



A MULTIDIMENSIONALIDADE DA AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO CONSTRUTIVISMO: UMA AVALIAÇÃO NO COTIDIANO UNIVERSITÁRIO DAS AULAS DE FINANÇAS

Francisco Isidro Pereira

Introdução

A despeito das polêmicas filosóficas das idéias construtivistas edificadas por cientistas no que diz respeito aos aspectos conceituais, teóricas e/ou formatação instrucional, o que importa é a sua base epistemológica.

Uma leitura atenta nos conteúdos dos projetos pedagógicos do Curso de Administração, nas instituições universitárias detentor do *status* de primeira linha detêm-se em aspectos ditos construtivistas como guia norteador das ações das atividades de docência.

Ao longo dos últimos oito anos, entre atividades de pesquisa e avaliação *in loco* no contexto das observações e entabulamento de conversações de docentes dessas instituições, foram registradas determinadas ações em sala de aula sob a regência da linha construtivista que contraria qualquer tipo de aprendizagem. Como exemplo o professor que no primeiro dia do semestre letivo que liberava o alunado da obrigatoriedade de vir a aula e já asseguraria a nota de aprovação. Também foi registrado o caso do professor estrela que priorizando os compromissos outros que não da sala de aula, incumbiu o monitor para a sua substituição. Uma situação ilustrativa de quão alcance atinge a eficiência e a eficácia do pensamento do que venha a ser a adoção da linha construtivista. Outra prática corriqueira no ambiente da sala de aula é a exibição de vídeos cujo conteúdo acaba conduzindo a um ambiente de discussão totalmente diferente do assunto em foco, mas por conta da orientação construtivista, isso se chama discussões interdisciplinares.

Diante dos recortes recém aludidos foi instigado quão eficaz é a linha educacional construtivista nas aulas de Finanças no Curso de Administração, bem como o processo de produção de informação para avaliação. Uma disciplina que por sua natureza é quantitativa e, no entanto requer um esforço hercúleo para que possa receber uma dosagem qualitativa enquanto transformar os números “frios” em algo mais interpretativo e analítico atinente a realidade vivida pelos gestores de recursos escassos.

O campo empírico para galgar uma resposta ao estudo foi restrita a própria sala de aula cujo espaço temporal abarcou oito semestres entre os períodos 2006.2 a 2010.1. Inclusive a base epistemológica da investigação foi calcada no cotidiano do ambiente de aula.

Juntamente com essa introdução o artigo é composto de seis seções. Na segunda seção aborda o esboço analítico em torno da construção do conhecimento no *habitat* da sala de aula. Em seguida configura o procedimento metodológico adotado para na seção seguinte tracejar a discussão dos resultados. Na última seção perfila as considerações finais.

Uma Leitura da Concepção Construtivista da Aprendizagem e do Ensino

No contexto da paisagem universitária constituída por suas unidades do saber da Ciência, não é novidade entre o corpo docente das transformações de seu papel como transmissor de conhecimento. Este conforme Zabalza (2004) ficou renegado a um segundo plano abrindo “janela” para a categoria de facilitador da aprendizagem do corpo discente.

Remetendo a Brown e Atkins (1994) estes focalizam a visão profissional do ensino a duas questões prévias: 1) chegar a um ensino efetivo é uma tarefa complexa que requer um enorme desafio social, com altas exigências intelectuais e 2) ensinar



efetivamente consiste em uma série de habilidades básicas que podem ser adquiridas, melhoradas e ampliadas por meio de um processo consistente de formação.

Dentre as exigências intelectuais mencionadas pelos autores sobressaem: a) analisar e resolver problemas; b) analisar um tópico e até detalhá-lo e torná-lo compreensível; c) observar qual é a melhor maneira de se aproximar dos conteúdos e de abordá-los nas circunstâncias atuais (para isso os professores devem ter um rol de alternativas de aproximação); d) selecionar as estratégias metodológicas adequadas e os recursos que maior impacto possam ter como facilitadores da aprendizagem; e e) organizar as idéias, a informação e as tarefas para os estudantes.

Como o ensino é uma atividade interativa realizada com determinados sujeitos, os alunos, cujas características e cuja disposição são significativamente variadas, Zabalza (2004) contempla um novo âmbito de competências inerente à figura do docente, quais sejam: a) saber identificar o que o discente já sabe (e o que não sabe e necessitaria saber); b) saber estabelecer uma boa comunicação com os alunos (individual e coletivamente): dar explicações claras e manter uma relação cordial com eles; c) saber agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de alunos com que se tenha de trabalhar; d) ser capaz de estimulá-los a aprender, a pensar e a trabalhar em grupo; e) transmitir-lhes a paixão pelo conhecimento, pelo rigor científico, pela atualização dentre outros.

Os aspectos supra mencionados são alicerçados a profissionalidade da docência, sua especialidade e a ampla lista de exigências intelectuais e habilidades práticas que o exercício implica. Esta é a idéia da profissionalização assumida por Zabalza (2004) e que coaduna com o teor da pesquisa objeto do presente texto.

Com base em Sole e Coll (2003) a aprendizagem contribui para o desenvolvimento humano na medida em que aprender



não é copiar ou reproduzir a realidade. Lowman (2004) apresenta uma proposta de modelo conforme a reprodução na Figura 1, que destaca os principais fatores que influenciam a aprendizagem do aluno. Para ele o aprendizado é como algo evidenciado por uma ampla gama de qualidades e comportamentos mensuráveis do estudante. Como ilustra a Figura 1, pressupõe-se a existência de três fontes independentes de influência: o estudante, o professor e o curso. São identificadas duas influências interrelacionadas para cada fonte geral, que produzem seis variáveis. Cada uma das variáveis dá uma contribuição direta significativa às diferenças na aprendizagem. Especificamente, as variáveis estudante e professor referem-se as diferenças na competência e motivação, e as variáveis do curso trata dos objetivos buscados e do método de organização escolhido para atingi-los. Na Figura são mostradas as influências na ordem em que são postuladas suas forças relativas. As influências mais fortes estão colocadas no topo.

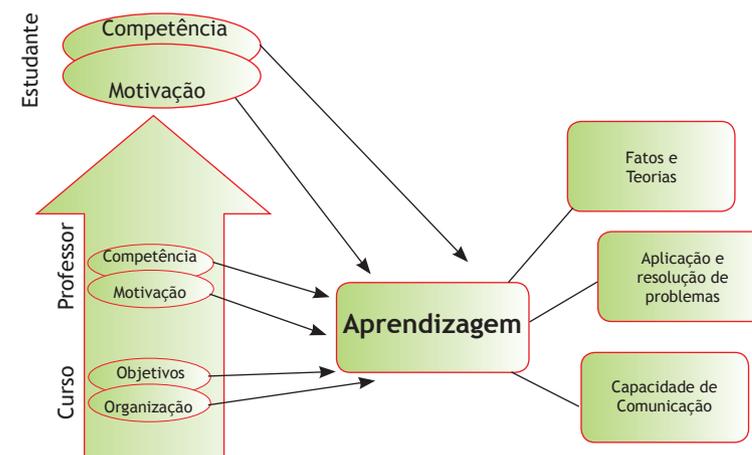


Figura 1 – Fontes de influência na aprendizagem do estudante universitário

Fonte: Lowman, 2004.



Sob inspiração em idéias que delineiam a concepção construtivista, aprende-se quando se é capaz de elaborar uma representação sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretende aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo, não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade. Pode-se dizer que, com os significados, que se aproxima de um novo aspecto que, às vezes, só aparecerá novo, mas que na verdade pode interpretar perfeitamente com os significados que já possui, enquanto, outras vezes, coloca perante ao indivíduo um desafio ao qual se tentar prover, a fim de poder dar conta do novo conteúdo, fenômeno ou situação. Nesse processo, não só modifica o que já possui, mas também interpreta o novo de forma peculiar, para poder integrá-lo e torná-lo do aprendiz.

Quando ocorre esse processo, sustentam Solé e Coll (2003), trata-se da aprendizagem significativa. Constrói-se um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que existe objetivamente.

Rangel (2002) esclarece algumas “falsas verdades” no tocante à prática pedagógica construtivista:

1. Ser construtivista é deixar que o aluno, sozinho, construa o conhecimento. Atualmente os conteúdos aparecem no referencial da concepção construtivista como um elemento crucial para entender, analisar e inovar a prática docente. Esses conteúdos, sejam eles quais forem, já estão elaborados e fazem parte da cultura e do conhecimento, o que faz com que a construção dos alunos seja muito peculiar. Será uma construção sobre o que já existe, ainda que o aluno lhe atribua um certo sentido particular. Exatamente por ser uma construção sobre o que já existe é que não pode ser



feita solitariamente. Nada garantiria que o aluno iria na direção certa que lhe permitisse o progresso. Por isso, na concepção construtivista, o aluno ressignifica o conhecimento e neste sentido o reconstrói, porém num processo conjunto, compartilhado, no qual, graças à ajuda que recebe do professor, pode mostrar-se progressivamente autônomo e competente;

2. No construtivismo o professor deve partir do que o aluno quer aprender.

O professor não deve ensinar apenas aquilo que o aluno quer, mas despertar o seu interesse para diferentes assuntos, tornando-lhe significativo o que necessita aprender para o seu desenvolvimento pleno.

3. O professor não precisa se preocupar em desenvolver conteúdos, pois o que importa é a construção das estruturas mentais dos alunos.

Ser construtivista não significa não ensinar conteúdos, mas favorecer a apropriação desses pelos alunos, com desafios gradativos, a partir do amplo domínio do conhecimento científico em questão pelo professor. Compreender que não se trata de transmitir conhecimentos, mas favorecer a descoberta e a compreensão pelo aluno, a partir de estratégias pedagógicas adequadas.

4. O professor deve levar sempre em conta a realidade do aluno.

A necessidade de levar em conta a realidade do aluno decorre do fato de que, no construtivismo, o conhecimento acadêmico não pode reduzir-se à transmissão dos saberes culturais e/ou científicos. Esses saberes são sempre provisórios, efêmeros. O que é uma verdade científica hoje poderá se tornar uma não verdade amanhã. É preciso criar um espaço não de transmissão, mas de reinterpretação do saber.



De acordo com Gil (2006) um dos mais importantes desafios apresentados aos professores universitários, sobretudo àqueles que ministra aulas em cursos noturnos, é o de integrar as atividades que ocorrem dentro e fora da sala de aula. Além do mais considerando as avaliações, o tempo gasto com questões administrativas em classe, eventuais suspensões de aula, a execução das atividades desenvolvidas fora da sala de aula torna-se uma estratégia de ensino peculiar. No entanto adverte o autor que a maioria das tarefas desenvolvidas fora da sala de aula é atividade solitária que pode requerer notável esforço dos estudantes para manter a concentração. Não basta, pois, que o professor simplesmente determine aos estudantes a execução das tarefas. É necessário que estes estejam motivados para que os seus esforços possam resultar em aprendizagem. Motivar, por sua vez, não constitui tarefas das mais simples. Cabe ao professor fazer com mais propriedade para que os estudantes se sintam motivados para a realização dessas tarefas é exercitar sua capacidade de liderança em relação a eles.

Daí a peculiaridade de configurar um processo de produção de informação para avaliação. Como bem sublinha Hadji (2001) os instrumentos que vão permitir a captura de informações para a avaliação se revestem dos mais variados tendo em vista os tipos de dados possíveis. Entre eles sobressaem os dados produzidos por observação, seja aquela do comportamento “natural” do aluno (na aula), ou aquela de seu comportamento no decorrer de um exame: um caso freqüente em que a tarefa permite observar a atividade do aluno, ou seu produto (há então observação indireta do sujeito produtor através dos traços de sua produção). Eis aqui a natureza multidimensional do objeto de avaliação. No entanto o valor de um aluno ou de seu produto, mostra como eles se situa, em relação ao que é legítimo esperar deles. Não se pode negar, todavia, o fracasso dos estudantes na graduação conforme aponta Garcia (2009). Aliado não apenas da ausência de inteligência ou da capacidade

para aprender, mas a falta de compatibilidade entre os estilos de pensamento de determinados alunos em relação àqueles destacados ou solicitados pelos professores – na forma como avaliam.

Trajectoria Metodológica

Para Osberg (1984) os professores são os melhores profissionais tanto quanto mais conscientes forem de suas práticas, quanto mais refletirem sobre suas intervenções. Como complemento desse pensamento Zabalza (2004) comenta que a reflexão sobre a própria prática, a introdução de proposições reflexivas na ação de ensinar faz com que se saia de um terreno de certezas dadas e de rotinas procedimentais, para um terreno de tomada de decisões, de debate, de insegurança, de criação. No fundo de tudo isso está como referencial conceitual e como referencial axiológico e propositivo, a necessidade de se aproximar da competência epistemológica, implicando com isso um modelo de professor como profissional que utiliza, de maneira sistemática, procedimentos de indagação, que é capaz de manejar os resultados das pesquisas aplicáveis a sua atividade e de se tornar ele mesmo pesquisador de sua prática.

Ainda sob inspiração em Zabalza (2004), escrever sobre o que se estar fazendo como profissional é um procedimento excelente para a conscientização dos padrões de trabalho de cada um. É uma forma de distanciamento reflexivo que se permite ver em perspectiva um modo particular de atuar. É, além disso uma forma de aprender.

Sob essas perspectivas de entendimento que se desenhou a investigação que ora constitui o objeto do presente artigo.

Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa onde a fonte principal de captação de dados foi o Diário de Classe. Conforme Zabalza (2004), os diários permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que freqüentemente perma-



necem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho.

As atividades constantes nos referidos diários se restringiram exclusivamente às referentes da disciplina Administração e Análise Financeira e Orçamentária 2 (AFO2) considerando principalmente o tempo de ensino da mesma. A mensuração das atividades no que toca a lógica da construção do conhecimento obedeceu as seguintes categorias:

Categoria	Sigla	Valor
Muito Satisfatório	MS	9 – 10
Satisfatório	S	7 – 8,9
Pouco satisfatório	PS	5 – 6,9
Insatisfatório	I	0 – 4,9

As atividades mensuradas foram: Questões provocativas, mini cases, *quizzes*, *position paper*, relatório e avaliações.

O pesquisador teve o cuidado de se enquadrar às questões analíticas preparadas por Scarini e Pacca (2006) ao avaliar as características construtivistas de um grupo de professores.

O tratamento analítico consistiu em interpretação dos dados no contexto em que foram aplicadas as atividades extraíndo daí deduções as quais conciliadas com as anotações constantes nos diários de aula.

O período de cobertura do estudo se deu no intervalo semestral de 2006.2 até 2010.1 em duas instituições federais do Curso de Administração.

Análise dos Resultados

No percurso de oito semestres compreendendo o período de 2006.2 – 2010.1 o plano de curso de Administração e Análise Financeira e Orçamentária 2, elaborado e distribuído entre os alunos foi constantemente submetido à reflexão, ajustes, alterações condizentes às mudanças rápidas e amplas os quais



geram novas responsabilidades nos professores no entender de Ross, Westerfield e Jordan (2009).

O desenho do plano de curso internaliza estritamente a lógica básica das tomadas de decisões financeiras evitando que os alunos perciam a noção de que administração financeira é administração. Além disso, o plano é projetado e desenvolvido considerando que o aluno típico terá cursado anteriormente matérias que subsidiam o contexto teórico de Finanças e presumivelmente terá conhecimento prévio de assuntos tais como princípios básicos de contabilidade, os fundamentos da matemática das finanças e a estatística aplicada aos negócios.

Por ocasião do primeiro dia letivo, através de uma rápida dinâmica, se procurou identificar o grau de conhecimento de tais disciplinas. O resultado ficou aquém do satisfatório requerendo que os conceitos sejam usualmente revistos.

Uma preocupação ao longo do Curso é reportar a problemas e textos interessantes que ilustrem aplicações reais do assunto quer na forma de descrição de uma experiência, um acontecimento ou uma decisão real de uma empresa relacionada com o aspecto da administração financeira abordada em aula.

O cuidado pedagógico é tornar prática as variáveis conceituais apresentadas e revisadas no contexto empresarial com o intuito de possibilitar a construção de significados por parte do aluno levando-o a atribuir sentido sobre os conteúdos do ensino.

Como forma de criar e suscitar a necessidade e o interesse na própria situação de ensino/aprendizagem, conforme assinalada por Sole (2003), é disponibilizado ao aluno questões do tipo provocativas e problemas, estes no formato de mini cases, para que possa oportunizá-lo a praticar os conceitos, as ferramentas e as técnicas consoantes as aulas.

Ainda nesse contexto, com intuito de ajudar os alunos a verificar sua compreensão com respeito a matéria que acaba de ser apresentada se aplica uma checagem rápida por meio de um *quiz*, recorrendo a um método socrático.



No processo de interações no cotidiano das aulas se procede uma revisão exaustiva dos conceitos de forma a interrelacioná-los, integralizá-los e interagi-los com o próximo assunto. Nesse ambiente, como estratégia de ação, perguntas são expostas a fim de que o aluno manifeste suas respostas e é atribuído grau de destaque para os que se expressarem inteligentemente.

No cenário do ensino das aulas de finanças é imprescindível que o aprendiz não catalise a idéia que apenas a lógica quantitativa é a espinha dorsal da matéria. A habilidade analítica intervém no contexto da aprendizagem não só no âmbito da abstração, mas também na formatação escrita. Daí a adoção do *position paper*, cujo objetivo principal é contribuir para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, mediante a reflexão e a interpretação do que se encontra nos livros, textos sumarizados, artigos, folhetos, jornais, revista, editoriais dentre outros. A concretização da atividade também é obtida por meio da observação da realidade dos negócios de forma interpretativa e crítica. No entanto nesse caso deve ser gerado um relatório escrito.

Trata-se assim da posição do aluno em relação aos argumentos apresentados pelo autor acerca de um assunto ou em relação ao que foi submetido a observação no cenário empresarial e social. Usualmente se solicita discussão em forma dissertativa mediante a apresentação de uma assertiva quer na forma afirmativa ou interrogativa.

Essa atividade se inclui no que Lowman (2004) classifica como trabalhos mais curtos para objetivos focados evitando com isso um risco maior de os alunos não atingirem objetivos específicos que os professores tem para eles. Além disso, os trabalhos menores criam menos ansiedade entre os estudantes do que um único trabalho mais longo.

Na opinião de Gil (2006) os trabalhos escritos favorecem a expressão das idéias dos estudantes. Colocá-las no papel contribui para que se tornem mais claras e ainda estimula a leitura ativa, o pensamento criativo e o estudo regular da matéria.



Não obstante, no cotidiano das aulas de Finanças no transcurso de 2006.2 – 2010.1 o desempenho se inclinou decepcionante. Cerca de 58% do alunado de um total de 225 alunos se incluiu no perfil “Pouco Satisfatório” com forte concentração na nota cinco. Percebeu-se uma clara dificuldade em se alinhar à essência do tema central.

É comum uma dispersão significativa da idéia central em assertivas do tipo: A atividade orçamentária no contexto dos micros e pequenos negócios.

Após as discussões de textos, apresentações e anotações de esquema de aula, resolução de questões provocativas e problemas, a maioria do alunado não é capaz de concatenar todo o material trabalhado na construção de um texto que resgate o núcleo da mensagem contida na assertiva. Tendo em vista o desempenho ruim da atividade, no semestre 2010.1 decidiu-se substituir a assertiva por um *case* coletado na mídia impressa o qual reproduzido no Quadro 1.

O resultado exibido demonstra uma melhoria ínfima como se pode conferir com base na leitura do Quadro 2.

Finalmente uma tarefa requerida para contemplar o estado da arte das Finanças Corporativas, induzindo o aluno a uma reflexão dos conteúdos apreendidos nos dois semestres e a partir disso realmente esboçar um conhecimento edificante, é a construção de um relatório decorrente de um estudo de campo. As instruções são entregues e discutidas no primeiro dia letivo. E são exaustivamente lembradas todos os dias. Pois o mesmo envolve elementos de investigação que contemplam as finanças corporativas de longo prazo objeto de disciplina que antecede a do semestre seguinte o qual envolve as finanças corporativas de curto prazo.

São permitidos no máximo dois alunos e os mesmos deverão selecionar uma unidade empresarial privada de grande porte ou duas unidades de porte médio ou quatro unidades entre micro e pequenas empresas.



Quadro 1 – Exemplo de tarefa escrita solicitada

Case: Claudinho do Sucolé
 Há vinte anos, Luis Claudio Barros decidiu reforçar o orçamento vendendo nas praias do Rio de Janeiro uma espécie de sorvete caseiro embalado em um saquinho plástico, sem palito, batizado de sucolé. Foi um sucesso. Hoje, Claudinho do Sucolé, como é chamado, tem 16 empregados e fatura alto. Quem inventou o sucolé?
 A receita é conhecida no subúrbio, mas todo mundo chama de sacolé: polpa de fruta batida com água. Eu troquei a água por leite e não uso polpa, só fruta natural. Para diferenciar, lancei este nome: sucolé. Pegou. E vende bem?
 Vende tanto que tive de contratar um monte de gente para me ajudar. Tenho seis pessoas na fábrica, em Duque de Caxias, na Baixada, e dez vendedores que passam o dia na praia. Quanto fatura sua equipe?
 Este verão está sendo maravilhoso, porque está muito calor. Estou fazendo, bruto, 12 000 reais por fim de semana. Qual sua estratégia de vendas?
 Quando trabalhava sozinho, cantava e fazia versos para cativar os clientes, coisas do tipo: “Chupa, chupa, chupa! Chupa, meu amor! Chupa, chupa, chupa. O sucolé é um terror”. Tem que vender alegre, né?
 Você tem clientes famosos?
 Vários artistas compram sucolé: Luana Piovani, Jonas Bloch, Preta Gil... Já fui convidado até para o aniversário do Marco Nanini. Ah, e tem também aquela menina, filha do Fábio Jr., como é que ela chama? Cleo Pires! Ela também chupa.

Fonte: Revista Veja, 03.03.10.

Luiz Cláudio entrou em contato com a Empresa Júnior da Faculdade solicitando um plano orçamentário para o negócio dele. Você foi encarregado para tal. Apresente a sua proposta.

Fonte : Pesquisa de Campo

Quadro 2 – Desempenho comparativo da atividade *Position Paper* na disciplina de AFO 2 – 2010.2 – % de alunos matriculados

Rendimento Atividade	MS	S	PS	I
Position Paper 1	6	7	62	25
Position Paper 2	8	8	60	24

Fonte Pesquisa de Campo

Aqui está operacionalizando o conceito de aprendizagem experiencial, de acordo com Gil (2006), onde a experiência do estudante é refletida e a partir daí surgem novos aprendizados. Não obstante, a realidade não condiz com esta afirmativa, se for dada uma devida atenção no conteúdo contido no Quadro 3.

Quadro 2 – Desempenho comparativo da atividade do Relatório do Estudo Empírico na disciplina de AFO 2 – 2010.2 – % de alunos matriculados

Rendimento Atividade	MS	S	PS	I
Relatório	8,9	27,6	56,4	7,1

Fonte Pesquisa de Campo

De um total de 225 alunos que cursaram a disciplina e concluíram a tarefa escrita no formato de relatório oriundo do trabalho de campo, apenas 20 alunos obtivera o atributo Muito Satisfatório (MS), representando 8,9%.

Cumprir esclarecer, todavia, que não é desprezível o percentual que contempla os alunos que realmente manifestaram algum valor educativo à tarefa oriunda de um confronto capturado no mundo real. São 82 alunos ao longo do período coberto resultando no somatório percentual de 36,5% (MS e S).

Os estudantes teriam que obter as fontes de informação que convergissem para o aparato conceitual das variáveis que dão conformação ao processo decisório no que se refere aos recursos financeiros.

Só que neste percurso analítico o aluno vai se deparar com os contrastes, a desordem de informações, as imprecisões enfim, um caos aparente. Mas a experiência não dispensa a teoria prévia, o pensamento dedutivo ou mesmo a especulação, mas força qualquer deles a não dispensarem, enquanto instância de confirmação última, a observação dos fatos (SANTOS, 2002).



Considerações Finais

Não tem dúvidas de que uma aprendizagem sólida baseada na edificação de um conhecimento cujo principal protagonista é o próprio indivíduo se constitui em um desafio enorme.

A ativação das variáveis intrínsecas a pessoa, como a motivação não é fácil. Não basta criar uma atmosfera com intuito de detectar os conhecimentos prévios e atrelá-los no cotidiano para despertar o interesse.

Recorrer ao cartão de crédito para que de forma análoga vincule a explicação conceitual a um pipoqueiro e a uma empresa gigante como a Petrobrás cujos valores monetários disponíveis devem ser aplicados e simultaneamente controlados para evitar problemas como falta de pagamentos, os encargos gerados, a negociação e o extremo: a restrição de crédito, requer uma certa “dose” de criatividade. Pois é necessário que se construam nas mentes dos alunos os arcabouços mentais que permitam entender o assunto em pauta. Essa visão leva à preocupação legítima de criar contextos, metáforas, histórias e situações que facilitem os alunos a construir seu conhecimento.

Submeter o aluno em uma área repleta de unidades físicas diminutas cujo espaço compõe-se de mercadorias e por não mais que duas pessoas e levantar a hipótese que naquele micro mundo empresarial as variáveis intervenientes do processo decisório de finanças estão presentes, deve convergir para um choque de realidade do usualmente presente no mundo acadêmico. Tal dimensão pode ser medida com base nas dificuldades originadas na elaboração de um relato requerido de forma a consubstanciar as variáveis financeiras presentes na paisagem real em confronto com o esboço teórico, quais sejam; 1) expressar o que foi observado; 2) diferenciar o senso comum do senso lógico; e 3) proceder uma interpretação mínima: o óbvio claramente explícito no contexto.

É evidente que no bojo dessa aprendizagem experienciada variáveis inevitáveis intervêm das quais salientam duas: 1) as prioridades pessoais e as que se referem as de outras disciplinas; e 2) o interesse não manifestado.

O aluno não consegue conectar os eventos no campo empírico com o teórico. O real parece que provoca uma desconstrução e o mesmo não tem autonomia para reconstrução. Os quizzes até conseguem obter uma resposta positiva do conhecer edificado, pois o aluno expõe o resultado do seu entendimento. Mas o mesmo não ocorre quando a tarefa é a prova escrita. Ao deparar com questões no formato de *mini cases*, a dificuldade de detectar as variáveis conceituais são claras. Na solução dos problemas a estratégia adotada é a do enfoque superficial. A intenção é cumprir os requisitos da tarefa.

O mesmo acontece na elaboração de um texto. Diante de um conjunto de planilhas constituídas por números resultantes de fórmulas e figuras no formato de gráficos o aluno não percebe a necessidade de explorar a explicação e as relações analíticas das informações por ele mesmo concebido. E daí advém uma indagação inevitável: qual o valor a atribuir a esse objeto de avaliação? Como descolar o conhecimento do “jeito” de demonstração da aprendizagem preferida do professor com o do aluno?

O estudo apresenta limitações por conta de vies naturais e inevitáveis, como o grau de sensibilidade entre o pesquisador e os indivíduos envolvidos. De qualquer maneira não se pode afirmar, no entanto que o construtivismo no ensino de finanças não alcance a sua eficácia. Porém a sua consistência, conforme os achados desta investigação, está atrelada ao processo de produção de informação para avaliação o que requer atualização contínua de textos para discussão, estudos de casos e principalmente leituras oriundas de material bibliográfico no formato de artigos, livros, revistas e jornais não científicos os quais alimentadores na criatividade de concepção de indícios ou de indicadores para designar os aspectos do objeto avaliado, os elementos colhidos em sua realidade, e sobre os quais



vai basear-se para se pronunciar sobre o modo como as expectativas são satisfeitas.

Vale ressaltar ainda uma dose de precaução nos resultados do presente estudo já que os mesmos se perfilam pouco robustos, impulsionando por novos planos de investigação.

REFERÊNCIAS

- BROWN, G. e ATKINS, M. *Effective teaching in higher education*, 4 ed. Londres Routledge, 1994.
- GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Est.Aval.Educ.*, v. 20, n. 43, São Paulo, mai/ago, 2009
- GIL, A. C. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2006.
- HADJI, C. *Avaliação desmitificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LOWMAN, J. *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas, 2004.
- OBERGE, A. Construct theory as a framework for understanding action. Paper. *Annual Meeting AERA*. New Orleans, 1984.
- RANGEL, A. P. *Construtivismo: apontando falsas verdades*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- ROSS, S. A., WESTERFIELD, R.W. e JORDAN, B. D. *Princípios de administração financeira*. São Paulo: Atlas, 2009.
- SCARINI, A. L. e PACCA, J. L. de A. As competências do professor e o construtivismo na sala de aula, *Encontro de Pesquisa em Ensino de Física*, 10. Painel. Londrina, Paraná, 15-19.08.2006.
- SOLÉ, I. e COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. *et al. O construtivismo na sala de aula*. 6 ed., São Paulo: Ática, 2003.
- SOLÉ, I. Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. *et al. O construtivismo na sala de aula*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2003.
- ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- _____. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.



A UTILIZAÇÃO DO PORTFÓLIO NO ENSINO SUPERIOR – UMA ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO

Maria Joselice Lopes de Oliveira
Gleiza Guerra de Assis Braga
Maria Cleide da Silva Barroso
Maria do Carmo Pinheiro Marques

Introdução

A sociedade contemporânea exige uma educação comprometida com as mudanças e transformações sociais contínuas, que represente uma construção histórica e social, tendo o homem como o principal ator desse cenário de cotidiana transformação. Essa construção requer o desenvolvimento de uma linguagem múltipla, capaz de sustentar toda uma diversidade, compreendendo, dessa forma, os desafios que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem no âmbito da formação profissional desses atores sociais. As novas demandas da sociedade têm exigido dos professores universitários competências fundamentais que envolvem não somente as práticas reflexivas, o domínio de conteúdos e a didática, das novas tecnologias, além da competência em avaliar a aprendizagem do aluno.

As práticas reflexivas são imprescindíveis para que o docente universitário possa desenvolver determinadas competências para repensar os componentes curriculares de uma disciplina, estimulando processos reflexivos nos alunos e contribuindo à disposição para (re)avaliar seus objetivos, os quais norteiam os demais componentes curriculares.

Moran (2002) afirma que os modelos de educação tradicional não servem mais, quando utilizados com exclusividade. O autor corrobora com o pensamento de que a prática docente deve se adequar às demandas da sociedade vigente.