pulam esta etapa, a qual Luckesi considera importante. Como realizar outro método avaliativo sem ao menos verificar os conhecimentos prévios existentes? Esse questionamento prova que a avaliação diagnóstica é o início, e que sem ela não se pode acreditar em processo de avaliação propriamente dito, bem diferente dessa avaliação na qual acredita-se, como processo de desenvolvimento do ensino.

Essa avaliação diagnóstica permite ao docente determinar o seu planejamento, a sua forma de atuar como mediador do conhecimento; permite ainda um estudo para tornar o processo mais eficaz, com o objetivo de descobrir se o discente possui o perfil adequado e desejável para que a aprendizagem seja possível. Quanto à avaliação formativa, Cerqueira (2008, p. 1) diz que:

É aquela com a função controladora sendo realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos. [...] Essa modalidade de avaliação é orientadora, porque orienta o estudo do aluno ao trabalho do professor. É motivadora porque evita as tensões causadas pelas avaliações.

Percebe-se que esse estilo de avaliação, em complemento à avaliação diagnóstica citada anteriormente, visa à manutenção do processo como um todo. Essa avaliação formativa permite, no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem, que alterações sejam feitas, tais como alterações no planejamento, no estilo didático do docente e dos métodos avaliativos

escolhidos, entre outras possibilidades, a fim de atingir o ensinamento pleno, tendo em vista que os discentes possuem conhecimentos prévios e ritmos de aprendizagem diferentes. Para Bloom, Hastings e Madaus (1971 *apud* Rosado e Silva, 2012, p. 6-7),

Nunca se devem utilizar os dados da avaliação formativa como base para a classificação; na realidade, em situação de avaliação formativa, os alunos devem responder sem se confrontarem com a ameaça da classificação, sem os elevados níveis de stress e ansiedade associados a essas situações (que podem prejudicar a revelação das suas reais capacidades), não minando a necessária confiança dos alunos e o clima de intimidade necessário para que o aluno se abra, mostre as suas dificuldades, aceite errar, evitando estratégias de ocultação das dificuldades. O mesmo deve acontecer relativamente à avaliação diagnóstica (que não deve deixar de ser entendida como de carácter formativo). Damião (1996) sublinha a dificuldade deste processo já que é um mesmo professor que é responsável pela avaliação formativa e pela classificação existindo, também, muitas vezes, contaminação entre as duas modalidades de avaliação (a somativa apoia-se na formativa) acabando esta por assumir, indevidamente, uma função de seleção.

É nessa avaliação formativa que os alunos vão adaptando-se ao estilo didático do professor, e este, em contra partida, adapta-se também ao estilo individual de cada discente, procurando atingi-los eficazmente. Essa avaliação é formativa porque indica o que os alunos devem fazer para atingir o aprendizado desejado. Landsheere (1976, p. 254 *apud* Cerqueira, 2008, p. 1, grifo do autor) ao abordar os objetivos, diz que “a avaliação formativa tem por único fim reconhecer onde e em que o aluno sente dificuldade e procurar informá-lo. Esta avaliação não se traduz em nota, nem muito menos em ‘scores’. Trata-se de um ‘feedback’ para o aluno e para o professor.” Nesse sentido, a avaliação é uma forma de controle de qualidade da atuação do professor e da capacidade do aluno, bem como dos processos adotados e do material desenvolvido.

São apresentadas a seguir as definições da avaliação somativa, a qual se dá, como se pode observar, ao final do processo. Para Cerqueira (2008, p. 1), “a avaliação somativa tem por função básica a classificação dos alunos, sendo realizada ao final de um curso ou unidade de ensino, classificando os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos.” Como se pode observar, essa avaliação se dá após a avaliação formativa, podendo verificar se as possíveis alterações feitas na avaliação formativa deram os resultados esperados. Rosado e Silva (2012, p. 7) dizem que:

Nesta modalidade de avaliação é decisiva uma escolha criteriosa de objetivos relevantes, de acordo com critérios de representatividade e de importância relativa de modo a obter uma visão de síntese. [...] É [...] a modalidade de avaliação que melhor possibilita uma decisão relativamente à progressão ou à retenção do aluno,

pois compara resultados globais, permitindo verificar a progressão de um aluno face a um conjunto lato de objetivos previamente definidos.

Conforme a literatura, é nessa modalidade que se pode adicionar um juízo de valor; esse tipo de avaliação pode ser seletiva, com valoração de notas. Afirmam isto Rosado e Silva (2012, p. 7) ao dizer que “a avaliação somativa presta-se à classificação, mas não se esgota nela, nem se deve confundir com esta, podendo [...] existir avaliação somativa sem classificação.” Os autores ainda dizem que essa avaliação pode ser qualitativa ou quantitativa.

2.4 Metodologia e estilo de ensino

A metodologia de ensino adotada pelo professor tem íntima relação com a avaliação da aprendizagem, pois ao utilizar a avaliação diagnóstica para verificar que método melhor se aplica para a eficácia do aprendizado, este docente está escolhendo o método de ensino, como parte de sua estratégia planejada, para aplicar na avaliação formativa, a qual pode ser modificada a qualquer hora caso algum método não dê o resultado esperado. A partir disso, torna-se necessário conhecer as metodologias de ensino disponíveis e aceitas como efetivas, bem como as respectivas técnicas e estilos de ensino, conforme a sua causa direta no aprendizado discente.

Para Libâneo (1993, p. 150 *apud* Bonat, 2009, p. 75), “ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem, o professor utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos [...] e procedimentos que é chamado de método.”

O método constitui uma reflexão sobre a realidade educacional, pois, ao eleger o método de ensino, ele deverá analisar a realidade que a instituição de ensino está inserida, os conteúdos e os objetivos traçados, relacionando todos esses elementos a fim de promover adequadamente a relação ensino-aprendizagem (LIBÂNEO 1993, p. 151 *apud* BONAT, 2009, p. 75).

Pode-se dizer, então, que o método são as ações utilizadas pelo professor e as atividades de ensino aos discentes, o qual regula a relação ensino-aprendizagem. Essa relação não pode ser vista de maneira isolada, dissociada da metodologia. Não há, portanto, como abordar a avaliação do ensino sem abordar as metodologias e técnicas utilizadas pelo docente para atingir este fim. Quanto aos métodos, Bonat (2009) aborda quatro tipos diferentes: dedutivo; indutivo; dialético e hipotético-dedutivo.

O método dedutivo, segundo Bonat (2009), é um método utilizado quando se parte de uma questão generalizada para uma questão mais específica, é como se fosse afinando a informação. “Esses argumentos gerais se apresentam como verdadeiros, pois já foram validados pela ciência” (BONAT, 2009, p. 76). A autora diz que há uma relação lógica entre as premissas gerais e as mais específicas. Segundo ela, se a premissa geral for inválida a conclusão também será.

O método indutivo, para Bonat (2009), é o método responsável por se chegar a uma generalização. É exatamente o inverso do método dedutivo. “O seu objetivo é chegar a conclusões mais amplas do que o conteúdo estabelecido pelas premissas nas quais está fundamentado” (MEZARROBA; MONTEIRO, 2003, p. 63 *apud* BONAT, 2009, p. 76). O método dialético já parte de uma tese considerada verdadeira, a qual é refutada por uma antítese. “Do embate dessas categorias, surge uma síntese, que é a conclusão lógica extraída da tese e da antítese” (BONAT, 2009, p. 77).

Quanto ao método hipotético-dedutivo, este “foi desenvolvido por Karl Popper e consiste na eleição de hipóteses que possuem uma certa viabilidade para responder a um determinado problema de natureza científica” (BONAT, 2009, p. 77). Quanto às técnicas utilizadas pelos docentes para se atingir o objetivo da avaliação do ensino-aprendizagem, para Bonat (2009) são: técnicas centradas no professor; aula expositiva; código comentado; recursos audiovisuais; quadro e projetor multimídia. A autora cita, ainda, outras técnicas que não serão abordadas aqui.

Para entender o porquê das técnicas utilizadas por cada professor, traz-se o que é dito por Fernandes (2008), o qual aborda o ensino por três óticas diferentes, quais sejam: ensino como ofício, ensino como profissão e ensino como arte. A abordagem do ensino como ofício leva em consideração o conjunto de regras existentes, as quais podem ser aprendidas e desenvolvidas pelo docente. “Ensinar será, nesta concepção, utilizar e aplicar adequadamente as regras e as técnicas prescritas pelas autoridades” (FERNANDES, 2008, p. 17). Este ensino pressupõe um estilo que é obedecido pelo professor, um padrão da instituição de ensino, o qual só precisa ser aprendido e aplicado. Não parece muito viável à aprendizagem se usado isoladamente.

O ensino como profissão já é aquele que não tem a ver com tecnicismos. Esse estilo de ensino pressupõe as habilidades teóricas aliadas à prática individual de cada professor, permitindo, assim, uma atitude crítica do professor. “São, por isso, profissionais que se

desenvolvem mais autonomamente em cooperação e em colaboração com os seus pares e que ensinam de acordo com elevados padrões de conhecimento científico, pedagógico e de prática profissional” (FERNANDES, 2008, p. 17). Percebe-se que o ensino como profissão tem um forte aliado: a prática profissional. Esse conhecimento ninguém aprende com livros, nem vendo outra pessoa fazer, este só se aprende fazendo.

O ensino como arte é considerado o mais importante, pois pressupõe a arte propriamente dita do docente. Refere-se àqueles que nasceram para o ofício de ensinar. Nessa modalidade não há aprendizagem técnica, não há orientações a seguir, e o professor tem uma didática que não se explica com teorias. (FERNANDES, 2008). Com esse estilo de ensino, seja qual for o método escolhido pelo professor, toda aprendizagem é possível. O professor que possui esse estilo se dá bem com qualquer metodologia, e sempre a escolhe bem.

Quanto aos instrumentos avaliativos, os docentes podem utilizar uma infinidade, de acordo com o fim ao qual se destina. Citam-se neste trabalho, com base em Gil (2010), cinco instrumentos como parte das práticas avaliativas: provas discursivas, que podem ser dissertativas e discursivas; provas objetivas; provas práticas; e provas orais. O autor não limita os instrumentos, mas ressalta esses como mais comuns e viáveis. Enfatiza Gil (2010) que, antes de se escolher a melhor técnica para aferir o conhecimento, deve-se definir os objetivos pretendidos a serem alcançados com a avaliação.

Existem muitas técnicas de avaliação da aprendizagem. Isso não significa, porém, que estão à disposição do professor para aplicar a que mais lhe aprouver ou para selecionar um certo número delas com o propósito de promover a diversidade. A escolha das técnicas deve ser feita após o professor considerar as que melhor se ajustam aos objetivos definidos no plano. (GIL, 2010, p. 254.).

Portanto, os instrumentos utilizados são apenas um meio necessário à prática docente, a qual envolve os instrumentos, o planejamento, além de outras atividades correlatas, pois como já se verificou, a avaliação da aprendizagem é bem ampla e subjetiva.

Após apresentar o referencial teórico sobre os aspectos gerais da avaliação da aprendizagem, verificar-se-á, a seguir, o que diz a teoria sobre a docência em Secretariado Executivo, próximo capítulo deste trabalho.

3 DOCÊNCIA EM SECRETARIADO EXECUTIVO

As instituições de ensino superior percorreram um longo caminho para desenvolverem-se e estarem como hoje estão: detentoras da fama de formarem os melhores profissionais. O acesso à universidade, com o advento do Enem, modificou o perfil do estudante de graduação, mas, apesar das mudanças, algumas características permanecem as mesmas da época de fundação: uma prática pedagógica centralizada na figura protagonista do professor, detentor de toda a sabedoria.

Em contrapartida já é possível se ver algumas práticas que modificam esse papel do docente. Embora com toda essa autonomia, ele, o professor, não ocupa mais esse papel de destaque, de detentor do poder. Dá-se mais liberdade de expressão, faz-se um debate, discussões, seminários e cria-se um aprendizado mútuo, no qual a figura do professor passa a aprender também e ainda torna o aprendizado mais fácil, sem, contudo, precisar aplicar qualquer espécie de exame para verificar a aprendizagem, embora essa prática seja necessária para cumprir um procedimento do regimento interno, ao qual o professor é submetido.

Ao buscar esclarecer as práticas utilizadas pelos Docentes do curso de Secretariado, bem como as concepções internalizadas por cada profissional, tornou-se necessário averiguar as práticas conceituadas na literatura e consideradas como certas ou mais viáveis de acordo com os teóricos e estudiosos da área. O objetivo deste trabalho conduziu a presente pesquisa à necessidade de abordar a questão da avaliação da aprendizagem com maior precisão, tendo em vista que não há vasta bibliografia sobre o tema citado na área de Secretariado Executivo. Assim, um levantamento histórico e conceitual tornou-se imperativo, sem, contudo, constituir a prioridade deste trabalho.

O sistema educacional sofre uma intensa reestruturação em suas políticas, cujas consequências têm profundo impacto para a universidade e, conseqüentemente, para todo seu funcionamento e pessoal. Dois efeitos perversos dessa dinâmica são a massificação e a privatização. Nesse universo, a docência sofre a influência de mudanças que colaboram para instaurar ou intensificar uma crise de indefinição sobre fins da educação, valores e papéis a assumir (TRINDADE, 2001 *apud* VASCONCELLOS; OLIVEIRA e BERBEL 2006, p. 446).

Na citação acima, enfatizou-se a reestruturação do sistema educacional e citaram-se alguns efeitos. Destaque-se o efeito da privatização no ensino superior. Nada há contra as faculdades privadas, mas se na pública já existe uma dificuldade em expandir o conceito mais universal da avaliação, bem como disseminar a sua real função, na privada essa realidade

deve ser ainda mais distante. Não pretende-se aqui falar mal das faculdades privadas; existem até muitas faculdades que estão cumprindo o seu papel perante a sociedade, porém os motivos que levaram alguém a abrir uma instituição de ensino desse nível, provavelmente não foi a aprendizagem plena. A profissão de Secretariado Executivo, tal como é hoje com essa nomenclatura, é uma profissão relativamente jovem. Não é o objetivo do trabalho, também, falar do histórico da profissão, mas torna-se necessário fazer uma breve explanação para chegar-se ao entendimento do porquê da ausência de bibliografia em docência na área Secretarial.

Uma profissão que tem sua origem nos escribas, profissionais da idade antiga, detentores do poder da escrita, assim acredita-se ter originado o Secretário Executivo, pois posteriormente, no baixo império romano, desenvolveu-se de escriba a Secretário. Durante a idade média, a função de Secretário praticamente desaparece e resurge na idade moderna com o surgimento do comércio e a necessidade deste profissional fez-se necessária. Com o advento das duas guerras mundiais, devido à escassez de mão de obra masculina, a mulher se inseriu no mercado realizando as funções de secretaria, conforme se verifica no sítio da FENASSEC (2013).

Com a evolução da profissão, até então sem reconhecimento, e com as lutas sindicais, conseguiu-se através de Lei nº 7.377, regulamentar a profissão e descrever as atribuições, Lei esta que data de 1985, posteriormente complementada pela Lei nº 9.261 de 1996. Infere-se, portanto, que até a data da regulamentação da Lei, a profissão existia, mesmo que sem registro algum, porém, quem formava esses profissionais? O primeiro curso de Secretariado Executivo foi oferecido no Brasil pela Universidade Federal da Bahia, em 1969, antes mesmo da regulamentação da Lei. A formação desses profissionais que formavam os Secretários Executivos, provavelmente, era em áreas afins, da administração, economia etc.

Aborda-se aqui, apenas o curso de nível superior, para se ter uma noção da dimensão que existe sobre a docência em Secretariado. Percebe-se, portanto, que a docência nessa área é bem recente, pouca bibliografia há sobre a temática. Tanto que o curso de Secretariado Executivo é um curso de bacharelado e não licenciatura, não há formação específica para licenciatura em Secretariado Executivo, como assim existe para letras, matemática, física etc. O profissional é, portanto, formado para atuar e não para ensinar. Para chegar a ter um perfil docente, este profissional precisa desenvolver-se por meio de especializações *stricto e lato sensu*, cursos de capacitação e aperfeiçoamento, para que se possa ter o conhecimento

necessário à adequação da carreira docente, além de outras competências necessárias a serem abordadas no tópico seguinte.

3.1 Competências necessárias ao perfil do docente em Secretariado Executivo

A abordagem da temática docência em Secretariado Executivo mostra a necessidade de estabelecer o perfil do docente nesta área de ensino, bem como na pesquisa e extensão, já que a Universidade preza por essa colaboração recíproca entre esses três fatores. Para o exercício pleno da docência são exigidas do professor algumas qualificações, tais como: especialização; mestrado; doutorado; publicações entre outras exigências. Porém, o que dizer das qualificações psicológicas, da atuação prática, da didática do profissional, da qualificação interpessoal e pedagógica? Essas não são alvo de avaliações no âmbito docente.

Diante dos desafios contemporâneos da docência em Secretariado, convém uma abordagem conceitual e prática, principalmente na dimensão pessoal, pois nas profissões que lidam diretamente com pessoas é preciso aceitar que os conflitos são inevitáveis, porém o docente atua como mediador do conhecimento e das relações. Portanto torna-se imperativo perceber que competências devem estar presentes no perfil do Docente de Secretariado Executivo.

Com base nos fundamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu capítulo IV, o qual aborda a organização da educação nacional, em seu art. 13, cita que os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Partindo desses pressupostos estabelecidos pela LDB, o docente em Secretariado Executivo deve participar da elaboração da proposta pedagógica e cumprir um plano de trabalho, além de zelar pela aprendizagem do aluno, temática geral deste trabalho. Deve, ainda, estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento, essa última opção de fundamental importância tendo em vista que a grande problemática da avaliação da

aprendizagem está nos métodos avaliativos empregados pelos professores, métodos esses excludentes, às vezes, e ainda deve desenvolver-se profissionalmente. “Faz-se necessário que o docente desenvolva suas práticas atreladas ao contexto social em que atua” (SILVA; BARROS E SOUSA, 2010, p. 48). Além do desenvolvimento profissional, o docente precisa desenvolver-se, também, em outras áreas, conforme se verifica nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 259):

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior.

De acordo com as autoras anteriormente citadas, percebe-se que o desenvolvimento do perfil docente exige um desenvolvimento paralelo pessoal e institucional. O profissional precisa desenvolver todos os lados, significa isto para o docente um esforço redobrado. Segundo Silva, Barros e Sousa (2010, p. 48), “o professor é um profissional que está sempre se fazendo e como qualquer outro ser humano, se produz por meio das relações que estabelece com o mundo. É nesse movimento que ele constrói uma identidade profissional.” Para Vasconcelos e Amorim (2008, p. 4-5):

[...] a formação continuada [...] deve referenciar a pessoa do docente como sujeito que ocupa espaços determinantes à transformação da sociedade, deslocando [...] sua preparação pedagógica à conquista desse momento como espaço institucionalizado [...] concedendo-lhe, assim consistência para o cultivo da competência didático-universitária.

Além do desenvolvimento paralelo de várias áreas, ressalta-se o que foi dito por Vasconcelos e Amorim (2008) sobre a formação continuada, acredita-se que esse é o grande foco do desenvolvimento docente. Para Masetto (2003, p. 19 *apud* Riedel *et al.* 2012, p. 152, grifo do autor), “a mudança mais significativa está na ruptura com a visão meramente de ‘transmissão de informações e experiências’ para a preocupação com o ‘desenvolvimento da aprendizagem dos alunos’.” Percebe-se que além de toda competência que possa ser necessária à atuação do docente, a mais importante delas é, com propriedade, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, conforme cita Masetto. Pode ser até mais que uma simples competência, é uma questão de consciência, o docente precisa conscientizar-se de que o foco da educação está na aprendizagem dos alunos.

O profissional pode desenvolver todas as competências necessárias e exigidas em um currículo docente, mas se não conseguir desenvolver o aprendizado dos discentes, de nada

servirá, ele estará sendo um mero transmissor de informações, o qual corre o risco de não ser entendido, compreendido, devido às barreiras do processo de comunicação. A mensagem, muitas vezes, chegará ao seu emissor com distorções. Para que seja possível a delimitação do perfil do docente, torna-se necessário verificar que competências, segundo Perrenoud, são necessárias à prática docente, para posteriormente, perceber se elas se aplicam na atuação do docente no ensino superior.

As dez competências segundo Perrenoud (2000):

- a) Organizar e dirigir situações de aprendizagens.
- b) Administrar a progressão das aprendizagens.
- c) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
- d) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
- e) Trabalhar em equipe.
- f) Participar da administração da escola.
- g) Informar e envolver os pais.
- h) Utilizar novas tecnologias.
- i) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- j) Administrar sua própria formação contínua.

Destaquem-se nas palavras de Perrenoud (2000), as competências b e j. A primeira se refere à administração da progressão das aprendizagens, assim como citou também Riedel *et al.* (2012) e a segunda se refere à administração da formação contínua, ou seja, além das dez competências apontadas por Perrenoud como essenciais à prática docente, torna-se imperativo observar com mais atenção essas competências citadas neste parágrafo. As outras competências até podem ser desenvolvidas aos poucos, mas essas duas considera este trabalho de primordial importância. Não pode um professor desenvolver o seu ofício plenamente sem estar atento ao desenvolvimento e administração da avaliação da aprendizagem, bem como ao desenvolvimento da sua própria formação continuada. Todas as competências são importantes e necessárias, essas duas, porém, são imperativas e irrefutáveis.

Salienta-se também, que o profissional de Secretariado não conclui a graduação, apesar de não ser preparado para a docência, tão despreparado para tal ofício. A explicação para tal feito está no fato de a grade curricular do curso estar repleta de disciplinas humanas que desenvolvem os saberes necessários, pelo menos alguns, à prática docente. Além disso, o

profissional, como atuante no mercado de trabalho, deixa a universidade sabendo que precisará atualizar-se constantemente. Não será diferente, portanto, quando o foco for a docência. A formação contínua é, pois, uma competência necessária, que facilmente se verá presente no perfil dos profissionais que enveredam por esse caminho brilhante e necessário ao engrandecimento da profissão.

A Lei de regulamentação da profissão, Lei de nº 7.377, de 30 de setembro de 1985 também traz as atribuições do Secretário Executivo, em seu artigo 4º (BRASIL, 1985), as quais muito se assemelham com as competências definidas por Perrenoud (2000) e o que define também a LDB.

Art.4º. São atribuições do Secretário Executivo: I - planejamento, organização e direção de serviços de secretaria; II - assistência e assessoramento direto a executivos; III - coleta de informações para a consecução de objetivos e metas de empresas; IV - redação de textos profissionais especializados, inclusive em idioma estrangeiro; V - interpretação e sintetização de textos e documentos; VI - taquigrafia de ditados, discursos, conferências, palestras de explanações, inclusive em idioma estrangeiro; VII - versão e tradução em idioma estrangeiro, para atender às necessidades de comunicação da empresa; VIII - registro e distribuição de expediente e outras tarefas correlatas; IX - orientação da avaliação e seleção da correspondência para fins de encaminhamento à chefia; X - conhecimentos protocolares (BRASIL, 1985).

As atribuições acima descritas pela Lei de regulamentação da profissão trazem algumas semelhanças com o perfil docente se forem desenvolvidas corretamente. Planejamento, organização e direção de serviços de secretaria, atribuição do profissional que atua no mercado, assemelham-se a atribuições docentes; o docente também precisa planejar suas aulas, organizar e dirigir situações de aprendizagens como citou Perrenoud (2000). Farias e Reis (2008, p. 169) ressaltam que:

Dentre suas inúmeras atribuições, o profissional de Secretariado Executivo carrega consigo determinados atributos que são fundamentais para a docência: perceber ambientes; saber ouvir; comunicar-se adequadamente com diferentes pessoas; ser imparcial independentemente da situação vivida. Ademais, ele é passível de compreender que educar é construir, é induzir à reflexão.

As competências não serão alvo de dificuldade à atuação do docente em Secretariado. O profissional é preparado no decorrer da vida acadêmica para aprender todas as áreas, mesmo que superficialmente, cabe a este profissional desenvolver a área necessária a sua atuação. E por quê abordar as competências necessárias à docência? Para que seja possível uma evolução da prática avaliativa como processo agregador de conhecimento, como processo que inclui aqueles que não atingiram a qualidade esperada, é “necessário encarar a

avaliação como ação que proporciona sentido ao ato educacional, e para isso, não podemos fugir da obrigação de colocá-la em primeira pauta no cenário da formação docente” (LUCKESI, 2008 *apud* BARBOSA, 2011, p. 4).

3.2 Relação professor-aluno

A relação professor-aluno ganha atenção neste estudo porque, conforme se verá mais adiante, tem relação direta com a aprendizagem do discente. Por não ter a devida atenção, muitas ações desenvolvidas no ambiente escolar acabam por fracassar, muitos métodos adotados acabam por não funcionar e o resultado da avaliação acaba não sendo satisfatório. Além da problemática “professor-aluno”, existe também o fato de alguns docentes acharem que essa relação nada tem a ver com a avaliação do ensino. Daí a importância de se abordar como essa relação deve ser estabelecida no ambiente de ensino dos cursos de graduação em Secretariado Executivo. Sabe-se que estudiosos e pesquisadores preocupam-se com essa relação, devido às reclamações por parte de alunos, insatisfação e, por consequência, níveis de aprendizagem baixos e insatisfatórios.

A relação professor-aluno precisa, nesse contexto da docência, ser abordada, não como uma relação de subordinação do segundo ao primeiro, ou de hierarquia, mas como uma relação de trocas de mútuo conhecimento. Nesse tipo de relação o docente trabalha arduamente na busca incessante pela melhoria da aprendizagem do aluno, bem como faz uso das técnicas mais viáveis para avaliar e descobrir se o objetivo foi alcançado. Esta relação entre professor e aluno é objeto de análise teórica por ser de suma importância entender que a consolidação do processo de avaliação da aprendizagem depende em muito dessa relação. Para Carl Rogers (1972, *apud* Nassif, 2008, p. 19),

[...] a iniciativa da aprendizagem não se baseia nas habilidades de ensinar do professor, no seu conhecimento erudito, no planejamento do currículo, no uso de tecnologias, em aulas expositivas ou na abundância dos livros, tudo isso é importante, mas a facilitação da aprendizagem significativa baseia-se em certas qualidades de comportamento que ocorrem no relacionamento entre facilitador e aprendiz.

Portanto, o docente detém esse poder de facilitar a aprendizagem do aluno e, por consequência, sua avaliação será satisfatória, desde que ele, como profissional, vise à manutenção dessa relação, bem como ao desenvolvimento das competências indicadas por Perrenoud, necessárias à prática docente. Barbosa (2011, p. 5) diz que “os futuros docentes

precisam aprender sobre avaliar, desprendendo de sua experiência como aluno, diretamente influenciadora em sua formação docente”, o que mostra que as experiências dos discentes, que desejam seguir a carreira docente, influenciam o seu estilo de atuar como docente.

Para os alunos, avaliar a aprendizagem é a simples tarefa de atribuir notas, excluindo, selecionando e deixando à margem aqueles que não atingiram o perfil desejado. Por isso, Barbosa (2011) diz ser necessário que os futuros docentes aprendam sobre avaliar. Conforme se verifica nas palavras da autora, fica implícito que se a relação professor-aluno for de dominação, de autoridade, de exercício de poder, assim tenderá a ser a relação se o discente, como discente, pretender seguir a carreira docente. É com base nesse argumento que a autora enfatiza a necessidade de os educandos aprenderem sobre avaliação.

A avaliação não é abordada nos cursos de Secretariado Executivo. Não há, na grade curricular, nenhuma disciplina que aborde essa problemática. Assim sendo, os alunos deixam a universidade sem entender o real objetivo da avaliação da aprendizagem, e quando pretendem seguir a carreira docente, só ao darem continuidade a sua formação, com foco na docência, é que os conceitos e entendimentos começam a ficar mais familiar. O docente atua como transmissor do conhecimento, mas não apenas essa função tem o perfil docente. Ele torna-se responsável pela aprendizagem dos seus educandos. Já que a avaliação da aprendizagem tem essa função de verificar o ensino, de buscar meios de desenvolvimento do discente. O docente em Secretariado Executivo deve, nesse contexto, atuar dessa forma, como facilitador do ensino, não como mero transmissor.

Guedes (2010, p. 9) diz que “a relação professor aluno é fundamental no processo de ensino aprendizagem e nas relações humanas de toda escola”. É dever, portanto, do docente zelar por essa relação, estimular o relacionamento e as interações que ocorrem no ambiente pedagógico de ensino, bem como proceder a sua manutenção. Melo (2006, p. 49) diz que “a essência do trabalho do professor [...] é efetivamente ajudar os alunos a construir os saberes e competências. Conseqüentemente, o que se espera do ato de avaliar depende da significação essencial do ato de ensinar.” Verifica-se que o ato de ensinar tem íntima relação com o ato de avaliar, conforme enfatiza a autora. As práticas escolhidas quando da transmissão do conhecimento são reflexos de como se pretende avaliar.

“A relação professor-aluno é horizontal e não imposta. Para que o processo educacional seja real é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez educador. Quando essa relação não se efetiva, não há educação” (MIZUKAMI, 1986, p.

99 *apud* GUEDES, 2010, p. 16). Se não há educação sem efetivação da relação horizontal, o que dizer da avaliação? Esta não se aplica, portanto, quando a relação professor-aluno é vertical, na qual o professor detém o poder sobre tudo e faz escolhas conforme sua conveniência. Percebe-se, então, que tipo de relação deve haver entre docente e discente.

Guedes (2010, p. 17) afirma que “a relação professor aluno se dá de acordo com o clima estabelecido pelo professor, da empatia com seus alunos, com a criação de pontes entre o seu conhecimento e o deles [...]”

Ao professor, cabe a responsabilidade inicial de, como ponte, fomentar os seus sonhos e de seus alunos, incentivando-os com seus exemplos e ações. Ao aluno cabe a ousadia de trazer seus sonhos e de não aceitar nada menos do que ser tratado como homem – sujeito – nessa relação; a “rebeldia” de não aceitar nada preestabelecido, mas negociando na parceria as estranhezas. Aos dois, cabe a “loucura” de se permitirem a relação com tudo que é peculiar de suas diversidades (FREITAS, 2008, p. 21 *apud* GUEDES, 2010, p. 19).

O docente em Secretariado Executivo é responsável pela forma como as relações entre professor e aluno se estabelecem, atuando ele como mediador do conhecimento. Ressalte-se a ênfase na “mediação”, este professor deve ser mediador e não detentor do conhecimento, pois como detentor a relação a ser estabelecida seria a vertical, na qual, como se confirmou com a teoria, não há educação, nem tampouco aprendizagem. Na sequência deste tópico verificam-se os processos de ensino e aprendizagem, o qual tem íntima relação com a relação entre docente e discente.

3.3 Processos de ensino e aprendizagem

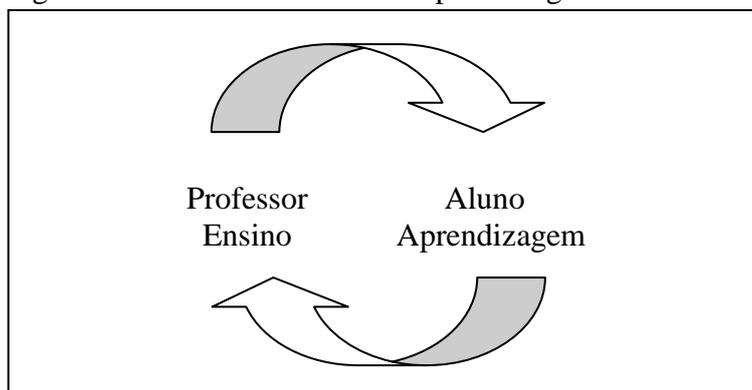
Os processos de ensino e aprendizagem não poderiam deixar de ser mencionados como parte de um processo maior, o qual finda em um único objetivo: a aprendizagem do aluno. Aborda-se esses processos como forma de identificar e desmistificar a ideia de que o processo de ensino e o processo de avaliação da aprendizagem andam isolados. Sant’anna *et al.* (1986, p. 40) afirma que “não há ensino sem aprendizagem. [...] Somente com propósitos de análise podem ser tratados em separado.” Porém, não é o objetivo deste trabalho tratar do tema avaliação educacional em separado, pois não há vasta bibliografia na área de Secretariado Executivo. Poder-se-ia tratar sobre esta temática docência sem se falar sobre esse processo de ensino, mas como trazer a teoria aos profissionais da área sem correlacionar os temas envolvidos?.

Entender os processos de ensino e aprendizagem não é uma opção, é imperativo. Ao citar Sant’anna *et al.* (1986), justifica-se inserir um tópico sobre esta temática, neste capítulo dedicado à docência em Secretariado Executivo. Os autores dizem que realizam-se muitas suposições sobre o ensino com base nos conceitos de aprendizagem. Ensinar é um processo complexo, cheio de escolhas e decisões a serem tomadas, portanto, necessário à prática avaliativa. Os profissionais que ensinam e avaliam no nível superior tem uma vantagem que não existe na educação básica, os alunos costumam mostrar mais interesse em aprender, e, geralmente, querem e aprendem mais. A explicação para tal fato é simples: trata-se de pessoas que já passaram pela educação básica, que, em sua maioria, já adquiriram certa maturidade, pois precisam aprender de verdade para exercer tal ofício.

Os professores do curso de Secretariado Executivo têm, portanto, a facilidade de ensinarem a um público que, quase em 100%, está disposto a assimilar e aprender. Considerando a disposição dos educandos, parte-se para outro ponto, existe a disposição, mas será que existe tempo disponível necessário a aprendizagem dos conteúdos de nível superior. Os docentes de nível superior contam, então, com essa dificuldade. O perfil dos discentes de Secretariado Executivo, comprovadamente, é de pessoas que trabalham e conciliam os estudos ao trabalho. Os docentes precisam, nesse contexto, estudar técnicas de ensino-aprendizagem que otimizem o tempo disponível para que a aprendizagem seja aproveitada ao máximo.

Verificam-se abaixo os processos de ensino e aprendizagem:

Figura 1 – Processo de ensino e aprendizagem.



Fonte: Sant’anna, *et al.* (1986).

Sant’anna *et al.* (1986, p. 42) diz que “o ato de ensinar requer a orientação, a coordenação e a manipulação dos meios necessários para a realização da aprendizagem.” Esse

processo de avaliação do ensino, alvo da pesquisa deste trabalho, tem íntima relação com a forma adotada pelo docente em Secretariado Executivo de ensinar aos seus educandos. “O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos. [...] O ensino tem a tarefa principal de assegurar a difusão e o domínio dos conhecimentos sistematizados legados pela humanidade” (LIBÂNEO, 1994, p. 90 *apud* LAURINDO, 2006 p. 32). “Somente um ensino suficientemente organizado em termos de influência pessoal e estimulação cognitiva pode orientar aprendizagens significativas” (SANT’ANNA, 1986, p. 44). Para os autores a influência pessoal é uma relação interpessoal entre aluno e professor que vise ao amadurecimento do discente. Neste ponto esta abordagem dos processos de ensino e aprendizagem retoma à relação professor-aluno.

Ao finalizar este tópico, o qual também encerra o capítulo sobre docência em Secretariado, bem como todo o referencial teórico, prova-se, portanto, que o docente de Secretariado Executivo tem responsabilidade direta sobre a avaliação da aprendizagem dos seus discentes e ainda é responsável pela forma como as relações entre professor e aluno se estabelecem. O docente é ainda responsável por orientar, coordenar e manipular os meios necessários para a realização da aprendizagem, enquanto ato de ensino. Resta agora verificar o que se aplica na prática docente pela concepção dos professores atuantes.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo presta-se a apresentar os procedimentos metodológicos utilizados para compor a pesquisa, na coleta de dados, bem como o referencial que a fundamentou. Com o fim de atingir o objetivo proposto, buscou-se fazer primeiramente uma pesquisa bibliográfica, a qual desenvolveu-se em etapas de modo a conciliar a fundamentação teórica com a pesquisa de campo. As fontes bibliográficas foram colhidas por meio de livros, artigos, monografias, dissertações, periódicos, sites, entre outros. O levantamento bibliográfico foi a base do desenvolvimento da fundamentação teórica que serviu de sustentação para a pesquisa como um todo, bem como para a pesquisa de campo.

Para Gil (1991, p. 48), podem ser definidos dois grandes grupos quanto à pesquisa: “aqueles que se valem das chamadas fontes de ‘papel’ e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo estão a pesquisa experimental, [...] o levantamento e o estudo de caso.”

A presente pesquisa, quanto aos seus objetivos de investigar as concepções de avaliação da aprendizagem pela ótica do docente de Secretariado Executivo, classifica-se como descritiva, pois, segundo Gil (1991, p. 46), os estudos descritivos podem assim ser classificados quando utilizam “técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário [...]”. Podem, ainda, ser incluídas nesse grupo de pesquisa descritiva aquelas “que têm por objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 1991, p. 46). A pesquisa descritiva mostra as características de determinada população ou ação realizada por esta população. Vergara (2000, p. 47) confirma o que foi dito ao afirmar que este tipo de pesquisa “não têm o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.” A pesquisa descritiva serve, portanto, para, com base na descrição aferida, entender melhor os fenômenos estudados.

A presente pesquisa classifica-se, também, como qualitativa-quantitativa, pois não se pretendeu quantificar, mas identificar e conhecer as concepções dos docentes de Secretariado Executivo, por meio de estatística descritiva. Para Melo (2006, p. 69), quando a pesquisa é intitulada como qualitativa, os dados são assim considerados “por serem ricos em pormenores relativamente a pessoas, locais e conversas, sendo de complexo tratamento estatístico.” Portanto, para atingir os objetivos, foi aplicado um questionário online composto por

perguntas subjetivas e objetivas, com o intuito de não cansar o entrevistado, bem como de não dar margem à fuga das respostas desejadas.

O questionário, quanto à parte específica da pesquisa, contém três questões subjetivas, as quais tinham como objetivo identificar as concepções de cada docente, e três blocos com 20 sentenças do tipo *likert*¹, que variam de 1 a 5, as quais significam, respectivamente: nunca, raramente, às vezes, frequentemente e sempre. Os três blocos continham 9, 6 e 5 sentenças, nessa ordem. O primeiro bloco continha sentenças relativas às concepções dos docentes sobre a avaliação da aprendizagem. O segundo bloco continha sentenças referentes à avaliação diagnóstica, formativa e somativa, e o terceiro e último bloco continha sentenças relativas aos instrumentos avaliativos. As questões objetivas eram, ainda, abertas a comentários.

O universo desta pesquisa é composto por Docentes de Secretariado Executivo. Gil (1991) afirma que “a amostra é uma pequena parte dos elementos que compõem o universo”. A pesquisa foi de abrangência nacional aplicada a vinte docentes via correio eletrônico, por meio de questionário online, disponibilizado na plataforma *Google Drive*. Enviou-se o link do questionário por e-mail, e os professores só precisavam responder online e enviar as suas respostas. Para a seleção dos participantes foram observados os seguintes requisitos: 1 – Docentes de Secretariado Executivo atuantes em Instituições de Ensino Superior Brasileiras (IES), que oferecem o curso de Secretariado Executivo na modalidade bacharelado e presencial e 2 - Docentes graduados em Secretariado Executivo. A pesquisa foi realizada no período de 1º a 10 de julho de 2013. Para que atingisse o objetivo de alcançar docentes formados em secretariado executivo e atuantes em IES que oferecessem o curso de secretariado na modalidade bacharelado presencial, foi feito um levantamento, em artigos científicos publicados nas revistas especializadas, dos nomes de professores de Secretariado Executivo, graduados e conhecidos na área.

Para fins de análise e apresentação dos dados, foram divididos os resultados da pesquisa em duas partes. A primeira apresenta o perfil dos entrevistados, a segunda apresenta e analisa a pesquisa específica, conforme se verifica no capítulo seguinte. A fim de melhorar a análise e transcrição do que foi colhido nos questionários aplicados, os docentes entrevistados serão identificados por um número, o qual varia de 1 a 20, representando o total de respostas obtidas, tendo sido atribuído esse número conforme a ordem de chegada das respostas.

¹...Esta escala foi construída por Rensis Likert em 1932 e é composta por um conjunto de assertivas em que os respondentes são solicitados a dar uma nota de 1 a 5, conforme o grau de importância dada a cada afirmação. (Simon, 2004).

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

5.1 Perfil dos entrevistados

Inicialmente, buscou-se conhecer o perfil dos participantes da pesquisa. Quanto ao sexo dos docentes entrevistados, verificou-se que 90% são do sexo feminino, mostrando assim que, tanto na carreira docente como no mercado de trabalho, o sexo feminino ainda predomina, embora a quantidade de profissionais do sexo masculino já tenha aumentado com o passar dos anos e com a evolução e disseminação da profissão.

Com relação à idade, os docentes foram distribuídos em 4 grandes grupos, quais sejam: de 25 a 30 anos, de 31 a 35 anos, de 36 a 40 anos, e docentes com mais de 40 anos. Os dados da pesquisa mostraram que 40% dos docentes possuem mais de 40 anos, seguidos de 20% que possuem de 36 a 40 anos e a mesma porcentagem possuem os professores de 25 a 30 anos, uma minoria de 15 % possuem de 31 a 35 anos, verificando-se assim que predomina em maioria os docentes com mais de 40 anos, detentores de experiência tanto na área docente como no mercado de trabalho.

O tempo de experiência como docente também foi tópico abordado na pesquisa quanto ao perfil, pois era viável saber o tempo de experiência de cada professor para verificar-se a veracidade das informações prestadas quanto à experiência individual. 15% dos docentes possuem de 1 a 3 anos de experiência, 25% possuem de 4 a 10 anos, 45% possuem de 11 a 15 anos, grande parte dos entrevistados se encontram nesse percentual, inferindo-se assim, que eles possuem grande conhecimento teórico e prático sobre assunto abordado neste trabalho, outros 15% possuem de 16 a 20 anos, e nenhum docente entrevistado possuía mais de 21 anos de experiência como docente, não se conseguiu abranger com esta pesquisa nenhum profissional em fim de carreira.

Na Tabela a seguir, constam as Instituições de Ensino Superior com as respectivas quantidades de docentes participantes da pesquisa.

Tabela 1 – Quantidade de docentes entrevistados por instituição de ensino superior.

Instituição de Ensino	Quantidade
Universidade de Passo Fundo	2
Universidade Federal de Viçosa	2

(Continua)

(Continuação)

Tabela 1 – Quantidade de docentes entrevistados por instituição de ensino superior.

Instituição de Ensino	Quantidade
Centro Universitário Newton Paiva	1
Universidade Federal do Amapá	1
PUCPR	1
Unioeste	4
Universidade Estadual Oeste do Paraná	1
Universidade Estadual de Londrina-UEL	1
Universidade Federal da Paraíba-UFPB	2
UNICENTRO	2
Universidade Federal da Bahia-UFBA	1
Universidade Paulista-UNIP	1
FATEC-SP	1

Fonte: Dados da Pesquisa/2013.

Trata-se de uma pesquisa de abrangência nacional. De acordo com os dados das universidades onde trabalhavam os professores entrevistados, quanto à distribuição geográfica por estados, verificou-se que 10% dos docentes eram do estado do Rio Grande do Sul, 15% do estado de Minas Gerais, 5% do estado do Amapá, 45% do estado do Paraná, 10% do estado da Paraíba, 5% do estado da Bahia e 10% do estado de São Paulo. Quanto à distribuição geográfica por região, verificou-se que 55% dos entrevistados eram da região Sul, 25% da região Sudeste, 5% da região Norte e 15% da região Nordeste. Predominou-se assim, com maior número de entrevistados, o estado do Paraná, com 45% dos docentes respondentes, e a região Sul, por consequência.

A Tabela 2 a seguir é relativa ao perfil acadêmico de cada docente entrevistado. A primeira coluna corresponde ao número dado a cada docente para identificá-lo. Ressalte-se que todos os docentes entrevistados são graduados em Secretariado Executivo, pois este era um dos requisitos para aplicação da pesquisa. No campo graduação, perguntou-se se os profissionais possuíam outra graduação além do Bacharelado em Secretariado Executivo. Quanto aos outros níveis acadêmicos superiores à graduação, constam nos respectivos campos

a nomenclatura dos cursos realizados pelos docentes entrevistados, para o docente que não possuía a titulação informada, atribuiu-se a letra “N”, para significar que não possui.

Tabela 2 – Formação acadêmica dos docentes de secretariado executivo.

Docente	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado
1	Secretariado Executivo Trilíngue	N	Letras	Letras	N
2	Secretariado Executivo	Gestão Pública	Administração	Administração	N
3	Secretariado Executivo Bilíngue	Assessoria Executiva	Educação (andamento)	N	N
4	Secretariado Executivo	N	N	N	N
5	Secretariado Executivo	Engenharia da Produção	Ciências Ambientais (andamento)	N	N
6	Secretariado Executivo	-Docência do Ensino Superior -Gestão da Qualidade e Produtividade	Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável	N	N
7	Secretariado Executivo	Desenvolvimento Gerencial	Desenvolvimento Regional e Agronegócio	Desenvolvimento Regional e Agronegócio	N
8	Secretariado Executivo Trilíngue	Gestão Estratégica	Administração Pública	Administração	N
9	Secretariado Executivo	Metodologia do Ensino Superior	Administração	N	N
10	Secretariado Executivo	N	Engenharia da Produção	Engenharia da Produção	Administração
11	Secretariado Executivo e Administração	Gestão da Qualidade Total	Engenharia da Produção	Linguística (andamento)	N

(Continua)

(Continuação)

Tabela 2 – Formação acadêmica dos docentes de secretariado executivo.

Docente	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado
12	Secretariado Executivo	Gestão Secretarial	N	N	N
13	Secretariado Executivo	Consultoria Empresarial	Educação	N	N
14	Secretariado Executivo e Letras	Educação	Linguística	N	N
15	Secretariado Executivo	Engenharia de Negócios	Administração	N	N
16	Secretariado Executivo	Gestão Pública	Administração	Administração (andamento)	N
17	Secretariado Executivo	Didática do Ensino Superior	Psicologia da Educação	N	N
18	Secretariado Executivo e Administração	Gestão da Qualidade	Administração	Administração	N
19	Secretariado Executivo e Licenciatura em Desenho e Plástica	-Administração e Desenvolvimento de Recursos Humanos -Arte Integrativa -Gestão de Eventos, Cerimonial e Protocolo	Análise Regional	Ciências Sociais	N
20	Secretariado Executivo	Administração	Administração	Administração	Administração (andamento)

Fonte: Dados da pesquisa/2013.

Apenas 20% dos docentes entrevistados possuem outra graduação além do bacharelado em Secretariado Executivo. 85% dos docentes possuem especialização, mas apenas 15% possuem especialização ligada à área docente. 90% dos docentes possuem mestrado, mas apenas 15% possuem mestrado na área da educação. 50% dos docentes possuem doutorado, porém nenhum deles na área docente, a grande maioria concentrada em

administração. Quanto ao pós-doutorado, apenas 10% dos docentes possuem e todos em administração. Percebe-se que a grande concentração das pós-graduações é em administração, pouca formação há na área docente ou na educação. Deixando assim a desejar quanto à formação docente, a formação dos professores entrevistados é em diversas áreas, tais como; Engenharia da Produção, Linguística, Gestão Pública, Gestão da Qualidade entre outros.

Perrenoud (2000) cita dez competências para ensinar, dentre elas, destaquem-se as competências referentes à administração da progressão das aprendizagens, e à administração da formação contínua. Além das competências essenciais à prática docente, torna-se imperativo observar com mais atenção essas competências citadas. As outras competências até podem ser desenvolvidas aos poucos, mas essas duas devem estar presentes no cotidiano do docente de Secretariado Executivo. Não pode um professor desenvolver o seu ofício plenamente sem estar atento ao desenvolvimento e administração da avaliação da aprendizagem, bem como ao desenvolvimento da sua própria formação continuada.

5.2 Concepções de avaliação da aprendizagem pela ótica do docente de Secretariado Executivo

Inicialmente, a pesquisa de campo focalizou o conhecimento do perfil dos docentes, em seguida, a pesquisa buscou atingir os objetivos a qual se prestou, obtendo-se os seguintes resultados.

5.2.1 Compreensão dos docentes acerca dos aspectos gerais de avaliação da aprendizagem

A primeira pergunta buscou verificar qual é a compreensão dos docentes acerca dos aspectos gerais de avaliação da aprendizagem. Questionou-se aos docentes sobre o que eles entendiam por avaliação da aprendizagem e o papel que ela exerce. Buscou-se, primeiramente, coletar as respostas mais relevantes, pois a maioria possuía o mesmo teor, e, posteriormente, analisaram-se as referidas respostas coletadas. Para o docente nº 6:

Os processos avaliativos contribuem para o docente perceber os saberes que o aprendiz já traz consigo (de forma diagnóstica) e, também, para compreender as dimensões de aprendizagem do educando sobre determinados conteúdos (processual). A avaliação tem importante papel para que o docente possa perceber não apenas a aprendizagem do aluno, mas também se está conseguindo se fazer entender e mediar efetivamente a aprendizagem do educando.

Para o docente nº 9 “a avaliação exerce o papel de retomada de posicionamento do professor e do aluno. É uma retroalimentação da relação ensino aprendizagem”. Para O docente nº 10, a avaliação da aprendizagem é...

[...] A avaliação das competências desenvolvidas pelo aluno ao longo do curso. Observo que por competências considero as habilidades (cognitivas e práticas) de um estudante que o capacite a desenvolver adequadamente tarefas, encontrar soluções e implementá-las no ambiente de trabalho. (envolve mais que o conteúdo, mas também as habilidades e atitudes do aluno). O papel da avaliação é importante, pois é através dele que podemos avaliar se e quanto o aluno é capaz de resolver os problemas aplicando os conteúdos e habilidades estimulados ao longo do curso.

Avaliação da aprendizagem é um processo contínuo, que se faz aula a aula e não se configura em um único instrumento. Exerce o papel de acompanhar o aluno com relação à aprendizagem, ou seja, verificar se o perfil traçado pelo projeto pedagógico e os objetivos traçados pela disciplina, foram atingidos pelos acadêmicos (DOCENTE Nº 13).

Quanto ao papel da avaliação da aprendizagem, o docente nº 16 diz que “é conduzir o estudante em direção ao conhecimento esperado sobre os conteúdos, para que ele possa prosseguir na relação com as demais disciplinas, compondo um conjunto de conhecimentos necessários para sua formação.” Quanto a essa primeira pergunta, as respostas não divergiram entre si, o que houve foi uma tempestade de ideias, os professores disseram o que a avaliação da aprendizagem significava para cada um deles, de acordo com os seus conhecimentos prévios, experiência docente e conhecimento da literatura, cada um sob um enfoque diferente, porém, todos eles tocaram no mesmo ponto relativo à subjetividade; o qual vai além de aplicar provas e exames, o qual vai além de atribuir valor.

Os comentários feitos pelos docentes se confirmam o que Nérici (1977, *apud* Oliveira, 2003) diz que a avaliação da aprendizagem deve ser vista como uma etapa de um procedimento maior, sendo que esta etapa inclui uma avaliação diagnóstica, feita previamente para se verificar os conhecimentos trazidos pelos discentes. Isso é confirmado também por Luckesi (1998) quando diz que a citada avaliação é como um meio adicional para o crescimento para a consolidação dos processos de ensino e aprendizagem. Nenhum docente chegou sequer a contrariar a teoria no que tange a função da avaliação, ao papel que ela exerce no meio acadêmico e escolar, atribuindo, inclusive, a essa avaliação escolar a função controladora de acompanhar os discentes no processo de aprendizagem. Quanto a essa abordagem, tem ainda Firme (1994) a dizer que não basta medir, é preciso julgar sobre o conjunto.

O segundo questionamento visava saber se os docentes acreditavam que a avaliação da aprendizagem estava relacionada a outras atividades. Sobre isso, o docente nº 3 disse o seguinte:

Ela está relacionada a todas as atividades que envolvem o ambiente acadêmico, ou seja, é um grande erro acreditar que a avaliação da aprendizagem possa ser realizada somente por meio de provas, ela deve ser configurada a partir da observação do desenvolvimento do aluno, sua participação nas discussões em sala de aula, as relações que ele estabelece entre o conteúdo e o contexto em que vive, entre outras situações.

Para o docente nº 9, “a avaliação da aprendizagem está relacionada a todas as atividades que não seja o momento formal da prova. Durante e em todas as atividades e relacionamento na escola se tem a oportunidade de se processar a avaliação.”

O docente nº 16 acredita que:

A variedade de atividades avaliativas pode levar o estudante a compreender de formas diferentes aqueles conceitos e conteúdos ministrados. Por exemplo, visitas técnicas, relatórios, debates em grupo, provas individuais, elaboração e explanação de conteúdos por meio de seminários, vídeos, simulações, encenações teatrais, participação de palestras e relatos de experiência... e toda atividade possível de abordar o conteúdo.

O aluno traz uma experiência de vida e de trabalho na maioria das vezes. Devemos, enquanto docentes, levar em consideração essas experiências e juntar aos conteúdos exigidos, com diferentes ferramentas para fazer com que o aluno acrescente saberes a sua vida pessoal e profissional. Despertar a curiosidade no aluno e dividir com eles experiências que poderão ser úteis na sua vida. Acredito que o docente deva ser criativo nas atividades e conhecer bem o perfil da turma. Assim, ele saberá quais ferramentas utilizar (DOCENTE Nº 17).

Os docentes, de uma forma geral, afirmam que a avaliação da aprendizagem, além de ser um processo amplo e subjetivo, está relacionada a atividades aparentemente incompatíveis, sem significado algum, e de toda atividade relacionada ao contexto do discente pode se tirar proveito e aplicá-lo ao ensino-aprendizagem. Todos os comentários tecidos pelos docentes confirmam a teoria, pois segundo Florêncio (2004), a avaliação é um processo que abrange a organização escolar como um todo: as relações internas à escola, o trabalho docente, a organização do ensino, o processo de aprendizagem do aluno e a relação com a sociedade. Como disse o docente nº 17 “o aluno traz uma carga de vida e de trabalho [...], devemos [...] levar em consideração essas experiências”. Saliente-se o que foi dito, pois a bagagem trazida pelo discente tem grande relação com o processo de aprendizagem.

Saul (1988, *apud* Lima 1994, p. 88) confirma esses resultados, pois para a autora a avaliação tem íntima relação com a experiência cotidiana do discente, e nesse contexto entra a

avaliação diagnóstica, esta que dirá que experiências prévias poderão ser úteis e que competências precisarão ser desenvolvidas, porém a autora enfatiza que avaliações são feitas no dia a dia, mas aquelas que se fazem no cotidiano são diferentes daquelas que são feitas no meio educacional, a diferença está no fato de a avaliação educacional ser programada, necessária e sistematizada. A avaliação feita no cotidiano é feita de forma aleatória, inconsciente e involuntária.

A terceira questão abordava a dificuldade de aprendizagem dos discentes, e questionavam-se quais medidas poderiam ser adotadas. Sobre isso, o docente nº 2 afirmou o seguinte:

Acredito que envolver o aluno em programas institucionais, como iniciação científica, grupos de pesquisa pode trazer grandes evoluções no aprendizado do aluno em sala de aula. Por outro lado, também há programas que auxiliam nesse sentido, como a monitoria. Ou seja, alunos que tem maior capacidade de aprendizagem auxiliando alunos com déficit de aprendizagem.

Para o docente nº 4,

Deve ser realizado um acompanhamento individual, observando quais dificuldades o aluno apresenta, tentando potencializar ao máximo as atividades em que ele demonstre maior habilidade, maior aproximação do conteúdo trabalhado. Cabe ao professor analisar cada aluno individualmente, buscando verificar desde o início, caso algum aluno apresente dificuldades.

É preciso que haja sensibilidade do professor para perceber as dificuldades de aprendizagem do aprendiz. Nesses casos, faz-se necessário mudar o método de ensino-aprendizagem inserindo no contexto da aprendizagem outras ou novas estratégias de ensino (DOCENTE Nº 6).

Para este mesmo docente, “depende do tipo de dificuldade. O que funciona para um pode não funcionar para outro. O contexto também interfere”. Este comentário confirma as palavras de Gil (2010), ao dizer que as dificuldades dos discentes, em grande parte são temporárias, toda dificuldade pode ter um motivo específico, cabe ao professor identificar esse ponto a ser trabalhado, porém, segundo o autor, alguns estudantes apresentam problemas mais sérios, cuja resolução foge da capacidade do professor. Sabendo que um método pode funcionar com um aluno ou um grupo de alunos, mas pode não ser eficaz com um ou outro aluno, deve o docente procurar meios subsidiários a fim de atingir o objetivo para o qual a avaliação da aprendizagem se presta. Gil (2010) diz ainda que há escolas que possibilitam o atendimento psicológico e a assistência social. Embora, nenhum professor entrevistado tenha mencionado essa como uma das possibilidades de melhoria da aprendizagem, tocou-se no assunto indiretamente, através das palavras do docente nº 4, quando este disse que “deve ser

realizado um acompanhamento individual”. Sem dúvidas um acompanhamento individual configura, de certa forma, assistência social, pois, por meio deste acompanhamento, supõe-se um acompanhamento que aborde todas as áreas passíveis de estarem impedindo a conclusão desse processo de ensino e de aprendizagem.

Luckesi (1998, p. 173) diz, ainda, o seguinte: “simbolicamente podemos dizer que a avaliação é acolhedora e harmônica [...] Avaliar um aluno com dificuldades é criar a base do modo de como incluí-lo dentro do círculo de aprendizagem.” O que foi dito por Luckesi nessa citação foi confirmado por todos os professores, pois todos eles reconhecem que avaliar um aluno com dificuldades pressupõe mudanças drásticas e necessárias em toda a metodologia adotada, se for preciso e possível. Nenhum deles afirmou isso, diretamente, mas todos eles, de forma sutil, tomaram a dificuldade apresentada e sugeriram como medida a ser adotada algum procedimento que envolvia mudança, quer seja da metodologia, quer seja da abordagem, porém, destacou-se o interesse de todos e preocupação em atingir os discentes por meio de propostas e projetos distintos.

A Tabela 3 a seguir apresenta os resultados da primeira questão objetiva, a qual solicitava que os docentes atribuíssem um número, conforme a escala dada, a cada afirmação, de acordo com os conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem.

Tabela 3 – Conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem.

Afirmações	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Provas e exames medem o conhecimento	5%	10%	45%	35%	5%
Existe diferença entre avaliar e selecionar	0%	0%	20%	35%	45%
Utilizo métodos distintos dos métodos sugeridos e adotados pela instituição de ensino na qual leciono	5%	0%	35%	30%	30%
Utilizo métodos formais e informais para avaliar meus discentes	0%	5%	10%	40%	45%
Sigo os procedimentos da instituição, mas também adoto outros métodos paralelos para melhor aferir o aprendizado	0%	0%	10%	50%	40%
O docente pode facilitar a aprendizagem com o seu comportamento	0%	0%	0%	30%	70%
É dever do docente zelar pelo aprendizado do aluno	0%	5%	0%	30%	65%
O processo avaliativo não tem relação com o sucesso do aluno dentro da escola ou fora dela	35%	0%	25%	40%	0%
A relação professor- aluno tem influência no aprendizado dos discentes	0%	0%	15%	35%	50%

Fonte: Dados da pesquisa/2013.

Legenda: (1) Nunca (2) Raramente (3) Às vezes (4) Frequentemente (5) Sempre.

Quanto ao primeiro item, o qual afirma que provas e exames medem o conhecimento, 45% dos docentes afirmam que isto só acontece, às vezes. Lourenço Filho (1969 *apud* Lima 1994) ressalta que o teste por mais que seja bem concebido, não mede coisa alguma. Para confirmar o que diz Lima (1994) apenas 5% dos docentes acreditam que provas e exames nunca medem o conhecimento. Para Luckesi (1998, p. 173) “A prática de provas e exames exclui parte dos alunos.” Com base nisso, verifica-se que grande parte dos docentes considera os exames como uma forma de medir o conhecimento, contrariando o que dizem os teóricos.

O segundo item afirma que existe diferença entre avaliar e selecionar. Quanto a isto, 45% dos docentes atribuíram a este item o número 5, o qual significa sempre, concordando plenamente com o que afirmava a questão. Para confirmar, Luckesi (1998) enfatiza a diferença que há entre avaliar e selecionar usando como exemplo o exame vestibular. O autor salienta que o exame vestibular é claramente selecionador, e que as práticas escolares não devem se igualar a este. As práticas escolares devem ser avaliadoras, pois os testes de seleção excluem uma parte, as avaliações procuram desenvolver aqueles que não atingiram o nível ideal de qualidade da aprendizagem. O resultado ainda mostra que 35% dos docentes afirmam que frequentemente existe essa diferença, seguidos de 20% que afirmam que só às vezes existe essa diferença entre avaliar e selecionar. Com base nisso, verifica-se que nem todos os docentes percebem essa diferença, ou, então, cada situação tem um significado diferente para eles, porém, já é um bom sinal saber que eles não confundem totalmente.

O terceiro item afirmava que os docentes utilizavam métodos distintos dos métodos sugeridos e adotados pela instituição de ensino na qual lecionavam, e eles precisavam dizer com que frequência isso acontecia. 30% afirmaram que sempre utilizavam métodos distintos, seguidos de 30% que afirmaram que frequentemente utilizavam. Outros 35% afirmaram que às vezes utilizam métodos distintos. Mesmo que o maior número de respostas não se concentre no advérbio “sempre”, o resultado já é muito positivo, pois para Fernandes (2008), para que se atinja o objetivo proposto deve-se usar as avaliações padronizadas, formais, porém, pode-se utilizar, também, métodos mais informais, aqueles que não adotados nem sugeridos pela instituição de ensino, mas que tragam algum resultado satisfatório. Ou seja, o docente, detentor de autonomia em sala de aula, pode e deve usar isso a seu favor e em favor da aprendizagem dos discentes, procurando utilizar métodos alternativos e adicionais, a pesquisa mostrou que se confirma na prática o que afirma a teoria.

O quarto item afirmava que os docentes utilizavam métodos formais e informais para avaliar os discentes. 45% dos docentes atribuíram a este item, na escala de frequência, o número 5, o qual corresponde a “sempre”, item este que complementa o item anterior, confirmando, inclusive, o que foi dito por Fernandes (2008), mostrando assim que os docentes sabem que, quando necessário, métodos alternativos precisam ser utilizados.

O item seguinte afirmava que os docentes seguiam os procedimentos da instituição, mas também adotavam outros métodos paralelos para melhor aferir o aprendizado. Quanto a esta afirmação, 50% afirmaram que frequentemente agem assim, seguidos de 40% que sempre seguem os métodos das instituições nas quais lecionam, porém não deixam de ser flexíveis, o que mostra que o tema avaliação educacional, em matéria de diferenciação de métodos, com vistas ao melhor aprendizado do discente, é amplamente entendido no meio docente.

O sexto e o sétimo item tratavam basicamente do mesmo ponto. O sexto item afirmava que o docente pode facilitar o aprendizado do discente com o seu comportamento. A resposta a essa afirmação foi quase que unanime, 70% afirmaram que o docente sempre pode facilitar o aprendizado dessa forma, seguidos de uma minoria de 30% que afirmou que frequentemente pode. Para confirmar o que se verificou nas respostas a este item, o item seguinte afirmava que é dever do docente zelar pelo aprendizado do aluno. 65% dos docentes entrevistados afirmaram que sempre é dever do docente zelar por esse aprendizado, seguidos de 30% que atribuíram a essa afirmação o número 4, o qual significava frequentemente. A essa afirmação ninguém se opôs, e o resultado só confirmou o que trouxe a pesquisa teórica, quando Guedes (2010) diz que a relação entre professor e aluno tem papel importante fundamental, não só para a avaliação como também para as relações que se estabelecem na comunidade acadêmica como um todo, concluindo, assim, que o docente deve proceder à manutenção dessa relação. O autor afirma, ainda, que é dever do docente, sim, zelar pelo aprendizado.

O docente nº 17 fez o seguinte comentário quanto à questão anterior:

Quando o professor começar a se preocupar com seus alunos, conhecer o perfil da sala, levantar as necessidades de cada aluno, sim o professor tem e deve fazer isso, é o papel dele também, provavelmente muitos alunos terão condições de mudar a sua realidade e a dos outros, mantendo o conhecimento consigo, aprendendo a dividir com os outros e transformando muitas vezes a vida de muitos.

Opõe-se a este comentário o docente nº 16 ao dizer que “é responsabilidade da instituição, do docente, mas essencialmente do estudante.” É compreensível a posição de cada

professor, pois sem o interesse do aluno, o esforço do professor é vão. O docente nº 19 compartilha da mesma opinião ao dizer que:

O docente tem sempre a responsabilidade de zelar pela aprendizagem do aluno aplicando conhecimentos pedagógicos com excelente metodologia e didática em aulas com conteúdo e de fato interessantes. Mas para que haja de fato aprendizagem, o aluno tem que querer aprender e também trabalhar para seu aprendizado. Não é responsabilidade exclusiva do professor. [...] Os alunos são os maiores responsáveis pelo seu próprio aprendizado.

De grande importância foram os comentários dos dois docentes, pois o objetivo da afirmação era tão somente identificar se os docentes tinham esse conhecimento de que é dever deles zelar pela aprendizagem do discente, o que não isenta o comprometimento de cada discente, embora não tenha sido citado na pesquisa. De fato não há aprendizagem se não houver interesse por parte do discente, o qual é a parte mais interessada nesse processo.

Para Florêncio (2004), o processo avaliativo é um dos fatores da ação pedagógica que está diretamente ligado ao fracasso ou ao sucesso do aluno. O oitavo item pautou-se em transcrever a referida citação de forma negativa, a fim de não deixar o docente viciado em ler afirmações positivas, para ver se na prática, na realidade dos docentes entrevistados e na concepção deles, eles concordariam com essa afirmação, e até que ponto eles considerariam essa afirmação como válida. As respostas de 35% dos docentes entrevistados mostram concordância com o que diz Florêncio sobre o sucesso do aluno estar intimamente ligado ao processo avaliativo, porém, esse percentual não representa a maioria. 40% considera que, frequentemente, esse sucesso do aluno não está ligado ao processo avaliativo, o que mostra que a essência da avaliação, o seu real sentido não foi entendido, ainda, ou talvez, não tenha sido estudado com maior profundidade. Vale salientar que os docentes que se encaixam nesse número, que representam esse percentual de 40%, são docentes que possuem formações diversas e nenhum deles possuem algum tipo de formação na área docente. Embora não comprove o que motivou cada docente a dar a sua resposta, pode servir de justificativa.

O nono item afirmou que a relação professor-aluno tem influência no aprendizado dos discentes. Relativo a isso, 50% dos docentes afirmaram que sempre tem influência, seguidos de 35% que afirmam que essa influência não acontece sempre, mas com frequência. Confirma a pesquisa de campo o que se verificou na pesquisa teórica, quando Freitas (2008) diz que é responsabilidade do professor alimentar os sonhos dos alunos e os seus próprios sonhos,

incentivando sempre os discentes. Relativo a esse tópico, pronunciou-se o docente n° 17 ao dizer que:

Os alunos se envolvem mais com os conteúdos das disciplinas se o professor consegue, além de motivá-los, mobilizá-los, por meio de aulas práticas, com desafios, e, especialmente, ressaltando a importância daquelas temáticas para a atividade profissional dos envolvidos. O professor é o mediador do processo de ensino e de aprendizagem.

Com base no comentário do docente, verifica-se o quanto eles percebem a importância que há em se preocupar com esse processo, visto que eles próprios são os mediadores. No que tange a compreensão dos docentes acerca das concepções sobre avaliação da aprendizagem, todos eles encaram e enxergam o processo de avaliação da aprendizagem como um processo amplo, o qual inclui várias outras subáreas ligadas ao cotidiano do discente, e ao meio no qual ele vive, de forma que não só as atividades aparentemente ligadas ao meio acadêmico podem ser utilizadas como instrumento mediador da melhoria do processo de avaliação, mas todos os conhecimentos trazidos na bagagem dos discentes.

5.2.2 Tipos de avaliações: diagnóstica, formativa e somativa e os instrumentos utilizados pelos docentes

A Tabela 4 a seguir traz os resultados da pesquisa quanto aos tipos de avaliações, quais sejam; diagnóstica, formativa e somativa. Buscou-se, no momento de transcrever para o papel o que se queria, descrever características desses tipos de avaliações, para poder visualizar o grau de intimidade dos docentes de Secretariado Executivo com as citadas avaliações, a fim de poder se verificar se na prática, na realidade individual de cada professor, eles reconhecem características típicas de cada avaliação.

Tabela 4 – Sobre a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

Afirmações	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Verifico os conhecimentos prévios dos alunos, no início do período letivo	0%	5%	20%	40%	35%
Verifico os conhecimentos e habilidades dos alunos para saber como devo preparar novas aprendizagens	0%	5%	15%	30%	50%

(Continua)

(Continuação)

Tabela 4 – Sobre a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

Afirmações	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Durante o período letivo, avalio meus alunos sistematicamente, a fim de verificar se estes estão aprendendo	0%	0%	5%	25%	70%
Faço alterações nas avaliações feitas durante o período letivo se for preciso	0%	0%	15%	40%	45%
Utilizo a avaliação final para verificar a evolução do aluno	0%	5%	40%	25%	30%
Utilizo os dados das avaliações feitas no decorrer do período letivo para classificar os conhecimentos dos discentes.	5%	5%	15%	45%	30%

Fonte: Dados da pesquisa/2013.

Legenda: (1) Nunca (2) Raramente (3) Às vezes (4) Frequentemente (5) Sempre.

O primeiro item traz características da avaliação diagnóstica, esta que deve ser feita antes de qualquer outra, pois através dela é possível saber os conhecimentos prévios de cada discente. 40% dos docentes afirmaram que verificam com frequência os conhecimentos prévios dos alunos, seguidos de 35% dos docentes que afirmam verificar sempre. O resultado aponta a uma interpretação positiva dos fatos, pois mesmo em minoria, 35% é uma quantidade relativamente significativa, portanto, o resultado é favorável e só confirma o que diz Cerqueira (2008) ao enfatizar que os docentes devem utilizar a avaliação diagnóstica, verificando, assim, os conhecimentos prévios trazidos pelos discentes para poder se constatar que habilidades e competências precisam ser desenvolvidas, para facilitar o preparo de novas aprendizagens. Apenas 5% afirmaram fazer essa verificação prévia com raridade. Cerqueira (2008) confirma ainda o que se vê no item seguinte, pois 50% dos docentes afirmaram que sempre verificam os conhecimentos e habilidades dos alunos para saber como preparar novas aprendizagens. 15% afirmam, ainda, que só às vezes verificam esses conhecimentos e habilidades previamente, ou seja, 15% dos docentes não se preocupam tanto assim com essa avaliação diagnóstica, essa que é tão importante para a consecução das outras duas avaliações, pois através dela se escolhem os melhores meios de desenvolver os educandos, a fim de se chegar ao aprendizado pleno. Isto é confirmado por Luckesi (2003, p. 82 *apud* Cerqueira 2008, p.1) ao dizer que a avaliação educacional não acontece isoladamente. “É condição de sua existência e articulação comum a concepção pedagógica progressista.”

O docente nº 10 comentou que:

As universidades deveriam adotar o método de ensino ‘Problem-Based Learning’ (PBL), o qual significa Aprendizagem Baseada em Problemas. Acredita-se que a partir dessa estratégia de ensino, ao lidar com a dinâmica dos grupos de trabalho e com as investigações independentes, os alunos conseguem alcançar altos níveis de compreensão, desenvolver melhor a sua aprendizagem e suas habilidades de formação do conhecimento e das habilidades sociais. Esta estratégia faz com que o próprio aluno vá atrás do conhecimento prévio que irá necessitar para resolver as situações e envolve menos aulas expositivas.

Com base no comentário do referido docente, acredita ele que esse método de ensino desenvolve o aluno a tal ponto de não precisar tanto assim utilizar da avaliação diagnóstica, pois através desse método o aluno desenvolverá as habilidades necessárias à formação contínua, verificada e avaliada pela avaliação formativa posteriormente. O comentário do docente justifica a sua resposta ao segundo item, ao dizer que, às vezes, verifica os conhecimentos e habilidades dos alunos para saber como deve preparar novas aprendizagens.

O terceiro item mostrou um resultado bastante positivo, pois 70% dos docentes entrevistados afirmaram que sempre avaliam os alunos sistematicamente, a fim de saber se eles estão aprendendo. 25% dos docentes o fazem com frequência. O resultado confirma o que diz Cerqueira (2008), quanto à avaliação formativa, que segundo o autor tem função de controle, e deve ser realizada durante o período letivo, a fim de verificar se os alunos estão atingindo o nível necessário de aprendizagem, os objetivos aos quais se submeteu o professor. Os professores mostraram preocupação quanto ao aprendizado do discente, e procuram avaliar sistematicamente, segundo os dados coletados na pesquisa.

O quarto item aborda, ainda, a avaliação formativa, e 45% dos docentes afirmaram que sempre fazem alterações nas avaliações, durante o período letivo, se for necessário. Esse resultado mostra a flexibilidade que há por parte dos docentes de Secretariado Executivo em adequar as avaliações ao melhor jeito do educando assimilar o conteúdo. Landsheere (1976, p. 254 *apud* Cerqueira, 2008, p. 1, grifo do autor) diz que “a avaliação formativa tem por único fim reconhecer onde e em que o aluno sente dificuldade e procurar informá-lo. Esta avaliação não se traduz em nota, nem muito menos em ‘scores’. Trata-se de um ‘feedback’ para o aluno e para o professor.” É portanto necessário e imperativo que os docentes nessa etapa da avaliação procurem adequar os seus métodos e visem ao aprendizado do discente como prioridade. Para justificar o que trás a teoria, o docente nº 7 comenta que:

O processo avaliativo é complexo. Seus métodos, para que atinjam o objetivo esperado, (avaliar o desempenho e a progressão dos conhecimentos adquiridos) exigem do docente constantes adequações à realidade da turma. Assim, cabe ao

docente rever seus métodos de avaliação e adequá-los, sob pena de transformá-lo num mero instrumento quantitativo.

Embora não seja sempre, 40% dos docentes afirmaram fazer alterações em suas avaliações com frequência a fim de atingir esse objetivo. O resultado é bastante positivo nesse tipo de avaliação. Os números mostram que os docentes usam da avaliação diagnóstica bem menos do que usam a avaliação formativa, embora a avaliação diagnóstica seja importante, pois é o ponto de partida. Ao mostrar flexibilidade os docentes mostram que se preocupam de fato com o aprendizado do discente, e, embora seja necessário uma avaliação diagnóstica fiel para que as outras avaliações sejam bem sucedidas, nada impede que essa correção seja feita no decorrer do processo.

Os dois últimos itens da Tabela 4 trazem características relativas à avaliação somativa, que é a avaliação final. Enquanto os resultados foram bastante positivos quanto à avaliação formativa, na avaliação somativa esse resultado caiu um pouco, apenas 30% dos docentes afirmaram que sempre utilizam a avaliação final para verificar a evolução do aluno, seguidos de 25% que afirmaram utilizar a avaliação final para este fim, com frequência. Quanto a esse assunto, Rosado e Silva (2012) dizem que essa é a tipologia mais importante, pois ela permite uma visualização mais ampla dos resultados obtidos através do processo de ensino, o resultado da aprendizagem se mostra claro nessa etapa, pois permite verificar a progressão dos discentes. Os resultados mostram que a minoria usa esse tipo de avaliação para o fim a que se destina, o que se infere é que grande parte dos docentes verificam essa evolução do aluno nas avaliações sistemáticas feitas durante a avaliação somativa. Os docentes utilizam essa avaliação para verificar a evolução, também.

No último item da Tabela, relativo à avaliação somativa, 45% dos docentes afirmaram que frequentemente utilizam os dados das avaliações feitas no decorrer do período letivo para classificar os conhecimentos dos discentes, seguidos de 30% que afirmaram sempre fazer essa classificação. Quanto a isto, têm Rosado e Silva (2012, p. 7) a dizer que “a avaliação somativa presta-se à classificação, mas não se esgota nela, nem se deve confundir com esta, podendo [...] existir avaliação somativa sem classificação.” Com base no que dizem Rosado e Silva, os professores fazem certo ao classificar, mas não podem fazer apenas isso, como enfatiza o autor, não deve se esgotar nela. Para o docente nº 13, “a avaliação não é, de forma alguma, classificatória. Não se restringe a nota. [...] Avaliar é diferente de classificar.”

A Tabela 5 a seguir traz os resultados da pesquisa quanto aos instrumentos avaliativos a fim de conhecer quais deles mais são utilizados pelos docentes.

Tabela 5 – Instrumentos avaliativos.

Afirmações	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Prova discursiva dissertativa	0%	5%	40%	40%	15%
Prova discursiva de pergunta curtas	5%	15%	40%	25%	15%
Provas objetivas	10%	35%	30%	20%	5%
Provas práticas	0%	10%	20%	50%	20%
Provas orais	30%	35%	10%	15%	10%

Fonte: Dados da pesquisa/2013.

Legenda: (1) Nunca (2) Raramente (3) Às vezes (4) Frequentemente (5) Sempre.

A Tabela 5 acima prestava-se a conhecer os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes. Sobre as práticas avaliativas, o docente nº 17 comentou o que segue:

Tenho a avaliação formal como um dos instrumentos e não o único. Não acredito em um ensino produtivo somente avaliando o aluno com perguntas abertas ou fechadas para medir seu conhecimento. Outras práticas são importantes também.

Quanto a isto tem também o docente nº 13 a dizer o seguinte:

Não faço provas discursivas. Trabalho com análises crítico-reflexivas acerca de algum texto ou filme. Elaboro debates em sala de aula. Utilizo a técnica de problematização (solução de problemas). Além de seminários orientados e estudos de caso. As avaliações são bem práticas, em grupos, em duplas e individuais, aula a aula. Não uso provas objetivas, haja vista que servem para concursos públicos em que o objetivo é ELIMINAR candidatos, diferente da graduação, em que estamos formando profissionais. Assim, as atividades avaliativas precisam ser práticas e mais próximas da realidade profissional. (grifo do autor)

Para o docente nº 2:

No ensino, devem ser pensadas estratégias avaliativas que possibilitem um aprendizado mais autônomo do aluno, que o faça pensar criticamente sobre o conteúdo, atribuindo sentido ao seu aprendizado. As estratégias devem facilitar a aprendizagem, motivando o aluno a realizar as atividades. Além disso, dependem do foco a que o curso está vinculado, se no conteúdo ou nas interações, se trabalhará com avaliações individuais ou coletivas, dentre outros aspectos.

Os docentes se dividiram bastante quanto aos meios utilizados para aferir o conhecimento, sendo a modalidade de provas orais a menos utilizada pelos docentes. A pesquisa sugeriu cinco meios de se aferir e avaliar os conhecimentos dos discentes, porém,

alguns deles incluíram, em seus comentários, outros meios derivados e eficazes, como palestras, debates, seminários entre outras atividades que não se configuram como teste, avaliação, mas servem para verificar a evolução do aluno. Provas práticas e provas dissertativas foram as utilizadas com mais frequência.

Percebe-se, com os comentários dos docentes entrevistados, que os métodos são vastos para se chegar à avaliação plena, que eles são parte do processo, mas não são o processo em si, e que este é mais subjetivo do que se pode imaginar. Os docentes mostraram grande conhecimento do tema abordado e os resultados foram satisfatórios conforme se verá na conclusão que segue.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou o delineamento de alguns pensamentos reflexivos acerca das concepções de avaliação da aprendizagem pela ótica dos docentes entrevistados. Com relação à compreensão dos docentes acerca dos aspectos gerais de avaliação da aprendizagem, cada professor se posicionou de maneira peculiar e individual, porém todos eles tocaram no mesmo ponto no que tange a subjetividade, todos os docentes encaram e enxergam o processo de avaliação da aprendizagem como um processo amplo, o qual inclui várias outras subáreas ligadas ao cotidiano do discente, e ao meio no qual ele vive, de forma que não só as atividades aparentemente ligadas ao meio acadêmico são passíveis de ser utilizadas como instrumento mediador da melhoria do processo de avaliação, mas todos os conhecimentos que trazem os discentes consigo.

Analizou-se se na prática, na realidade individual de cada professor, eles reconhecem características típicas de cada avaliação quanto à sua finalidade. Percebeu-se que em relação aos tipos de avaliação diagnóstica, formativa e somativa os docentes se preocupam mais com a segunda, em detrimento da primeira, por julgarem um pouco desnecessária. Um docente, inclusive, utiliza um método diferente que, segundo ele, por meio desse método o próprio aluno busca desenvolver suas habilidades e procura conhecer a si mesmo, conhecer os seus conhecimentos prévios, de forma que o professor não precisa se preocupar com essa avaliação diagnóstica, essa que, segundo os teóricos, é tão importante e fundamental para o sucesso da consecução das outras duas, e conseqüentemente, para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem. Embora, a avaliação diagnóstica não tenha sido tomada como importante pela maioria, eles buscam corrigir as falhas no meio do processo. Eles dão ênfase à avaliação formativa, a qual é um processo contínuo que visa ao crescimento e evolução do aluno.

Foi possível conhecer os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes em Secretariado Executivo, destacando-se que no que tange a essas práticas avaliativas, os docentes se dividiram bastante quanto aos meios utilizados para aferir o conhecimento, sendo a modalidade de provas orais as menos utilizadas pelos docentes. A pesquisa sugeriu cinco meios de se aferir e avaliar os conhecimentos dos discentes, porém, alguns deles incluíram, em seus comentários, outros meios derivados e eficazes, como palestras, debates, seminários entre outras atividades que não se configuram como teste, avaliação, mas servem para

verificar a evolução do aluno. Provas práticas e provas dissertativas foram as utilizadas com mais frequência.

Com relação à questão norteadora acerca das concepções dos docentes de Secretariado Executivo sobre a avaliação da aprendizagem, percebeu-se que os professores de Secretariado Executivo, participantes desta investigação, possuem grande conhecimento da literatura sobre a temática abordada, entendem, compreendem e buscam aplicar o que eles acham válido para a consecução do processo avaliativo.

Considera-se, portanto, que fica implícito que os professores dos cursos de Secretariado Executivo buscam o conhecimento constante, inclusive, comentários bem tecidos partiram de professores que possuíam formação completamente divergente daquela que leve alguém a entender bem sobre o assunto. Os participantes mostram-se flexíveis para adequar as suas avaliações de acordo com os discentes, quando necessário. Os docentes mostraram conhecimento do assunto, embora poucos deles tenham alguma formação na área da educação.

A pesquisa em questão desenvolveu-se em meio à carência de literatura dedicada à docência em Secretariado, o que aponta para a necessidade de novas pesquisas na área, a fim de proporcionar troca de conhecimento mútuo entre os pesquisadores, docentes e estudantes de Secretariado. Os resultados obtidos foram positivos e passíveis de crescimento intelectual, proporcionando a esta academia o enriquecimento bibliográfico por meio da divulgação da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Flávia Renata Pinto. **Avaliação da aprendizagem na formação de professores: estão os futuros professores preparados para avaliar?** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2011. Disponível em:
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2082/587>
 Acesso em: 24 mar. 2013.

BONAT, Debora. **Didática do ensino superior**. 3. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

BRASIL. Lei nº 7.377, de 30 de setembro de 1985. Dispõe sobre o exercício da profissão de Secretário e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17377consol.htm Acesso em: 27 mar. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes bases da educação nacional. Poder Executivo, Brasília, DF.

CARVALHO, Mirtes Gonçalves Honório de; CARVALHO, Marlene Araújo. Avaliação da aprendizagem: uma evolução histórica. Universidade Federal do Piauí, 2002. Disponível em:
http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.10/GT10_5_2002.pdf Acesso em: 17 mar. 2013.

CERQUEIRA, Everaldo. **Formas de Avaliação**. Salvador, 2008. Disponível em:
<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/1121766> Acesso em: 21 mar. 2013.

FARIAS, Deliana S.; REIS, Ana Carolina G. Docência em secretariado executivo. **Fazu em Revista**. Uberaba, n.5, p. 169-174, 2008. Disponível em:
<http://www.fazu.br/ojs/index.php/fazuemrevista/article/view/61/55> Acesso em: 24 mar. 2013.

FENASSEC, Federação Nacional das Secretárias e Secretários. Disponível em:
<http://www.fenassec.com.br/> Acesso em: 25 mar. 2013.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades**. [S.L.] Texto Editores, 2008. Disponível em:
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5508/1/Brochura_avaliacao_docente.pdf Acesso em: 23 mar. 2013.

FIRME, Tereza Penna. Avaliação: tendências e tendenciosidades. Ensaio: **Avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v.1, n 2, pp. 5-12, jan/mar 1994.

FLORÊNCIO, Clarice Pereira de Freitas. Avaliação Escolar: do discurso à ação – um caminho a trilhar. Universidade Federal do Piauí, 2004. Disponível em :
http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.3/GT3_2_2004.pdf Acesso em: 20 mar. 2013.

GATTI, Bernadete A. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos revista científica**, v. 4, n 1, pp-17-41, jun 2002. Disponível em:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=71540102> Acesso em: 17 mar. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. 5ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

GUEDES, Letícia Marinho. **Qual a importância da relação professor aluno no processo de ensino aprendizagem?** O que os professores pensam sobre isso? 2010. 57 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade Agudos. Disponível em: <http://www.faaag.com.br/faculdade/biblioteca/pedagogia2010/Leticia%20Marinho%20Guedes.pdf> Acesso em: 25 mar. 2013.

LAURINDO, Edevalda Casagrande. **Avaliação da aprendizagem: um olhar investigativo sobre o processo pedagógico do curso de secretariado executivo da UNESC**. 2006. Monografia (Especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior) - Universidade do Extremo Sul Catarinense. Disponível em: <http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00002B/00002BDA.pdf> Acesso em: 27 mar. 2013.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação Escolar: julgamento ou construção?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MELO, Maria Noraelena Rabelo. **Avaliação da aprendizagem no primeiro e segundo ciclos de formação: ruptura ou continuidade da avaliação tradicional?** Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

NASSIF, Vânia. **Competência docentes: o recurso fundamental do desafio do cotidiano na sala de aula**. [São Paulo] Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado. 2008. Slides. Disponível em: http://www.fecap.br/extensao/pqd/competencia_docente.pdf Acesso em: 24 mar. 2013.

OLIVEIRA, Gerson Pastre de. Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos. **OEI Revista Ibero-Americana de Educación**, ISSN: 1681-5653, 2003. Disponível em: http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_16390.pdf Acesso em: 20 mar. 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Lucie Carrilho. Avaliação da aprendizagem. **Coleção Educação hoje**. 7. ed. Lisboa: Texto Editora, 1999.

RIEDEL, Amanda; VICARI, Ana Carolina; SCHWARZ, Lucas A.; INVERNIZZI, Marina;

ROSA, Daiani Clesnei da. Docência no ensino superior: uma prática desafiadora. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 4, n 2, p. 151-157, 2012. CCHJ/UNIVATES. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/viewFile/345/246> Acesso em: 23 mar. 2013.

ROSADO, António; SILVA, Catarina. **Conceitos básicos sobre a avaliação das aprendizagens**. 2012. Disponível em: http://api.adm.br/evalforum/wp-content/uploads/2010/07/200_-rosado-e-silva-conceitos-basicos-sobre-avaliacao-das-aprendizagens.pdf Acesso em: 23 mar. 2013.

SANT'ANNA, Flávia Maria; ENRIGONE, Delcia; GRILLO, Marlene; MEDEIROS, Marilu Fontoura de; HERNANDEZ, Ivane Calvo. **Dimensões básicas do ensino**. 3. ed. Porto Alegre: Sagra, 1986.

SANTOS, Lindalva Personi. Implicações das práticas avaliativas no ensino superior na formação do docente. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura** da UEG – Inhumas. ISSN 1984-6576, v. 4, n.2, p. 69-88, outubro de 2012. Disponível em: http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli8/vol4_n2/Revelli_v4_n2_art05.pdf Acesso em: 19 mar. 2013.

SILVA, Joelma Soares; BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; SOUSA, Elaine Freitas de. Docência em secretariado executivo: a valoração da experiência extraclasse. **Revista Expectativa**. v. IX, n. 1, p. 43 – 60, 2010.

SIMON, Fernanda Oliveira. **Estudo das habilidades e competências de futuros engenheiros**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000340953&fd=y> acesso em: 01 jul. 2013.

VASCONCELOS, Marilúcia Correia; AMORIM, Delza Cristina Guedes. **A docência no ensino superior: uma reflexão sobre a relação pedagógica**. [S.L.] 2008. Disponível em: http://www.facape.br/textos/2008_002_A_DOCENCIA_NO_ENSINO_SUPERIOR_UMA_REFLEXAO.pdf Acesso em: 23 mar. 2013.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita; OLIVEIRA, Cláudia Chueire de; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva de estudantes. **Interface**. Botucatu [online], v.10, n.20, pp. 443-456, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v10n20/12.pdf> Acesso em 15 mar. 2013.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário de Pesquisa de Graduação

Questionário aplicado a Professores dos cursos de Secretariado Executivo - Avaliação da aprendizagem: concepções dos docentes de Secretariado Executivo.

* **Questões de preenchimento obrigatório.**

Parte I

Perfil dos Entrevistados.

Qual a instituição de ensino que ensina ou ensinou? *

Idade: *

- De 25 a 30.
 De 31 a 35.
 De 36 a 40.
 Mais de 40 anos.

Sexo: *

- Feminino.
 Masculino.

Tempo de experiência como docente: *

- De 1 a 3 anos.
 De 4 a 10 anos.
 De 11 a 15 anos.
 De 16 a 20 anos.
 De 21 a 25 anos.
 Mais de 25 anos.

Formação:

O presente questionário se destina a professores formados em Secretariado Executivo. Se você possui outra graduação, por favor, especifique.

Graduação:

Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

Pós-Doutorado:

Parte II

Pesquisa Específica.

O que você entende por avaliação da aprendizagem e o papel que ela exerce?

Você acredita que a avaliação da aprendizagem está relacionada a outras atividades? Quais?

Quais medidas podem ser adotadas quando há alunos com dificuldade de aprendizagem?

De acordo com os seus conhecimentos sobre avaliação educacional, escolha, para cada afirmação abaixo, uma coluna, conforme as afirmações se aplicam à sua realidade, de acordo com escala de frequência adotada: nunca, raramente, às vezes, frequentemente e sempre. *

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Provas e exames medem o conhecimento.	<input type="radio"/>				
Existe diferença entre avaliar e selecionar.	<input type="radio"/>				
Utilizo métodos distintos dos métodos sugeridos e adotados pela instituição de ensino na qual leciono.	<input type="radio"/>				
Utilizo métodos formais e informais para avaliar meus discentes.	<input type="radio"/>				
Sigo os procedimentos da instituição, mas também adoto outros métodos paralelos para melhor aferir o aprendizado.	<input type="radio"/>				
O docente pode facilitar a aprendizagem com o seu comportamento.	<input type="radio"/>				

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
É dever do docente zelar pelo aprendizado do aluno.	<input type="radio"/>				
O processo avaliativo não tem relação com o sucesso do aluno dentro da escola ou fora dela.	<input type="radio"/>				
A relação professor-aluno tem influência no aprendizado dos discentes.	<input type="radio"/>				

Questão aberta a comentários, se desejar.

Escolha, para cada afirmação abaixo, uma coluna, conforme as afirmações se aplicam à sua realidade, de acordo com escala de frequência adotada: nunca, raramente, às vezes, frequentemente e sempre. *

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Verifico os conhecimentos prévios dos alunos, no início do período letivo.	<input type="radio"/>				
Verifico os conhecimentos e habilidades dos alunos para saber como devo preparar novas aprendizagens.	<input type="radio"/>				
Durante o período letivo avalio meus alunos sistematicamente, a fim de verificar se estes estão aprendendo.	<input type="radio"/>				
Faço alterações nas avaliações feitas durante o período letivo se for preciso.	<input type="radio"/>				
Utilizo a avaliação final para verificar a evolução do aluno.	<input type="radio"/>				
Utilizo os dados das avaliações feitas no decorrer do período letivo para classificar os conhecimentos dos discentes.	<input type="radio"/>				

Questão aberta a comentários, se desejar.

Quanto às técnicas de avaliação da aprendizagem, escolha, para cada afirmação abaixo, uma coluna, conforme a frequência que os métodos são utilizados, de acordo com escala adotada: nunca, raramente, às vezes, frequentemente e sempre. *

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Prova discursiva dissertativa.	<input type="radio"/>				
Prova discursiva de perguntas curtas.	<input type="radio"/>				
Provas objetivas.	<input type="radio"/>				
Provas práticas.	<input type="radio"/>				
Provas orais.	<input type="radio"/>				

Comente o que motiva a escolha de cada item, se desejar.