



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LUIZ SANTO BROGIATO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
MAPEANDO CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UM
CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS

Londrina
2008



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



Londrina
2008

LUIZ SANTO BROGIATO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
MAPEANDO CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UM
CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa Dra Nadia Aparecida de Souza

Londrina
2008

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C119a Brogiato, Luiz Santo.

Avaliação da aprendizagem: mapeando concepções de professores de um Curso de Ciências Econômicas / Luiz Santo Brogiato. – Londrina, 2008.
128f.

Orientadora: Nádia Aparecida de Souza.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2008.

Bibliografia: f. 112-118.

1. Aprendizagem – Teses. 2. Música – Instrução e estudo – Teses.
3. Música – Educação (Superior) – Teses. 4. Música em universidades e faculdades – Teses. 5. Educação – Avaliação – Teses. 6. Aprendizagem experimental – Teses. I. Souza, Nádia Aparecida de. II. Universidade Estadual de Londrina. III. Título.

CDU 78:371.26
371.26:78

LUIZ SANTO BROGIATO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
MAPEANDO CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UM CURSO DE
CIÊNCIAS ECONÔMICAS

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Nadia Aparecida de Souza
UEL – Londrina – PR

Prof. Dr. Reynaldo Campanatti Pereira
UNIMAR – Marília – SP

Prof. Dr^a. Martha Aparecida Santana
Marcondes
UEL – Londrina – PR

Londrina, ____ de _____ de 2008.

DEDICATÓRIA

A Deus, que me fortaleceu e sustentou em todo o percurso desta caminhada.

Aos meus filhos Bruno Vinícius e Luiz Felipe, pelo apoio e pela compreensão das muitas horas passadas diante do computador.

Aos meus pais, Armando (*in memoriam*) e Izabel, que sempre aconselharam, incentivaram e investiram em minha formação profissional.

AGRADECIMENTOS

À Professora Nadia, pela dedicação, competência e confiança na esmerada orientação deste trabalho.

Ao meu filho Bruno Vinicius, que nos momentos de dificuldades sempre esteve presente, colaborando e ajudando na superação das dificuldades.

Aos meus colegas do Programa de Mestrado, a quem tive o privilégio de conhecer e travar discussões e reflexões que muito contribuíram para o meu aprendizado.

VERDADE

*“A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a
verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.*

*E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil
e os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
Diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia”.*

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

BROGIATO, Luiz Santo. **Avaliação da aprendizagem: Mapeando concepções de professores de um Curso de Ciências Econômicas.** 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RESUMO

A formação de competências tem se configurado como um desafio progressivamente maior no Ensino Superior. Todavia, escoltar e certificar a qualificação do profissional demanda levar a termo uma avaliação compromissada com o acompanhamento do processo para assegurar os resultados almejados. Assim, o presente estudo objetivou mapear e analisar a concepção de avaliação predominante no curso de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Londrina – UEL, determinando sua relevância para a identificação e compreensão das competências desenvolvidas. As características do estudo orientaram para a escolha da abordagem qualitativa, na tipologia estudo de caso. Os procedimentos de coleta abarçaram: análise documental, questionário e entrevista. O exame das informações amealhadas resultou no estabelecimento de unidades de significação. Quanto à concepção de avaliação, os professores – em sua maioria – a têm enquanto um momento de verificação das informações retidas pelos educandos e, por isso, há maior concentração na promoção de instrumentos avaliativos, como provas. Todavia, para avaliar competência há necessidade de promoção de tarefas complexas, que abarquem também o domínio de conhecimentos procedimentais e atitudinais. Ainda, constatou-se confusão entre o processo e o instrumental de que se vale para amealhar informações: a avaliação da aprendizagem é confundida com provas, o que gera certo descomprometimento com a análise e subsequente retomada das dificuldades de aprendizagem, aspecto nodal na avaliação formativa, pois a nota encerra qualquer preocupação com o devir.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Instrumentos avaliativos. Ação docente. Formação de professores.

BROGIATO, Luiz Santo. **Learning evaluation: Mapping Economical Sciences Degree teachers conceptions.** 2008. 123.f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

ABSTRACT

Competences formation has been configured into a progressively bigger challenge on higher education. However, professional qualification monitoring and certificating demand the realization of an evaluation process which is compromised with the monitoring process to assure aimed results. In that way this study aimed at mapping and analyzing the predominant evaluation conception on Economical Sciences Degree of Universidade Estadual de Londrina – UEL, determinating its relevance for identification and comprehension of developed competences. The study characteristics oriented for a qualitative approach choice, on case study typology. Collection procedures were: documental analysis; questionnaire and interviews. The analysis of reunited information resulted in signification units establishment. As for evaluation conception, teachers - on their most – have it as a verification moment of information kept by students and, because of that, there's a bigger concentration on evaluative instruments promotion, as tests – for conceptual, factual and information knowledge domain proof. Though, there's complex tasks promotions need to evaluate competences, which also keeps attitudinal and procedure knowledge domain. It was also observed confusion between the process and the instrumental that are used to reunite information: learning evaluation is confused with tests, which generates lack of commitment with analysis and subsequent learning difficulties retake, nodal aspect on formative evaluation, because mark finishes with any becoming preoccupation.

Keywords: Evaluation learning. Evaluative instruments. Teacher action. Teacher formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Competências transversais.....	..49
Figura 2– Competência como fonte de valor para o indivíduo e para a organização.....	52
Figura 3– Competências para o profissional.....	52
Figura 4– Processo de desenvolvimento de competências.....	55
Figura 5– Dimensões das diferentes áreas de formação.....	59

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Enquadramento funcional: regime funcional.....	22
Gráfico 2 – Enquadramento funcional: tempo integral e dedicação exclusiva.....	22
Gráfico 3 – Enquadramento funcional: tempo de magistério no Ensino Superior.....	23
Gráfico 4 – Formação académica: graduação.....	23
Gráfico 5 – Formação académica: pós-graduação.....	24
Gráfico 6 – Cursos sobre o tema avaliação.....	24
Gráfico 7 Discriminação entre o conceito de avaliação e os instrumentos avaliativos.....	84
Gráfico 8 – Concepção docente de avaliação como processo ou verificação..	86
Gráfico 9 – Perspectivas das modalidades de avaliação praticadas.....	86
Gráfico 10 – Instrumentos de avaliação utilizados.....	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
2 PERCURSO METODOLÓGICO	16
2.1 O CENÁRIO.....	19
2.2 OS ATORES.....	21
2.3 OS PROCEDIMENTOS DE COLETA.....	24
2.3.1 A análise documental.....	25
2.3.2 O questionário.....	26
2.3.3 A entrevista.....	27
2.4 A ANÁLISE DOS DADOS.....	30
3 DOS MODOS DE PRODUÇÃO À DELIMITAÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL: UMA PERSPECTIVA LONGITUDINAL	31
3.1 TRANSFORMAÇÕES NO MERCADO DE TRABALHO.....	32
3.1.1 Modelo taylorista-fordista num processo de acumulação.....	32
3.1.2 A educação e as demandas do setor produtivo.....	37
3.2 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE ECONOMIA.....	41
4 EM UM CENÁRIO RECENTE, A EMERSÃO DE UM NOVO CONCEITO: COMPETÊNCIA	46
4.1 O CONCEITO DE COMPETÊNCIA INDIVIDUAL.....	50
4.2 O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS.....	53
4.3 CONCEITO DE COMPETÊNCIA NO AMBIENTE DE FORMAÇÃO.....	57
5 AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS	63
5.1 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO.....	64
5.1.1 Modalidades de Avaliação.....	67
5.1.1.1 Avaliação diagnóstica / prognóstica.....	68
5.1.1.2 Avaliação formativa.....	71
5.1.1.3 Avaliação cumulativa.....	76

5.1.2	Perspectiva de formação ou classificação – Predominância no discurso docente.....	83
5.2	AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	107
	APÊNDICES	113
	APÊNDICE A – Carta de apresentação aos professores.....	114
	APÊNDICE B – Questionário para os professores.....	115
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista.....	121
	APÊNDICE D – Termo de comprometimento.....	123

INTRODUÇÃO

Há que sermos caminhanes, atrevidos
vegetais. Cálculos, portentos, verticais. Há que
sermos conflitantes, frágeis mortais. Cálidos
humanos animais. E em tudo há que sermos
amor, nada mais.
(J. C. PECCI, 1984)

Na atual conjuntura do ensino superior brasileiro observa-se a busca pela formação de profissionais competentes, dotados de saberes que os capacitem para operar modificações significativas, nos mais variados contextos e das mais diversificadas naturezas – sociais, profissionais, éticas, culturais etc.

As demandas por um novo processo de formação, no interior das instituições de ensino, são apenas respostas às exigências da sociedade por profissionais que tenham um perfil diferenciado. Tudo isso implica na transformação de um ensino voltado para o domínio de conhecimentos, para um ensino extremamente comprometido com a formação de competências.

Formar profissionais competentes é mais do que meramente transmitir o saber produzido por uma determinada área de conhecimento ao longo dos tempos. Na verdade, formar profissionais competentes significa provê-los de um conjunto de saberes – conceituais, procedimentais e atitudinais – que mobilizam para o enfrentamento de situações problemáticas, nos mais variados graus de complexidade.

Os processos de formação profissional precisam, progressivamente, voltar-se para a apropriação ativa e significativa de múltiplos saberes. Assim, ultrapassando a mera transferência e reprodução de informações, faz-se necessário “[...] saber agir com pertinência; saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional; saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos; saber transpor; saber aprender e aprender a aprender; saber envolver-se” (LE BOTERF, 2003, p.38).

Toda e qualquer mudança nas concepções e formas de ensinar e aprender reivindica, também, transformações nas concepções e alternativas de

avaliar. Desse modo, a avaliação não pode mais ser exercitada apenas para a constatação de aprendizagens – pela mensuração da capacidade de retenção de informações – e atribuição de escores de rendimento. Na verdade, a avaliação precisa ser compreendida e levada a efeito como um processo que favorece o mapeamento das aprendizagens edificadas e daquelas ainda em curso, até porque ela necessita estar “[...] a serviço das aprendizagens o máximo possível” (HADJI, 2001, p.15).

A avaliação deve comprometer-se em “[...] ajudar alunos a construir os saberes e competências” (HADJI, 2001, p.15). Assim, ultrapassa – sem ignorar – a preocupação com a singela acumulação de saberes e volta-se, também, para a polivalência, a multifuncionalidade, e para a capacidade de cooperar, bem como, para a capacidade de inovar e de renovar os conhecimentos, de colocar-se em situação de aprendizagem permanente, até porque, nos contextos de atuação profissional, os egressos de um curso de formação serão desafiados para o enfrentamento do inédito e para o arrostamento das mudanças (LE BOTERF, 2003).

As transformações presentes no mundo hodierno, mas principalmente as implicações que introduziram nos contextos de formação profissional, fizeram surgir alguns questionamentos:

1. A concepção de avaliação da aprendizagem que respalda o exercício avaliativo pelos professores, compromete-se com uma perspectiva classificatória ou com uma perspectiva formativa?
2. O compromisso avaliativo restringe-se à classificação de desempenhos ou abarca o mapeamento das competências formadas?

Encontrar respostas para tais questionamentos exigiu estabelecer como meta maior a orientar esse estudo: mapear e analisar a concepção de avaliação predominante no curso de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Londrina – UEL, determinando sua relevância para a identificação e compreensão das competências desenvolvidas.

Dar formato e contextura ao objetivo geral demandou o estabelecimento de ações que orientaram e direcionaram a consecução do estudo. São elas:

1. Aprofundar o referencial teórico relativo a formação e desenvolvimento das competências profissionais;

2. Analisar documentos oficiais que orientam e / ou normatizam a oferta dos cursos de Ciências Econômicas;
3. Aplicar questionários para os docentes do curso de Ciências Econômicas, pretendendo identificar suas concepções acerca da avaliação da aprendizagem.
4. Entrevistar coordenadores e parcela do corpo docente do curso de Ciências Econômicas, visando aprofundar aspectos relativos à avaliação da aprendizagem;
5. Organizar e sistematizar os dados coletados, compondo as categorias de análise à luz do referencial teórico;
6. Confrontar e analisar os dados à luz do referencial teórico.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, elegeu-se a abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso, visto o seu foco incidir sobre o processo avaliativo, no modo como ocorre e na leitura e interpretação que os sujeitos envolvidos dão a ele em um contexto bastante delimitado: as disciplinas teóricas do curso de Ciências Econômicas.

Desse modo, a pesquisa foi realizada na UEL, em Londrina, no Estado do Paraná, especificamente no curso de Ciências Econômicas, que possui aproximadamente 700 (setecentos) alunos. O quadro docente perfaz 32 (trinta e dois) professores, dos quais 21 (vinte um) atuam com o curso sob foco. A estrutura de suporte para o bom andamento do curso é relativamente moderna, com salas de aula amplas e arejadas, bem iluminadas e que dispõem de recursos técnicos diversificados e atuais. O departamento conta ainda com uma biblioteca específica, atualizada, possibilitando a realização de pesquisas por professores e alunos.

Para a efetivação deste estudo foram privilegiados diversos procedimentos investigativos: análise documental, questionário, entrevista, além do aprofundamento do referencial teórico.

As informações obtidas foram agrupadas por unidades de significação – em decorrência, mesmo, da frequência com que se manifestaram no discurso e nas práticas descritas.

O trabalho exigiu, primeiramente, entender o percurso metodológico a ser usado, por isso, no Segundo Capítulo, a metodologia é apresentada, o cenário é descrito, os atores são situados, as diferentes fontes de informação consultadas

são demonstradas, bem como as unidades de significação estabelecidas para orientar a apreciação dos dados são delineadas.

O Terceiro Capítulo voltou-se para o desenvolvimento de um estudo do referencial teórico concernente à evolução da formação profissional do economista e suas relações com o mundo do trabalho. Entrementes, o foco maior incidiu sobre as implicações decorrentes para os ambientes de formação profissional. Retornar o painel histórico resultou da importância de delinear e compreender o contexto de emergência do conceito de competência. Ela não se dá no vazio, mas decorre de um cenário construído e reconstruído ao longo dos anos.

No Quarto Capítulo, buscou-se aprofundar o conceito de competência no contexto atual. Assim, tendo por ponto de partida o conceito de competência, discriminam-se as idéias de competência individual e organizacional, para, finalmente, apreciar os ambientes de formação e seus esforços em atender essa nova demanda, o que se enuncia em alguns dos pronunciamentos dos professores do curso de Ciências Econômicas da UEL.

No Quinto Capítulo, as funções e as finalidades da avaliação da aprendizagem foram sistematicamente estudadas pelo confronto dos pensamentos expressos nas diversas concepções e proposições teóricas. O foco incidiu sobre as modalidades avaliativas, e, então, as concepções manifestas pelos docentes foram confrontadas ao referencial teórico. Dessa maneira, todas as informações apresentadas e analisadas pretenderam co-relacionar a pertinência das concepções avaliativas ao mapeamento de competências formadas.

Finalmente, foram tecidas algumas considerações que não pretenderam encerrar ou fechar um processo que, na verdade, apenas foi iniciado, mas fornecer indicadores que contribuam para a ampliação de um entendimento mais claro e de um exercício mais consciente de uma avaliação compreendida como orientadora e determinante da ação educativa, voltada à formação de competência.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Algumas emoções mexeram conosco ao longo dos trajetos, como a necessidade de olhar para trás, constantemente. A paisagem que ficava para trás representava a nossa superação e nos tornava mais corajosos para seguir em frente.

(J. HOFFMANN, 2001)

O estudo, de natureza qualitativa, concentrou-se na investigação das concepções avaliativas manifestas pelos professores do curso de Ciências Econômicas – UEL, demandando: aproximação da realidade para apreender o significado que os fatos e ações têm para os envolvidos, inserção no contexto investigado, compromisso com a compreensão das situações, até porque a análise das informações fundamenta-se em estratégia indutiva, e, ainda, descrição da realidade e das situações, com riqueza de detalhes.

A abordagem qualitativa, portanto, distingue-se pela presença de características que lhe são essenciais e específicas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.47-50). São elas:

[...] a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; [...] os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números; [...] os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; [...] os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e, [...] o significado é de importância vital [...].

Mapear as concepções avaliativas dos professores exigiu a utilização de técnicas variadas para a coleta de informações, uma vez que a apreensão do processo se apresentava muito mais significativa que o produto. Questionários e entrevistas deram voz aos sujeitos do estudo. A análise documental conferiu contextura ao exposto como concepção avaliativa pelos professores. Como substrato, repousava a certeza de que “[...] nada é trivial, [...] tudo tem

potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

O interesse, em determinar como diferentes professores concebiam a avaliação da aprendizagem de seus alunos, exigiu tentar apropriar-se da “perspectiva dos participantes, [porque] [...] ao apreender a perspectiva dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é freqüentemente invisível para o observador externo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51).

As informações obtidas neste estudo foram numerosas e aprofundadas. Apesar de haver uma expectativa prévia quanto às concepções avaliativas predominantes, existiu, também, um espaço para a surpresa oferecida pela realidade. Por isso, buscou-se um afastamento das hipóteses previamente definidas e privilegiou-se sua formulação a partir da análise das informações fornecidas pelos diferentes sujeitos que integram o dia-a-dia do curso de Ciências Econômicas – UEL, funcionando como um filtro a possibilitar apenas a emergência dos elementos mais importantes e significativos para o estudo.

Realizar a pesquisa exigiu estar com os participantes, até porque mapear as práticas avaliativas demandou estar com chefe do departamento, coordenador do colegiado e professores de um curso específico, o curso de Ciências Econômicas – UEL. Suas idéias e concepções foram registradas nas respostas às questões propostas nos questionários e entrevistas. Esse contato direto demandou o tempo e o espaço necessários para captar as particularidades de um determinado objeto – a avaliação da aprendizagem.

A abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso, foi o percurso escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, até por possibilitar a atenção em “[...] uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula” (ANDRÉ, 2004, p.30).

A necessidade de compreender uma situação específica – as concepções avaliativas manifestas pelos professores, “[...] levando em conta seu contexto e sua complexidade” (ANDRÉ, 2004, p.51), denotam as razões que ensejaram a escolha pelo estudo de caso, principalmente em virtude das características que apresenta. São elas (ANDRÉ, 2004):

- a. Precisar e enfatizar o conhecimento do particular;

- b. Voltar-se para a compreensão da unidade selecionada na sua totalidade;
- c. Favorecer o entendimento desta unidade em seu contexto, as suas inter-relações como o todo e a sua dinâmica como um processo; e.
- d. Utilizar várias fontes de informações, pela coleta de dados com variados instrumentos, em diferentes momentos e em situações diversas, possibilitando uma maior riqueza de dados.

A escolha do estudo de caso decorreu da necessidade de mapear as concepções de avaliação da aprendizagem, no modo como ocorre e na leitura e interpretação que os sujeitos envolvidos conferem à avaliação em um contexto bastante delimitado: as disciplinas teóricas do curso de Ciências Econômicas, porque a pretensão era vivenciar a realidade, desvelando-a e compreendendo-a em sua especificidade e singularidade. Entretanto isso não significa que as informações e as considerações, decorrentes deste estudo, não possam, com os devidos cuidados, serem utilizadas como indicadores para outro *locus*.

Ao deliberar pelo estudo de caso, é necessário ter uma visão profunda e, ao mesmo tempo, alargada, acerca das limitações impostas por essa categoria de pesquisa, bem como empenhar cuidados para diminuir situações que comprometam o trabalho, encontrando alternativas para o levantamento de informações que confirmem uma maior credibilidade não somente aos dados coletados, mas, principalmente, às análises que favorecem.

André (2004), Bogdan e Biklen (1994) e Triviños (1990) incluem, como limitações desse tipo de pesquisa, requerer um período de tempo maior de estudo; exigir grande volume de trabalho; demandar bom relacionamento no campo de estudo; solicitar muito cuidado para não perder o foco do objeto de análise diante das várias peculiaridades apresentadas; deixar margem para a subjetividade; favorecer a incidência de problemas éticos; exigir aprofundar a investigação em variados momentos, dentre outros.

Apesar dessas limitações, ou justamente por compreendê-las, a opção pelo estudo de caso fundamentou-se na certeza de que constitui o caminho a assegurar a interpretação do contexto pela melhor percepção do objeto de análise, que é a avaliação.

O estudo de caso tornou possível focalizar especialmente as concepções avaliativas impregnadas na ação dos docentes responsáveis pelas disciplinas teóricas do curso. Mapear os conceitos de avaliação permitiu compreender, analisar e ampliar as questões referentes às práticas pedagógicas e avaliativas, principalmente quando há uma demanda crescente pela relativização do foco sobre os conteúdos, para direcioná-lo à formação de competências.

Nesse sentido, um caminho é escolhido porque se afigura mais aprazível. Mas é sempre um caminho que pode ser alterado enquanto é percorrido. Assim, a escolha pelo estudo de caso decorreu da compreensão de que se apresentava como a melhor possibilidade para atingir as metas estabelecidas.

2.1 O CENÁRIO

A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual de Londrina, instituição de ensino superior que integra a rede pública. Localizada na rodovia Celso Garcia Cid, no Bairro Universitário, em Londrina, Paraná, oferece 40 (quarenta) cursos de graduação em nível superior, 176 (cento e setenta e seis) cursos de pós-graduação, sendo 138 (cento e trinta e oito) *lato sensu* e 38 (trinta e oito) *stricto sensu* (LONDRINA, 2008).

A Universidade Estadual de Londrina foi fundada em 28 de janeiro de 1970, sendo organizada a partir das faculdades já existentes na cidade. As faculdades que se reuniram foram:

- Faculdade Estadual de Direito de Londrina – criada em 1956, que passou a funcionar em 1958.
- Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina – criada em 1956, que passou a funcionar em 1958.
- Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina – criada em 1962, pela Associação Odontológica do Norte do Paraná, que passou a funcionar no mesmo ano.
- Faculdade de Medicina do Norte do Paraná – criada em 1965, que passou a funcionar em 1966, abrigando o curso de

Medicina. Posteriormente foram criados os cursos de Ciências Biomédicas e Farmácia e Bioquímica.

- Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis – criada em 1966, que passou a funcionar em 1968.

A Universidade foi reconhecida em 7 de outubro de 1971, pelo Decreto Federal nº. 69.324 (BRASIL, 2006a). Somente em 1987, foi instaurada a gratuidade dos cursos e, apenas em 1991, a instituição foi transformada em Autarquia Estadual.

O curso de Ciências Econômicas teve seu embrião na Escola Técnica de Comércio Londrinense, quando foi criada uma comissão para concretizar as idéias latentes de seus associados. Em 10 de abril de 1966, os signatários do projeto de criação do curso oficializaram a solicitação junto ao governo do Estado do Paraná.

No entanto, devido a problemas econômicos, a recém criada faculdade foi instalada provisoriamente na Fundação de Ensino Superior de Londrina – FESULON, entidade mantenedora da Faculdade de Medicina do Norte do Paraná. Para abrigar o novo curso foi preciso alterar o estatuto da entidade e, posteriormente, levá-lo para a homologação pelo governo do estado. Em 31 de outubro de 1967, essas faculdades foram aprovadas pela Assembléia Legislativa do Paraná, bem como foi dada a sansão pelo governo estadual.

A Faculdade de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis de Londrina, após apreciação pelo Conselho Estadual de Educação, responsável pelo exame do processo, teve o curso devidamente aprovado. Assim, este foi autorizado e seu início ocorreu em fevereiro de 1968, com 45 (quarenta e cinco) alunos, em conformidade com classificação alcançada em processo seletivo.

O curso de Ciências Econômicas, fruto do trabalho dessa equipe de idealistas, obteve o reconhecimento federal em 28 de junho de 1971, pelo Decreto nº. 68.614 (BRASIL, 2006b). O trabalho desenvolvido visava formar bacharéis para atuarem nos mercados interno e externo. Para tanto, apresentava, como compromisso, o desenvolvimento de uma sólida formação teórica, histórica e instrumental.

Atualmente, o curso conta com aproximadamente 700 (setecentos) alunos, 21 (vinte e um) professores que atuam com o Curso de Ciências Econômicas e um (1) funcionário. As preocupações, com a formação dos bacharéis

em Ciências Econômicas, não distam muito daquelas que, então, prevaleciam. Hoje, na vigência de um currículo voltado para a formação de competências, o perfil delineado para o profissional da área estabelece que

O curso de Ciências Econômicas visa à formação de um economista com perfil de cientista social, cuja atuação profissional privativa verifica-se, liberalmente ou não, nas atividades econômicas e financeiras, em empreendimentos públicos, privados e mistos. São inerentes ao campo profissional do economista as seguintes atividades, cujos desdobramentos estão previstos na legislação que regulamenta a profissão: planejamento, projeção, programação e análise econômico-financeira de investimentos e financiamentos de qualquer natureza; estudos, análise e pareceres pertinentes a questões econômicas; perícias, avaliações e arbitragem (LONDRINA, 2006).

O curso de Ciências Econômicas da UEL aspira à formação de um profissional “completo”, porque competente para o enfrentamento das inúmeras questões que se apresentam no cotidiano de trabalho.

2.2 OS ATORES

Dos 32 (trinta e dois) professores, vinculados ao Departamento de Economia, foram convidados a participar do estudo os 21 (vinte e um) que ministram aula no Curso de Ciências Econômicas. Efetivamente participaram 17 (dezessete) profissionais, correspondendo a 81,14%: o coordenador do colegiado, o chefe do departamento e 15 (quinze) professores.

O estudo demandou dois níveis de participação. O primeiro, quando responderam ao questionário (Apêndice B) que objetivou coletar informações preliminares sobre suas concepções avaliativas. O segundo, quando responderam à entrevista (Apêndice C) necessária para um aprofundamento maior em relação a alguns aspectos levantados. Desse segundo momento participaram 6 (seis) professores. A escolha destes resultou de disporem de tempo para prestarem os esclarecimentos que ainda se faziam necessários.

Os professores que participaram do estudo em um percentual de 94%, atuam em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais (Gráfico 1), o

que configura aspecto importante quando da transformação do projeto pedagógico em ações didáticas. Um professor pode ficar responsável por uma mesma disciplina nos dois turnos do curso, conferindo maior organicidade e integração aos planos de ensino.

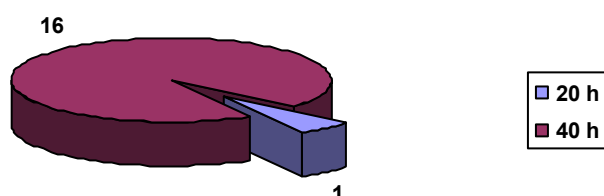


Gráfico 1– Enquadramento funcional: regime funcional. Londrina/PR. 2007

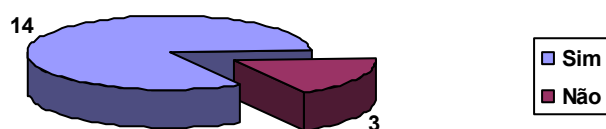


Gráfico 2– Enquadramento funcional: tempo integral de dedicação exclusiva. Londrina/PR. 2007

Ainda, 82% dos professores que participaram do estudo, trabalham em regime de Tempo Integral de Dedicação Exclusiva – TIDE (Gráfico 2), fato este que enriquece e qualifica o curso, principalmente porque esse regime de trabalho decorre da participação e desenvolvimento de pesquisas ou da realização de atividades de extensão.

O tempo de atuação, no Ensino Superior dos professores envolvidos, é disperso (Gráfico 3). Somente 5 (cinco) deles exercem o magistério há, no máximo, 10 (dez) anos. Os demais, em número de 12 (doze), lecionam há mais de 11 (onze) anos, podendo ir além de 25 (vinte e cinco) anos no exercício desse magistério.

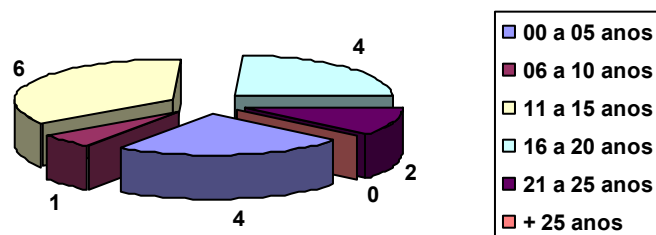


Gráfico 3– Enquadramento funcional: tempo de magistério no Ensino Superior. Londrina/PR. 2007

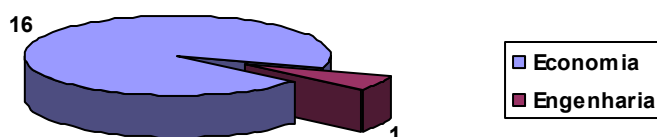


Gráfico 4– Formação acadêmica: Graduação. Londrina/PR. 2007

A formação do quadro docente é altamente homogênea. Somente um professor apresenta formação de Graduação em Engenharia. Entretanto suas pós-graduações foram realizadas na área específica: Ciências Econômicas. Todos os demais docentes que participaram do estudo são graduados em Ciências Econômicas (Gráfico 4).

Os professores que participaram da pesquisa apresentam também grande compromisso com seu aperfeiçoamento profissional. Dentre eles, 59% são doutores e 41% são mestres (Gráfico 5). O desejo de aprender do professor pode e deve repercutir no desejo de aprender do aluno. Por isso, a qualificação dos docentes, aliada à concessão de TIDE (desenvolvimento de pesquisa e/ou extensão), evidencia o anseio de ampliar saberes e aperfeiçoar práticas.

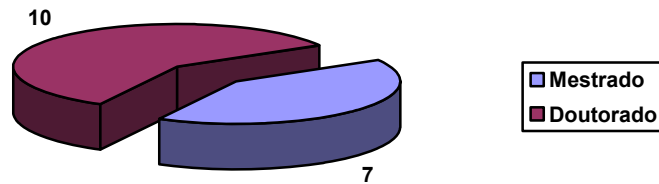


Gráfico 5 – Formação acadêmica: Pós-Graduação. Londrina/PR. 2007

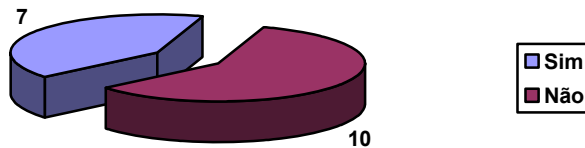


Gráfico 6 – Cursos sobre o tema avaliação. Londrina/PR. 2007

A temática avaliação da aprendizagem integra o cotidiano teórico e prático dos ambientes escolares. Por isso, quase metade dos professores (Gráfico 6), que participaram do estudo, já trabalhou com o assunto em cursos e oficinas, e tenha “aberto as suas portas” para responder questões e conceder entrevistas, revelando sua intimidade na implantação de suas práticas avaliativas.

2.3 OS PROCEDIMENTOS DE COLETA

Com a intenção de obter elementos para investigação, foram utilizados diferentes procedimentos para a coleta de dados: análise documental, aplicação de questionário, realização de entrevista.

2.3.1 A Análise Documental

A análise dos documentos é uma ferramenta muito importante na pesquisa qualitativa, pois “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38). Assim, essa técnica, utilizada simultaneamente com a entrevista e com os questionários, permitiu um olhar mais abrangente, assim como favoreceu a compreensão mais aprofundada de todo o cenário em que se insere a avaliação da aprendizagem no curso de Ciências Econômicas da UEL.

Para Caulley (1981, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38), “[...] a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. É nesse sentido que sua utilização favoreceu uma série de vantagens, de maneira que a análise documental revelou-se como fonte natural, estável e rica de informações.

A análise documental abarca uma série infindável de fontes. O estudo buscou debruçar-se sobre aquelas que apresentavam elementos importantes para a compreensão do cenário, para a elucidação de ações levadas a termo pelos partícipes, bem como para tornar patentes os limites e as possibilidades de ação relativamente às práticas avaliativas. Os documentos consultados foram agrupados em função da convergência de seus conteúdos:

1. Documentos oficiais, incluindo aqueles produzidos pela instituição e pelo colegiado do curso no intuito de orientar a ação dos professores e organizar o trabalho docente. Entre eles estão o Projeto Pedagógico, registros de alunos, manuais e atas de reuniões; e
2. Documentos docentes, abrangendo, principalmente, o planejamento de ensino, dentre outros.

O material não foi somente coletado e lido, mas analisado e registrado de acordo com aspectos relevantes ao estudo. Desse modo, os documentos oficiais favoreceram a composição da fundamentação teórica elaborada, uma vez que havia necessidade de compreender o proposto, para delinear a adequação do efetivado.

2.3.2 O Questionário

O questionário (Apêndice B) desempenhou uma função especial no fornecimento de informações. Ele foi proposto para os professores em agosto de 2007, tendo por objetivos: (a) levantar informações pessoais e profissionais; (b) determinar o conceito de avaliação da aprendizagem que orienta suas práticas; (c) identificar as finalidades ou funções que conferem à avaliação e a necessidade de formação de competências; (d) mapear facilidades e dificuldades que sentem para a efetivação do processo de avaliação. As informações coletadas foram organizadas e agrupadas, revelando informações importantes para análise subsequente, bem como constituíram referencial para a elaboração e desenvolvimento de entrevista semi-estruturada junto a alguns dos docentes.

Para a elaboração das perguntas, foi dedicado um cuidado especial em relação à clareza e objetividade, com o intuito de possibilitar a resolução autônoma do instrumento pelo respondente. Segundo Lakatos e Marconi (1991), o processo de elaboração é longo e complexo, exigindo cuidados na seleção das questões, que devem considerar a necessidade de obtenção de informações válidas, bem como o abarcamento dos objetivos estabelecidos para o estudo.

O questionário foi testado. A aplicação, realizada junto a dois professores do Departamento de Economia que não atuam no curso investigado, revelou que as questões estavam claras, compreensíveis, organizadas, bem como, que as respostas ofereciam as informações pretendidas, até porque, segundo Chizzoti (1998, p.56), “[...] ambigüidades, dúvidas ou incompreensão, recusas e ‘não sei’ [...]” precisam ser evitadas. Na seqüência, os questionários foram preenchidos por 17 (dezesete) informantes.

Neste estudo, o questionário revelou-se um excelente instrumento de coleta de informações, até porque possibilitou o alargamento do número de envolvidos e permitiu uma melhor caracterização do cenário relativamente à avaliação e suas implicações no processo de formação de competências.

2.3.3 A Entrevista

A entrevista é uma técnica fecunda por beneficiar não somente a descrição dos fenômenos, como também “[...] sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1990, p.152). A entrevista parte de perguntas básicas, mas de interesse à pesquisa e de uma conversa intencional, na qual o pesquisador tem por objetivo “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134).

Leville (1999, p.187) afirma que:

[...] a entrevista tem por objetivo averiguar fatos e fenômenos; identificar opiniões sobre fatos ou fenômenos; determinar, pelas respostas individuais, a conduta previsível em certas circunstâncias; descobrir fatores que influenciam ou determinam opiniões, sentimentos e condutas; comparar a conduta de uma pessoa no presente e no passado, para deduzir seu comportamento futuro.

Ainda, a entrevista possibilita relatar o olhar e o sentimento do sujeito, liberando as informações e os aspectos referentes às suas percepções acerca de si e de suas experiências. Por isso, ela facultou um aprofundamento do pensamento dos envolvidos, principalmente naqueles aspectos mais significativos para o estudo.

A definição dos professores que concederam entrevistas foi aleatória. Todos foram convidados, mas apenas quatro manifestaram desejo de participar de mais esta “tarefa” do estudo. Somam-se aos professores, o coordenador do colegiado e o chefe do departamento. O roteiro (Apêndice C) elaborado balizou o diálogo que pretendeu “[...] captar uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelavam as perspectivas dos respondentes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.136).

O tipo de entrevista mais apropriado para as pesquisas educativas aproxima-se de categorias mais livres, menos estruturadas e menos rígidas, pois “[...] as informações que se quer obter e os informantes que se pretende contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível” (LÜDKE;

ANDRÉ, 1986, p.34). Desse modo, a entrevista semi-estruturada configurou-se como a melhor opção.

A entrevista semi-estruturada “[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e [...] oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1990, p.137). Caracteriza-se por dispor de um roteiro de perguntas, ou questões a serem exploradas, que serve como ponto de referência para obtenção de informações sobre o objeto de interesse do pesquisador, e que pode ser alterado conforme o andamento das respostas do entrevistado. Por isso, seu caráter de flexibilidade.

A decisão pelo uso da entrevista semi-estruturada exigiu clareza quanto aos passos a serem seguidos, tanto na elaboração do roteiro, como na realização das entrevistas. Dentre os cuidados apresentados por Rummel (1977), foram observados:

1. Firmar acordos preliminares para a realização da entrevista: marcar e respeitar hora e local que são antecipadamente definidos pelo entrevistado; evitar períodos do dia conturbados e que possam impedir ou atrasar a sua realização; escolher um ambiente reservado, acolhedor, tranquilo, a fim de evitar interrupções;
2. Construir o plano de entrevista e o roteiro de questões: decidir os fatos destacáveis, as informações essenciais, as atitudes mais frequentes, tendo por finalidade o objeto de estudo;
3. Testar preliminarmente o plano: realizar provas-piloto e analisar o processo, assegurando condições para o aperfeiçoamento da técnica;
4. Conhecer e dominar os vários procedimentos para conduzir a entrevista: criar ambiente amistoso; perguntar e obter respostas; conhecer regras básicas de entrevista; estabelecer uma relação de confiança; apresentar o objetivo da entrevista; deixar o entrevistado à vontade, dando-lhe tempo para a familiarização; iniciar a entrevista com perguntas neutras; propor questões uma de cada vez, buscando assegurar a atenção do entrevistado; evitar o sentimentalismo, a simpatia ou antipatia; evitar manipular

as respostas; ser neutro e procurar apresentar-se de forma adequada;

5. Observar a precisão e a fidedignidade das informações: assegurar a compreensão das perguntas e oferecer *feedback* para as respostas, reduzindo a possibilidade de inferências; e
6. Redigir um relatório escrito da entrevista “tão logo quanto for possível”, evitando a perda na qualidade das respostas ou a omissão de dados significativos.

O que deve prevalecer, acima de tudo, é uma relação de interação e de reciprocidade entre entrevistador e entrevistado. Aquele ainda precisa: ter a habilidade de ser bom ouvinte, mantendo-se “[...] na escuta ativa e com a atenção receptiva a todas as informações prestadas, quaisquer que sejam elas” (CHIZZOTI, 1998, p.93); levar em conta as formas de comunicação verbais e não verbais; estimular e orientar discretamente o fluxo de informações, sem, contudo, “[...] forçar o rumo das respostas para determinada direção” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.35); acolher as informações com entusiasmo; tentar captar o que o entrevistado sugeriu sem afirmar, bem como o que revelou de suas crenças e valores.

As entrevistas voltaram seu foco para a coleta de informações relativas à concepção de avaliação presente no discurso do coordenador do colegiado, do chefe do departamento e dos professores, investigando e mapeando as suas co-relações com a formação de competências profissionais.

Realizadas nas instalações do Departamento de Ciências Econômicas, no decorrer do mês de agosto de 2007, em salas e espaços disponibilizados, em conformidade com horários previamente agendados, as entrevistas tiveram a duração média de uma hora. Elas foram gravadas e, primeiramente, foi realizada uma transcrição literal e completa. Entretanto, para facilitar a leitura, as marcas inerentes à oralidade foram depuradas e adequadas ao texto escrito. Desse modo, a transcrição das entrevistas passou por um processo posterior de re-elaboração, visando reduzir vícios de linguagem e outras marcas comuns à linguagem oral, mas pouco aceitáveis na escrita. Cumpre ressaltar que tal procedimento não implicou na alteração das idéias.

As entrevistas consistiram em momentos especiais, pela riqueza de dados e pela possibilidade de aproximação entre aquele que buscava informações e aqueles que estavam propensos a disponibilizá-las.

2.4 A ANÁLISE DOS DADOS

A riqueza e diversidade das informações advindas dos questionários aplicados e entrevistas concedidas, exigiu análise profunda e criteriosa. O estudo foi complexo, pois as informações diferiam quanto à natureza – algumas eram quantitativas enquanto a maioria era qualitativa – e precisavam ser inter-relacionadas, até porque todas eram altamente interdependentes.

A leitura e análise sistemáticas das informações facultaram a delimitação de aspectos fundamentais para a compreensão do objeto de estudo. Desse modo, primeiramente, as idéias foram aglutinadas pela incidência de sua proposição, pela convergência que evidenciam em relação ao pensamento e às ações relativas à avaliação da aprendizagem.

Delimitar as unidades de significação não constitui tarefa simples, principalmente porque pontuar convergências, entre pessoas diferentes que atuam e se manifestam de forma singular e própria, acabou por gerar, também, a identificação de alguns “pontos” que não se “encaixavam”, mas que terminaram por contribuir para a compreensão e encaminhamento das discussões.

As unidades de significação definidas foram:

1. O conceito e as finalidades da avaliação sob a ótica docente
2. As implicações das concepções avaliativas na formação de competências.

3 DOS MODOS DE PRODUÇÃO À DELIMITAÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL: UMA PERSPECTIVA LONGITUDINAL

Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca

virmos a ser.

(B. SOUSA SANTOS, 1995)

Acompanhando o sistema de acumulação em vigência, os modos de produção buscaram priorizar a evolução tecnológica a fim de assegurar a obtenção de maior produtividade. Com a expansão das empresas dotadas de tecnologias avançadas, houve como consequência transformações da organização do mercado de trabalho e das solicitações deste quanto ao perfil dos profissionais que nele atuam.

Para enfrentar essa realidade, outras demandas são destinadas aos trabalhadores, obrigando-os a investirem na formação e aperfeiçoamento profissional. Esta formação profissional exige o uso de saberes em ação e requer o amplo e profundo domínio do conhecimento para ser utilizado com sabedoria na resolução das inúmeras situações que se apresentam no cotidiano. Desta feita, o desenvolvimento de competências, pelo domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes, tem sido o caminho apontado por muitos, para a edificação de uma nova realidade.

Os profissionais, para atuarem nesse mercado altamente competitivo e em constante metamorfose, terão que apresentar características singulares muito diferentes daquelas que caracterizavam o “bom profissional” há alguns anos. Hoje, eles precisam ser competentes, de maneira adisporem de saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, em situação, enfrentando e resolvendo problemas diversos em suas texturas e graus de complexidade.

3.1 TRANSFORMAÇÕES NO MERCADO DE TRABALHO

O modo de produção capitalista vem passando por transformações que tentam assegurar-lhe a sobrevivência. Foi assim que, após a grande crise de superprodução do chamado mundo capitalista, deflagrada em 1929, a implantação geral do fordismo, nos países centrais do capitalismo, constituiu-se numa resposta para os males a que esse sistema esteve exposto. Entretanto, no início da década de 1970, outra grande recessão detonou uma série de eventos que culminou em uma nova transformação na economia política do capitalismo.

As grandes alterações processadas no mundo do trabalho – principalmente em suas condições de efetivação – suscitaram outras, vinculadas às exigências para o exercício de uma atividade profissional, que terminaram por repercutir nos ambientes de formação: o profissional não pode apenas deter informações e ser um *expert* em uma atividade específica, mas ele necessita deter competências e ser um generalista, capaz de atuar em diferentes frentes, exercendo as mais variadas funções.

3.1.1 Modelo Taylorista-Fordista num Processo de Acumulação

O crescimento econômico, atrelado ao modelo produtivo taylorista-fordista até o final da década de 60, permaneceu muito elevado, principalmente nos países centrais, alicerçado em uma articulação entre o Estado, as empresas e o trabalho organizado. No início da década de 1970, esse crescimento foi interrompido, sobrevivendo uma crise que, segundo Arrais Neto (1999, p.35), foi provocada por três aspectos básicos:

[...] revolta contra a impessoalidade do processo de trabalho, micro conflitos e insatisfação com o trabalho, gerando queda de produtividade (crise da organização de trabalho Taylorista); problemas gerados pela internacionalização dos mercados e da produção, que desmantelaram o Modo de Regulamentação Social Fordista, estabelecido a partir de pactos nacionais (crise de superprodução capitalista); e a falência da estrutura estatal de seguridade social (crise do estado-do-bem-estar-social).

Nesse mesmo período, a superioridade norte-americana na concorrência internacional, vinha sendo incomodada pelo resurgimento dos países da Europa Ocidental e do Japão, e pela entrada em cena de uma série de países recém-industrializados. Para Harvey (1992) este foi o primeiro de uma série de acontecimentos que iriam desembocar em mais uma transformação político-econômica do capitalismo.

A rigidez, principal característica do fordismo, não conseguia conter as contradições que estavam emergindo. Havia rigidez dos investimentos nos sistemas de produção em massa, rigidez nos mercados e rigidez nos contratos de trabalho. A única flexibilidade estava na capacidade dos Estados em imprimirem moeda, para manter a economia estável, o que iniciou uma onda inflacionária.

Furtado (2000) faz uma síntese do período desenvolvimentista da economia brasileira, apontando que foi a partir da década de 1960 que o país alcançou plenamente este processo, o qual foi desencadeado pelo governo, estabelecendo vários planos de desenvolvimento em seu programa. Como consequência, houve várias obras de infra-estrutura básica, implantação de empresas estatais de grande porte e migração de empresas multinacionais. Todavia, segundo o autor, o auge dos investimentos externos no Brasil ocorreu na década de 1970, face à disponibilidade de recursos financeiros no mercado internacional, baixa eficiência de atendimento ao mercado local pelas empresas brasileiras e baixos salários praticados no mercado de trabalho.

Conforme Harvey (1992), a situação agravou-se no ano de 1973, com a decisão da OPEP de aumentar os preços do petróleo, generalizando uma crise sem precedente na história. Esta crise provocou uma enorme onda de competição nas empresas, que estavam com sua capacidade produtiva subutilizada, em função da elevação dos custos. Para se manterem no mercado, as empresas voltaram-se para estratégias de sobrevivência como: mudança tecnológica, automação, novas linhas de produtos e segmentos de mercado, fusões, mudança para regiões de controle mais fácil do trabalho e medidas para acelerar o tempo de giro do capital.

Esse autor situa as décadas de 1970 e 1980 como um período marcado pela reestruturação no mundo produtivo e pelo reajustamento social e político. Essas mudanças foram analisadas pelo autor como os primeiros sinais do surgimento de um novo regime de acumulação, denominado por ele de regime de

acumulação flexível. Neste, o capital “não tem parada”, podendo ser investido em um país quando isso se afigura mais lucrativo e dele migrar para outro a qualquer tempo, face aos interesses do capital (HARLEY, 1992).

A idéia de flexibilidade foi ganhando espaço e conquistando variados setores, principalmente aqueles ocupados com a oferta de mercadorias, através da diversificação da produção. Atingiu também os mercados de trabalho, permitindo que novas tecnologias passassem a ser utilizadas no processo produtivo. Finalmente, a flexibilidade alcançou os processos de trabalho, representados pelo Toyotismo e pela terceirização (RODRIGUES, 1998).

Outra decorrência da flexibilização foi a ampliação da desigualdade no desenvolvimento dos setores produtivos, como: aumento na oferta de empregos do setor terciário, diferenciação da oferta de trabalho nas várias regiões geográficas, deslocamento de indústrias para áreas subdesenvolvidas, principalmente pelo barateamento dos salários (RODRIGUES, 1998).

Essas mudanças foram responsáveis por um aumento no poder dos empregadores, de modo que esses passaram a deter um controle maior sobre a força de trabalho, até porque “[...] a acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego 'estrutural' [...], rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos [...] de salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista” (HARVEY, 1992, p.141). O enfraquecimento do poder sindical e o alto número de desempregados e subempregados foram aproveitados pelos patrões na imposição de contratos de trabalho mais flexíveis.

Evidenciou-se uma nova configuração do mercado de trabalho, que passou a contar com dois grupos distintos de trabalhadores. O primeiro grupo, cada vez mais reduzido, é composto por empregados que, em troca de segurança no emprego, perspectivas de promoção, previdência e outras vantagens, devem ser adaptáveis e flexíveis, garantindo o futuro das organizações. Já o segundo grupo é composto de trabalhadores com menos segurança de emprego, em número cada vez maior, divide-se em outros dois subgrupos: um de empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, tais como: pessoal do setor financeiro, comercial ou das áreas de trabalho rotineiro ou de atividade manual menos especializada, secretárias etc.; outro subgrupo,

numericamente superior, de empregados em tempo parcial, casuais, com contrato por tempo determinado, temporários, sub-contratações (HARVEY, 1992).

Essa transformação estrutural do mercado de trabalho ocorreu concomitantemente com a mudança na organização dos processos industriais. A economia baseada na produção em série, denominada “escala”, é substituída pela economia de produção de pequenos lotes, designada “escopo”. O profissional que atua em uma produção em série é, em muito, diferente daquele necessário para atuar na produção de pequenos lotes (RODRIGUES, 1998).

Aqueles conhecem e dominam apenas as especificidades do fragmento do produto sob sua responsabilidade, enquanto estes precisam conhecer e dominar todas as etapas de produção, para “visualizarem” o produto como um todo – do *input* até o *output*. Desse modo, se aqueles detinham informações específicas – muitas vezes decorrentes da leitura de manuais de execução de tarefas ou manuseio de máquinas – estes precisam deter conhecimentos e inter-relacioná-los com sabedoria, para o enfrentamento e resolução das questões postas no cotidiano do trabalho.

Para serem bem sucedidas, as empresas também passaram por transformações em seu modo de gestão. Para tanto, tiveram que acompanhar as significativas mudanças ocorridas no macro-ambiente geral de negócios e em seu ambiente externo. Estas, por sua vez, também tiveram que adequar seu corpo funcional à nova realidade. Cada vez mais os ganhos de produtividade são derivados de características inerentes aos recursos humanos, de sua qualificação, muito mais do que da simples incorporação de máquinas modernas e velozes.

Como afirma Drucker (1994, p.41), “[...] os recursos tradicionais: mão-de-obra, terra e capital (dinheiro) – produzem retornos cada vez menores. Os maiores produtores de riquezas passaram a ser informação e conhecimento”.

Para ele, os recursos necessários para a efetivação da produção passam a agregar também a produtividade, alterando a função de produção. O processo de produção “[...] somente poderá ser aumentado pela aplicação do conhecimento ao trabalho. Máquina ou capital não poderão fazê-lo” (DRUCKER, 1994, p.19).

Desse modo, as transformações ocorridas no processo de produção abarcaram e atravessaram as relações em todo um contexto social, sendo os seus

efeitos transpostos não apenas para a economia e processos de gestão, mas também para a cultura, para a educação e para a política.

Na esfera política, ressurgiram teses do ideário liberal que, após um período de esquecimento, foram recuperadas. Historicamente, os liberais eram contrários à regulação econômica feita pelo Estado e, durante o período do Fordismo, fizeram muitas críticas ao estado de bem-estar social. Para esses teóricos, os movimentos de trabalhadores deveriam ser coibidos, pois o aumento do poder dessa classe poderia abalar os alicerces da competição, da liberdade de mercado, enfim, das estruturas do próprio sistema capitalista (HARVEY, 1992).

Para Passos (1996), com a crise, ocorre um movimento de retorno para essas teorizações que, rebatizadas como neoliberalismo, colocaram a interferência do Estado e as despesas sociais como responsáveis por todos os males sociais e econômicos, preconizando a volta das "leis de mercado", do Estado Mínimo e o fim da estabilidade de emprego, como caminhos que poderiam conduzir à recuperação da economia e da sociedade. Os governos, então, deveriam ser suficientemente fortes para assumirem a condução desse processo. Eles imporiam a estabilidade monetária pela contenção dos gastos sociais e diminuiriam o poder dos sindicatos com medidas que desregulassem as relações de trabalho.

Abandonado à própria sorte, o trabalhador precisa "profissionalizar-se", ampliar seus conhecimentos, dominar as novas tecnologias e ter cada vez mais a oferecer, à medida que as oportunidades vão sendo limitadas. O tempo de formação profissional passa a ser continuamente prolongado e a inserção dos trabalhadores passa a ser permanentemente postergada. Os conhecimentos são essenciais para o exercício das funções e o preparo adequado passa a justificar a exclusão de muitos dos espaços "seguros" de atuação profissional formal, ou melhor, das atividades profissionais amparadas por regulamentação legal e formalizadas por contratos de trabalho.

A flexibilização é também uma das vertentes que apressou a globalização. A acumulação flexível, tomando a forma de reorganização internacional da produção e do trabalho, provocou um aprofundamento da internacionalização da economia.

Segundo Frigotto (2001b), a globalização não pode ser entendida como um fenômeno novo e nem como algo em si mesmo negativo. A globalização está intrínseca ao processo que transforma tudo em mercadoria e cuja propensão é

de expansão ilimitada. Seria este, exatamente, o aspecto que traria negatividade ao processo de globalização, pois que, mediada pelas relações capitalistas, ela estaria tomando a forma da "mundialização do capital".

Todas essas transformações, sob o ponto de vista econômico, caracterizaram-se por um aumento do poder das grandes corporações e pela centralidade do capital financeiro na economia mundial, e foram consubstanciadas nas empresas transnacionais, monopolizando a ciência, a tecnologia e a informação, aumentando sua produtividade sem a necessidade de ampliar o efetivo de trabalhadores ou oferecer melhores oportunidades ou condições de trabalho.

3.1.2 A Educação e as Demandas do Setor Produtivo

Analisando a contradição do processo escolar, Saviani (1994) relata sua presença desde as origens da sociedade capitalista. Em uma tentativa de explicitar essa contradição, o autor analisa os discursos dos teóricos da economia política clássica e verifica que, se havia aqueles que afirmavam ser a escola totalmente dispensável para os trabalhadores, havia outros que entendiam que a instrução escolar estava ligada a uma tendência modernizadora que poderia fazer avançar a sociedade.

[...] teóricos, como Adam Smith, afirmavam que a instrução para os trabalhadores era importante; à medida que os trabalhadores dispusessem de educação básica, se tornavam mais aptos para viver na sociedade e se inserir no processo produtivo, se tornavam mais flexíveis, com pensamento mais ágil e mais adequado à necessidade da vida moderna. Adam Smith percebia isso no nível da educação básica. Daí a famosa frase a ele atribuída: "Instrução para os trabalhadores, porém em doses homeopáticas" (SAVIANI, 1994, p.156).

Nesse contexto, manifesta-se a contradição essencial: é de interesse para o capitalismo que seja oferecido um mínimo de instrução para os trabalhadores, entretanto a ordem social se vê ameaçada caso esse mínimo seja ultrapassado. Dessa contradição surge o embate entre a reivindicação dos

trabalhadores por mais educação escolar e a relutância das camadas dominantes em expandi-la.

Saviani (1994) afirma que o taylorismo foi um instrumento utilizado para contornar esse problema. Para ele, Taylor sistematizou o saber que os trabalhadores dominavam dos processos de produção e

Com esse procedimento, ele desapropriou os trabalhadores daquele saber, elaborou-o e devolveu-o na forma parcelada. Nesse processo da análise dos conhecimentos que os trabalhadores detinham e na sua elaboração, os trabalhadores foram desapropriados e o saber sistemático relativo ao conjunto do processo produtivo passa a ser domínio apenas da classe dominante [...]. O trabalhador domina algum tipo de saber, mas não aquele saber que é força produtiva (SAVIANI, 1994, p.157).

A divisão do trabalho, no modelo taylorista-fordista, em sua fase inicial, vai demandar a qualificação de um pequeno grupo de trabalhadores, a maioria não vai requerer atributos escolares e culturais de relevância.

Entretantes, à medida que os processos produtivos foram se ampliando e se complexificando, a necessidade por trabalhadores melhor qualificados foi aumentando. Isso ocorreu de modo que, no século XX, principalmente na Europa, a educação sofreu uma mudança profunda. Reformas educacionais foram feitas, apareceram alterações de perspectivas pedagógicas, ocorreu uma massificação dos processos de formação e elevação dos níveis de escolarização. Essas mudanças vão se constituir em uma ampliação dos patamares educacionais em boa parte do mundo.

Para Lima Filho (2003), diante da valorização da educação, no sentido de ampliar o desenvolvimento capitalista, surgiu, na década de 1950, uma nova teoria, a teoria do capital humano, emanada da idéia de que um aumento nos níveis de treinamento e formação traria um aumento na capacidade de produção. Desta, derivou outra teoria: de que o investimento em capital humano seria muito rentável, tanto no desenvolvimento das nações, quanto na capacidade competitiva individual. Essas suposições faziam da teoria uma fórmula que traria a equalização social sem que as relações de poder na sociedade fossem alteradas.

Ao referir-se à teoria do capital humano, Schultz (1985) afirma que o progresso tecnológico e o desenvolvimento social de um país são os grandes responsáveis pela competitividade econômica, sendo alcançados pela quantidade

de estoque de capital humano existente. Para esse autor, “[...] no aumento das capacidades adquiridas das pessoas no mundo inteiro e nos avanços cognitivos úteis, está a chave da futura produtividade econômica e suas contribuições ao bem-estar-humano” (SCHULTZ, 1985, p.9). Ainda, segundo ele, ao investir em educação e formação continuada de seus profissionais, o país estaria ampliando o seu potencial de produtividade, estando, assim, apto à competitividade econômica.

A teoria do capital humano, transformada em expressão ideológica dominante nesse período, foi disseminada pelos organismos internacionais ligados ao grande capital, como forma de remediar as desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e exerceu profunda influência na concepção e delimitação de políticas educativas no Brasil, na década de 1970, após o golpe militar (FRIGOTTO, 2001a).

No final do século XX, as transformações no capitalismo demandaram uma adequação de todos os países capitalistas às novas exigências da economia. Esta impõe uma nova realidade e gera novas exigências de formação, principalmente quando se evidencia o desenvolvimento de novas tecnologias de base microeletrônica, a mudança nos parâmetros de competitividade industrial e a supremacia do capital financeiro especulativo, estabelecendo as bases para as políticas neoliberais e para o processo de globalização (FRIGOTTO, 2001a).

Os Estados ajustam-se à nova era do mercado, implantando uma série de reformas. Nesse movimento, a educação ocupa um papel de destaque, pois há necessidade de adaptação e ampliação dos processos educacionais às necessidades emergentes dos novos capitais.

No Brasil, as décadas de 1970 e 1980 contemplaram uma realidade diferente daquela que se apresentava nos países centrais do capitalismo. Em primeiro lugar, somente na década de 1980 o processo de industrialização brasileiro foi efetivado. Esse atraso permitiu que, até então, o capitalismo brasileiro permanecesse sob o padrão de acumulação fordista, embora com características específicas de sua condição periférica. Em segundo lugar, os anos 1980 foram marcados pelo fim da ditadura militar e pela luta por uma ampliação dos espaços democráticos (LIMA FILHO, 2003).

No final da década, entretanto, embora a Constituição de 1988 garantisse alguns avanços sociais, a onda de mudanças internacionais atingiu o Brasil e provocou alterações nas conquistas até então alcançadas. Na década de

1990, foram reeditados, sob novas bases, o economicismo, o tecnicismo e o produtivismo que caracterizaram as reformas educativas da década de 1970.

Tomando como base as diretrizes propostas pelos organismos internacionais, as políticas educacionais, implementadas a partir de 1996, ressaltam a importância da educação na elevação do nível de qualificação profissional dos trabalhadores e, a partir daí, na inserção privilegiada dos países na produção globalizada. Esse papel, atribuído à educação, leva em conta o processo de globalização e a crença de que a divisão internacional do trabalho é baseada em critérios meritocráticos (ARRAIS; NETO, 1999).

Dentro dessa lógica, a educação, vista como diferencial em relação à competição internacional, transporta-se para a vida de cada um como arma na luta pelo sucesso individual. Ela seria mais um elemento de controle do capital sobre a vida do trabalhador, até porque o atual padrão de acumulação estaria redesenhando um homem/trabalhador diferente. Esse deve estar integrado à lógica capitalista, deve ser proprietário de uma série de competências para encarar a disputa pelo emprego no mercado com outros indivíduos. Para vencer a concorrência, deve "vestir a camisa da empresa" e aí assumir a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dela.

Com tantos obstáculos por serem vencidos, o processo de formação do novo trabalhador deve ir além do domínio de informações e da execução de técnicas. Torna-se essencial cuidar das atitudes frente aos desafios ou às frustrações que a instabilidade da vida profissional apresenta. Para manter o estado de empregabilidade, é necessário não somente aprender a aprender ou aprender a fazer, mas, ainda, é fundamental aprender a ser.

Em sua pesquisa de doutorado, realizada em amplos segmentos da indústria, Invernizzi (2000a) observa essa exigência por um novo perfil de qualificação. A autora ressalta que o trabalhador polivalente, caracterizado pela capacidade de mostrar-se funcionalmente flexível, foi responsável pela emergência de novos requisitos de formação.

Invernizzi (2000b) verifica que, entre as empresas pesquisadas, existem diferentes níveis de polivalência, que vão desde a adição de atividades simplificadas, compreendida como polivalência multifuncional, até o nível de realização de supervisão de processos altamente automatizados, com forte predomínio de atividades intelectuais sobre as manuais, vista como polivalência

multiquilificante. Entretanto, na maioria dos casos, predomina a polivalência multifuncional, mais simples e baseada no aprendizado prático e em treinamentos curtos, sem a ampliação significativa do conhecimento do trabalhador.

Em outras palavras, o conhecimento formal, necessário nos processos produtivos reestruturados, continua a ser preenchido, geralmente, pelo ensino fundamental e por treinamentos técnicos de curta duração, enquanto a educação formal mais longa é exigida para um número bem limitado de trabalhadores, em consonância com a concepção liberal/fordista, que restringe a formação ao tipo de atuação profissional e expectativa de mercado.

Responsabilidade, envolvimento, cooperação, disponibilidade, confiabilidade, iniciativa e facilidade de trabalhar em grupo são as novas atitudes que parecem ser tão importantes quanto as habilidades técnicas para o novo paradigma produtivo (INVERNIZZI, 2000b; LIMA FILHO, 2003). Numa perspectiva ideal, é fácil traçar metas e perfis. Todavia, hoje como no passado, o investimento educacional – muitas vezes contrariando os discursos que apregoam a difusão da cultura e a ampliação das competências laborais, juntamente com as culturais, políticas e sociais, dentre outras – continua a priorizar cursos de formação rápida e basicamente técnica.

A realidade constatada ainda deixa muito a desejar em relação ao cenário almejado, pois cumpre atender as exigências do mercado de trabalho e não as necessidades daqueles que lutam e labutam por um salário digno ao final do mês.

3.2 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE ECONOMIA

A formação do profissional de economia evoluiu, no cenário nacional, em consonância com o quadro de desenvolvimento do pensamento econômico e com o próprio desenvolvimento econômico do país. Na tentativa de superar a peja de economia periférica, acomodando-se aos modelos importados, o pensamento econômico e os processos de formação evoluíram e foram edificando um espaço próprio.

De acordo com Furtado (1975), a formação profissional do economista no Brasil tem sua origem no início do século XVIII, pelo Decreto do Príncipe Regente, em 23 de fevereiro de 1808, na Academia Real Militar da Corte, como uma cadeira de Ciência Econômica, ministrada por José da Silva Lisboa.

Em 1909 foi fundada, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, a Escola de Comércio de Porto Alegre, anexa à Faculdade de Direito. Nessa época, ainda não existiam as universidades, mas, escolas / faculdades isoladas. O ensino de Ciências Econômicas ganhou caráter oficial em 1931, com a instituição do primeiro currículo, pelo Decreto nº. 20.158 (BRASIL, 2007c), de 30 de junho, com um título bem genérico de Administração de Finanças, inspirado nas idéias jurídicas, já que a maioria dos mestres era desta área, e permeado de conteúdos financeiros, contábeis e administrativos.

Após quatorze anos, o currículo sofreu uma alteração significativa, passando a incorporar as Ciências Econômicas ao sistema universitário brasileiro, pelo Decreto-Lei nº. 7.988 (BRASIL, 2007d), de 22 de setembro de 1945 . Essa alteração trouxe profundas transformações ao currículo, introduzindo novas variáveis, principalmente aquelas que estavam sendo estudadas e utilizadas nos demais países do mundo, no período Pós Segunda Guerra Mundial. No mesmo ano de implantação, a carga horária das disciplinas jurídicas, contábeis e administrativas foi reduzida, cedendo espaço para as disciplinas especificamente econômicas, que tratavam das estruturas, das organizações e sistemas econômicos, da conjuntura econômica, do valor e formação dos preços (FURTADO, 1975).

Ainda, segundo esse autor, as primeiras faculdades públicas de Ciências Econômicas foram criadas em 1946, no Rio de Janeiro e em São Paulo. Seus idealizadores não imaginavam alcançar tanto sucesso, mas este não veio imediatamente, nem com facilidade. A valorização dos conhecimentos econômicos, foco do curso nos meios universitários, políticos e econômicos, demandou tempo, pois, somente após cinco décadas, ampliou-se o reconhecimento quanto à sua importância e necessidade.

A terceira reforma curricular do curso de Ciências Econômicas aconteceu em 1962, conforme o Parecer nº. 397 (BRASIL, 2007g), quando foi realizada a separação e adequação dos cursos: Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais, bem como foram identificadas, ordenadas e direcionadas as disciplinas.

A adoção do processo desenvolvimentista, deflagrado pela política governamental deste período, fez com que a educação passasse a exercer papel fundamental no processo de industrialização. A educação adota modelo altamente centrado no tecnicismo, marcado pela valorização do esforço e da recompensa como chaves para a aprendizagem.

A preparação do trabalhador, para ajustar-se ao modelo desenvolvimentista, precisava efetivar-se em consonância com as necessidades do mercado: um profissional altamente ajustável e controlável, apto para executar com perfeição e sem questionamentos as tarefas de seu cotidiano. Capaz de colocar-se em fila, pronto para responder à campanha, disponível para seus superiores.

A formação dos profissionais da economia ocorria majoritariamente fora de faculdades, pois elas eram ainda em número muito incipiente – apenas duas – em todo o território nacional. A elaboração do pensamento econômico e a formação de economistas, anteriormente aos anos 1960, não eram realizadas em faculdades e escolas de ensino superior, explicando a baixa qualidade e pequena adequação no atendimento às demandas do mercado de trabalho.

Essa deficiência relegava a formação dos profissionais aos organismos governamentais, tais como: Superintendência da Moeda e Crédito do Banco do Brasil (SUMOC), Banco do Desenvolvimento Econômico (BNDE) e Conselho Federal de Comércio Exterior que, segundo Pereira (1975), eram denominadas escolas práticas de saber econômico. Se, por um lado, como aspecto positivo se tem a formação do pensamento econômico, por outro lado, este fica “atrelado” aos interesses do Estado.

Afora essas escolas práticas, os profissionais da área eram formados nos centros de pesquisa aplicada: Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas (IBRE-FGV), Instituto de Pesquisa Aplicada do Ministério do Planejamento e Orçamento (IPEA/MPO), Instituto de Pesquisas Econômicas da Faculdade de Economia da Universidade de São Paulo (IPE/FIPE/FEA/USP). Esses organismos, ainda existentes, deixaram e vêm deixando suas marcas na formação do pensamento econômico nacional (MALAN; BONELLI, 1983; PEREIRA, 1983).

Durante a década de 1960, a CEPAL foi a principal agente de formação do economista no Brasil, preparando professores dotados de visão articulada e experiência prática no campo da política econômica. A formação

propiciada valorizava a estruturação de conhecimentos de maneira mais globalizada. Além da formação de professores, a CEPAL também foi e é responsável pela preparação de técnicos em desenvolvimento econômico, planejamento e projetos de investimentos (PEREIRA, 1975).

Somente a partir dos anos 70, os cursos universitários tornaram-se o principal caminho para a formação de economistas – em nível de graduação e de pós-graduação. Com a ampliação do quantitativo dos cursos de Ciências Econômicas, acontece, também, uma maior modernização e internacionalização das Ciências Econômicas. Em decorrência, o número de alunos atendidos e formados cresce, bem como se alarga a produção acadêmica e o número de revistas especializadas, disseminando o conhecimento. Consolida-se, progressivamente, um quadro institucional de pesquisa e de estudos econômicos, formatados nos padrões teóricos e metodológicos predominantes nos países desenvolvidos, em particular nos Estados Unidos (LOUREIRO, 1997).

Na década de 1980, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação e Cultura editou novas medidas, no sentido de tornar efetivo o estudo de economia. Foram criadas comissões de especialistas e foram promovidas discussões nos cursos de Ciências Econômicas, nos Conselhos Federal e Regionais, nos Sindicatos, na Ordem dos Economistas e, ainda, nos Institutos de Economia. Parcela significativa das sugestões apresentadas em decorrência dessas discussões foi incorporada à Resolução nº. 11 (BRASIL, 2007e), de 26 de junho de 1984, do Conselho Federal de Educação, que fixou os conteúdos mínimos e a duração a serem observados nos cursos de Ciências Econômicas em todo o país, bem como, quatro princípios norteadores para a organização curricular (LOUREIRO, 1997):

- Ênfase na formação teórica;
- Ênfase na formação histórico - institucional;
- Pluralismo metodológico;
- Cuidado especial com a pesquisa e a elaboração de trabalhos escritos.

A última reforma curricular do curso de Ciências Econômicas aconteceu em 2005, conforme Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE e Conselho de Educação Superior - CES nº. 380 (BRASIL, 2007f), proclamado em 06 de outubro de 2005 e homologado em 1 de março de 2006, pelo Ministério da

Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. O curso de Ciências Econômicas tem estabelecido o prazo mínimo de quatro anos – conforme já se verificara em propostas curriculares anteriores, mas teve aumentada a quantidade de horas totais, passando de 2.700 (duas mil e setecentas) horas em 1983, para 3.174 (três mil, cento e setenta e quatro) horas, em 2006. No mesmo parecer é delineado o perfil do profissional a ser formado nos curso de Graduação em Ciências Econômicas.

Alguns aspectos são destacados como essenciais para a formação do profissional a atuar na área econômica. Por isso, a organização curricular das instituições precisa:

- Observar a inter-relação com a realidade nacional e internacional;
- Respeitar a perspectiva histórica;
- Promover a contextualização dos mais diferentes fenômenos relacionados à economia;
- Utilizar tecnologias inovadoras.

As mudanças não se limitaram à ampliação da carga horária ou ao estabelecimento de um novo perfil profissional, mas abarcaram, também, a preocupação com a inter-relação teoria-prática, compreendida como essencial. A formação almejada precisa superar o desenvolvimento da capacidade de apropriação e reprodução de informações, evoluindo para o compromisso e para o domínio real de competências profissionais.

Os processos de formação profissional tendem a responder ao mercado. Apesar de questionável, pois os meios acadêmicos são compreendidos como espaços para a difusão e ampliação dos conhecimentos, os cursos superiores têm sido responsabilizados pela competência – ou não – dos profissionais em suas atuações no cotidiano de trabalho.

4 EM UM CENÁRIO RECENTE, A EMERSÃO DE UM NOVO CONCEITO: COMPETÊNCIA

No processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido - apreendido a situações existenciais concretas.
(PAULO FREIRE, 1992)

Competência é uma palavra que está em moda, pois tem sido empregada na atualidade de maneira ampla. O Dicionário Webster (1997, p.63) define competência, como: “[...] qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para uma determinada tarefa”. Essa definição evidencia dois pontos relevantes ligados à noção de competência: conhecimento e possibilidade para realizar uma tarefa. Já o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1995, p.164) enfatiza, em sua definição, aspectos semelhantes: “[...] capacidade para resolver qualquer assunto, aptidão, idoneidade e capacidade legal para julgar pleito”.

Os primeiros debates sobre competência ocorreram em 1973, nos Estados Unidos, com a publicação por McClelland, em 1973, do artigo “*Testing for Competence rather than Intelligence*”, envolvendo administradores e psicólogos. Para ele, os tradicionais exames acadêmicos, os conhecimentos, os graus e os diplomas não eram fatores válidos para garantir o êxito no trabalho ou no mercado de trabalho. McClelland (1973) definia as competências como as características de um indivíduo que guardam uma relação causal com o desempenho efetivo ou superior no posto de trabalho.

Nesse sentido, a competência é uma característica que não se manifesta à pessoa, devendo ser identificada àquela que possa predizer o grau de êxito do indivíduo em uma determinada tarefa ou situação. Diferenciava, assim, competência de aptidões, que seriam um talento natural da pessoa, que podem vir a ser aprimorados, de habilidades, que seriam a demonstração de um talento

particular na prática, e de conhecimentos, o que a pessoa precisa saber para desempenhar uma tarefa (McCLELLAND, 1997).

Na década de 80, Richard Boyatzis, ao examinar criticamente os dados de estudos realizados sobre as competências gerenciais, e na tentativa de criar um modelo genérico de competência, catalogou um conjunto de características e traços que denominou de desempenho superior. O conceito de competência é pensado como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, isto é, conjunto de capacidades humanas, que justifica um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. A competência é compreendida como uma grande quantidade de recursos pessoais que o indivíduo detém. Outro atributo, apontado ao identificar as competências no mundo do trabalho, é que elas são estabelecidas pelas necessidades apresentadas pelos cargos ou pelas funções de destaque existentes nas organizações (SPENCER; SPENCER, 1993; McLAGAN, 1997; MIRABILE, 1997).

Essas características identificadas são confirmadas na literatura acadêmica e nos textos que fundamentam a prática administrativa. A referência que baliza o conceito de competência é a tarefa e o conjunto de tarefas pertencentes ao nível de um cargo. Nessa linha, a administração por competência é apontada como um rótulo moderno para gerir uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do taylorismo-fordismo.

Dessa maneira, a competência permanece ligada ao conceito de qualificação, usualmente definida pelos requisitos associados à posição ou ao cargo – os saberes ou conhecimentos da pessoa, os quais podem ser classificados e certificados pelo sistema educacional. Assim definido, o conceito de competência não atende às demandas por inovação e flexibilidade de uma organização complexa, mutável, em um mundo globalizado. Em tais situações, as organizações deverão competir por meio de competências, buscando atrair e desenvolver trabalhadores com capacidades complexas.

Confirmando essa tendência, Lawler (1998) expôs, em sua pesquisa, argumentos contrários a essa linha de pensamento. Para ele, ao trabalhar com o conjunto de habilidades e requisitos pré-determinado pelo cargo, como preconizado no modelo taylorista, inviabiliza as empresas que atuam na atual conjuntura econômica, pois estas organizações agora competirão não apenas pelo

produto final, mas, sim, por meio de competências, atraindo e desenvolvendo pessoas com combinações de capacidades complexas, para atender às suas *core competences* (competências essenciais).

Zarifian, nos anos 90, ao estudar o conceito de competência, aponta três mudanças significativas no mundo do trabalho e, dessa forma, fundamenta o aparecimento do modelo de competência para a gestão das organizações:

1. A noção de incidente - aquilo que ocorre de forma imprevista, não programada, vindo a perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar sua auto-regulação; isto implica que a competência não pode estar contida nas pré-definições da tarefa; a pessoa precisa estar sempre mobilizando recursos para resolver as novas situações de trabalho.
2. Comunicação - comunicar implica compreender o outro e a si mesmo; significa entrar em acordo sobre objetivos organizacionais, partilhar normas comuns para a sua gestão.
3. Serviço - a noção de serviço, de atender a um cliente externo ou interno da organização precisa ser central e estar presente em todas as atividades; para tanto, a comunicação é fundamental.

Fleury e Fleury (2000) abordam o tema competência nas mais diferentes instâncias de compreensão: do nível pessoal – focando a competência do indivíduo; do nível empresarial e organizacional, as *cores competences*; e ainda dos países, dos sistemas educacionais e da formação de competência. As várias instâncias da discussão do conceito de competência são incorporadas aos diversos arranjos empresariais.

Vargas, Casanova e Montanaro (2001) apontam que, em alguns países, há a aplicação do modelo de competência (como, por exemplo, na Inglaterra), e de maneira precursora a utilizam como uma ferramenta útil para melhorar as condições de pertinência, eficiência e qualidade dos programas de formação profissional dos sistemas educativos, aplicados em situações reais ocorridas nas empresas.

Em função das novas demandas produtivas e competitivas nos Estados Unidos, passou-se a implementar uma revisão nas políticas e práticas

educativas a fim de definir como os trabalhadores deveriam ser capacitados e requalificados para os postos de trabalho. Fruto dessa preocupação latente, a *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills – SCANS* – elaborou uma nova caracterização para os grupos de competências. Essa categorização se deu por meio de entrevistas e discussões com um amplo grupo de informantes-chave do mundo sindical, empresarial, educacional, das universidades e especialistas (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001).

Mertens (1996) e Vargas, Casanova e Montanaro (2001) analisam os três fundamentos e as cinco categorias gerais de competências necessárias para a obtenção de um emprego, desenvolvidos pela SCANS (Figura 1), denominadas de Competências Transversais.

FUNDAMENTOS	COMPETÊNCIAS
Habilidades básicas: leitura, redação, aritmética e matemática, expressão e capacidade de escutar.	Gestão de Recursos: tempo, dinheiro, materiais e distribuição, pessoal.
	Relações interpessoais: trabalho em equipe; ensinar aos outros, serviços ao cliente, liderança, saber negociar e trabalhar com diversas pessoas.
Atitudes analíticas: pensar criativamente, tomar decisões, solucionar problemas, processar e organizar elementos visuais, saber aprender e raciocinar.	Gestão da Informação: buscar e avaliar informações, organizar e manter sistemas de informações, interpretar e comunicar, usar computadores.
	Compreensão sistêmica: compreender as inter-relações complexas, entender sistemas, monitorar e corrigir desempenhos.
Qualidades pessoais: responsabilidade, auto-estima, sociabilização, gestão pessoal, integridade e honestidade.	Domínio tecnológico: selecionar tecnologias aplicá-las em tarefa, dar manutenção e preparar equipes.

Figura 1– Competências transversais, segundo a *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills – SCANS*

Fontes: Mertens (1996) e Vargas, Casanova e Montanaro (2001, citando SCANS, 2002)

A mudança advinda pela complexidade de situações torna o imprevisto cada vez mais cotidiano e rotineiro. Diante dessas mutações, o trabalho não é mais visto como um conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas, sim, torna-se um prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa.

Face à tendência à flexibilização em um contexto marcado pelas transformações tecnológicas e organizacionais sob o efeito da reestruturação

produtiva, em que polivalência e rotatividade nos postos de trabalho são habituais, as competências profissionais são configuradas como um conjunto de saberes dos trabalhadores voltadas para resolver situações concretas de trabalho. Assim passam a ser foco de atenção no interior das empresas, gerando diferentes formas de recrutamento, promoção, capacitação e remuneração. Para Gallart e Jacinto (1997), a elaboração de competências profissionais, como forma de suporte aos processos de transição no trabalho, de oportunidades diversas de qualificação social e profissional, de percursos possíveis de ocupação, de crescimento contínuo do emprego, favorecerá a potencialização dos saberes.

4.1 O CONCEITO DE COMPETÊNCIA INDIVIDUAL

A competência não se limita a uma quantidade de conhecimento teórico e empírico, detido pelo indivíduo, e também não se encontra embutida em afazeres predeterminados de um cargo ou tarefa. Na visão de Zarifian (1999), a competência é a inteligência prática para situações que se apóiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações.

A competência não está atrelada ao indivíduo, não se reduz a um conhecimento ou *know how* determinado. Le Boterf (1995) argumenta que as competências do indivíduo se cruzam entre vários caminhos, formados basicamente por três vertentes: a) pela pessoa (sua biografia, socialização); b) sua formação educacional e; c) sua experiência profissional. A competência é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem, formação e sistema de avaliações. Para ele, a competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros e, para tanto, o indivíduo deve saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto determinado de sua vida profissional.

Campanatti Pereira (2005) aponta a aquisição e desenvolvimento de competências, envolvendo a tomada de decisão pelo indivíduo. Todavia, por mais individual e pessoal que seja tal decisão, ela também é influenciada pelo grupo familiar. O autor afirma que:

[...] na realidade, a questão família no desenvolvimento econômico, pode ser vista sob dois prismas distintos: em um primeiro, a família como receptora das influências do meio sócio-econômico e portanto tendo que adequar-se a essas mudanças. Em um segundo prisma, a família como geradora de procedimentos que exercem algumas influências junto à sociedade como um todo (CAMPANATTI PEREIRA, 2005, p.25).

Existe limite para a competência individual, mas não sua negação no nível dos saberes alcançado pela sociedade, ou pela profissão do indivíduo, num determinado momento ou época. Assim sendo, as competências são sempre contextualizadas. Por outro lado, os conhecimentos e o *know how* não vão adquirir *status* de competência a não ser que sejam comunicados e utilizados. Para que haja a geração de competência é necessária uma rede de conhecimento, inserindo o indivíduo pela consecução de uma comunicação eficiente.

O entendimento de Le Boterf (1995, p.16) é que “[...] a competência não reside nos recursos (saberes, conhecimentos, capacidades, habilidades) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos”.

Para Perrenoud (2001, p.21), ela pode ser compreendida como

[...] a capacidade de um indivíduo de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas, o que exige a conceituação precisa desses recursos, das relações que devem ser estabelecidas entre eles e da natureza do “saber mobilizar”. Pensar em termos de competência significaria, portanto, pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogia de estrutura.

A noção de competência individual está atrelada a saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica; enquanto que para a organização, as competências devem estar voltadas à: agregar valor econômico e valor social para o indivíduo (Figura 2). Dar significado aos termos e expressões, utilizadas por Fleury e Fleury (Figura 3), possibilitou melhor entender a discussão sobre a competência individual e organizacional.

Para eles existe um alinhamento das competências individuais às competências organizacionais, atendendo às exigências de permanente

aprendizado, sendo, portanto, fator preponderante do processo de modernização e de sobrevivência das organizações.

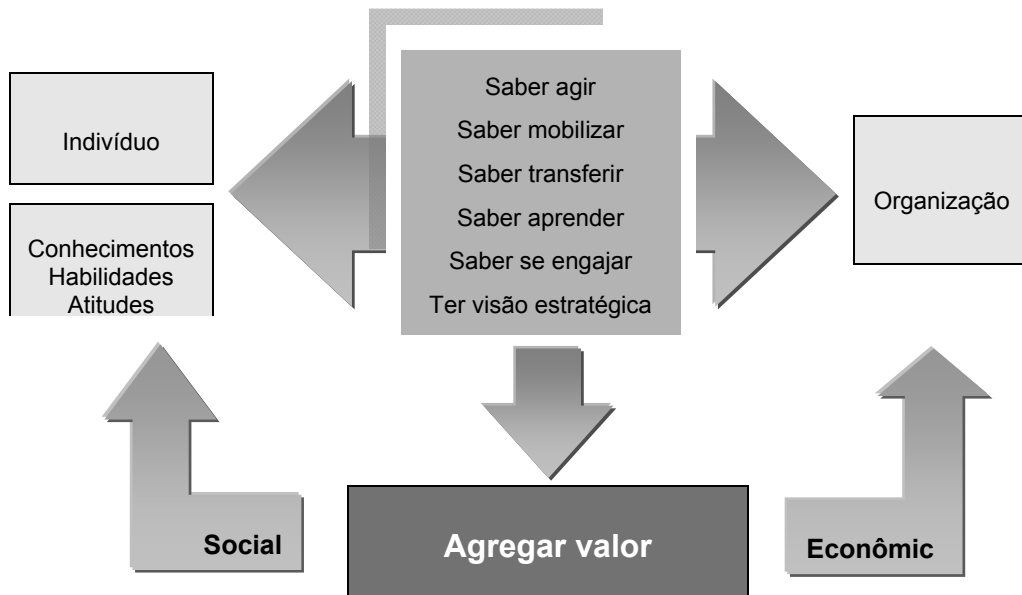


Figura 2– Competência como fonte de valor para o indivíduo e para a organização

Fonte: Fleury e Fleury (2001, p.21)

Para dar maior visibilidade e entendimento aos conceitos apresentados (Figura 3) foram descrito os seus respectivos significados.

Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar recursos	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências.
Saber comunicar	Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais; saber desenvolver-se.
Saber engajar-se e comprometer-se	Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e conseqüências de suas ações e sendo por isso reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

Figura 3– Competências para o profissional

Fonte: Elaborado com base em Fleury e Fleury (2001, p.22-24)

4.2 O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS

O ambiente empresarial, afora as competências pessoais, solicita outras mais pertinentes ao cotidiano laboral. Prahalad e Hamel (1990) destacam que as *core competences* da empresa despertaram o interesse não só de pesquisadores, mas também entre os profissionais de empresas, para as teorias sobre recursos da firma (*resource based view of the firm*). Para eles, os critérios que levam a responder e alcançar as competências pelas organizações passam pela capacidade de atender três quesitos básicos: a) oferecer reais benefícios aos consumidores; b) ser difícil de imitar e; c) prover acesso a diferentes mercados. Assim sendo, a questão principal diz respeito à possibilidade de combinação das várias competências que uma empresa pode conseguir para desenhar, produzir e distribuir produtos e serviços aos clientes no mercado. Portanto, a competência seria a capacidade de como essas organizações combinam, misturam e integram os recursos dos quais dispõem em produtos e serviços.

Nesse sentido, Zarifian (2000) estabelece as seguintes competências em uma organização:

- Competências sobre processos: os conhecimentos do processo de trabalho.
- Competências técnicas: conhecimentos específicos sobre o trabalho a ser realizado, em seu formato e procedimentos.
- Competências sobre a organização: saber organizar os fluxos de trabalho, observando a organicidade do processo.
- Competências de serviço: aliar a competência técnica à pergunta: qual o impacto que este produto ou serviço terá sobre o consumidor final?
- Competências sociais: saber ser, incluindo atitudes que sustentam os comportamentos das pessoas; o autor identifica três domínios destas competências: autonomia, comunicação e responsabilização.

O modelo desenvolvido por Zarifian (2000) aponta que as condições da produtividade, nas empresas, mudaram no final do século passado. Os recursos da racionalização extrema das rotinas e das virtudes de uma produção de massa

planificada estão esgotados. Os novos meios requerem a disposição para inventar permanentemente, explorando virtudes antes não trabalhadas. Para ele a formação vai além das salas de pesquisa e desenvolvimento, irriga “toda a organização, a empresa inteira” (ZARAFIAN, 2000). Nos moldes de posto de trabalho ainda dominante, há uma primazia do trabalho sobre quem o exerce. No modelo da competência, o sujeito é detentor do poder de seu pensamento e de sua atuação. A distância subjetiva entre o trabalhador e as tarefas que lhe são impostas, típica do taylorismo, é eliminada por esse modelo, que faculta ao indivíduo pressupor-se subjetivamente em seu trabalho. Assim, a formação de competência ocorre constantemente e está diretamente ligada ao processo de trabalho.

Nessa perspectiva, a organização, ao definir os seus objetivos de produção, define as suas estratégias e as competências necessárias para implementá-las. O processo de aprendizagem é permanente, não existindo uma ordem de precedência nesse processo, mas antes um círculo virtuoso, em que uma alimenta a outra mediante o processo de aprendizagem.

Para o desenvolvimento das competências, em uma organização, é necessário, antes, percorrer o caminho da aprendizagem individual, para a aprendizagem em grupo e para aprendizagem na organização.

O conhecimento pode ser construído em diversos ambientes e situações. As possibilidades são: educação formal, educação continuada, experiência profissional, experiência social, experiência comunitária, entre outras. Segundo Le Boterf (1995), cada etapa da aprendizagem melhor se ajusta em determinados ambientes e/ou situações de aprendizagem.

A formação profissional, quando em ambiente organizacional, difere daquela propiciada nos ambientes escolares. Nesse momento da vida laboral importa desenvolver e aperfeiçoar conhecimentos e práticas em situação de trabalho. Assim, predominam os processos de formação continuada, justamente no intuito de dar prosseguimento à formação inicial.

Nesse sentido, o futuro profissional necessita de conhecimento integral da totalidade da produção, das unidades da empresa e do relacionamento com cliente. O trabalho é organizado em equipes que interagem em redes e que tenham maior autonomia. As competências requeridas nesse processo implicam um conceito transversal da integração dos conhecimentos e saberes técnicos:

Comunicar es comprender al outro y compartir con él referentes, móviles y objetivos parcialmente comunes. Esto es muy visible em la vida profesional: las necesidades de comunicación (entre individuos, entre diferentes oficios o atividades, con los usuários) son enormes y multiformes (ZARIFIAN, 1999, p.45).

Le Boterf (1995) propõe o seguinte quadro sobre o processo de desenvolvimento de competências das pessoas nas organizações (Figura 4).

Tipo	Função	Como Desenvolver
Conhecimento teórico	Entendimento, Interpretação	Educação formal e continuada
Conhecimento empírico	Saber como fazer	Experiência profissional
Conhecimento sobre os procedimentos	Saber como proceder	Educação formal e experiência profissional
Conhecimento Social	Saber como portar-se	Experiência social e profissional
Conhecimento cognitivo	Saber como lidar com a informação, saber como aprender	Educação formal e continuada, experiência social e profissional

Figura 4– Processo de desenvolvimento de competências

Fonte: Le Boterf (1995, p.64-74)

Em sua interpretação, o processo educacional assume um grande diferencial na medida em que se criam situações desequilibradoras para os alunos/trabalhadores, adequadas ao seu nível de desenvolvimento, que os estimulem na construção progressiva de noções e operações, ao mesmo tempo em que experenciam de forma envolvente cada etapa do desenvolvimento. Ainda, a educação assume outra importante tarefa, a socialização, que tem a função de desenvolver a autonomia intelectual do aluno/trabalhador, de forma que este conquiste para si suas próprias verdades.

Observa-se assim a conjugação de situações de aprendizagem que podem propiciar a transformação do conhecimento em competência. Essa transformação só acontece em contexto profissional específico, pois a realização da competência deverá não apenas agregar valor ao indivíduo, mas também à organização.

Fleury e Oliveira (2001, p.86) apontam como pode ocorrer o processo de aprendizagem em uma organização de maneira a favorecer a transposição dos níveis:

[...] do indivíduo: o processo de aprendizagem acontece primeiro no indivíduo, carregado de emoções positivas ou negativas e que se dá por meio de caminhos diversos. [...] do grupo: a aprendizagem pode ser um processo social partilhado pelas pessoas do grupo. [...] da organização: o processo de aprendizagem individual, de compreensão e interpretação partilhados pelo grupo institucionaliza-se e expressa-se em diversos artefatos organizacionais - estrutura, regras, procedimentos e elementos simbólicos; as organizações desenvolvem memórias que retêm e recuperam informações. Para que o processo de criação de conhecimento ocorra efetivamente junto às organizações, é necessário um contexto específico em termos de tempo, de espaço e de relacionamento entre indivíduos.

As organizações podem não ter cérebros, mas têm sistemas de conhecimentos e memórias; desenvolvem rotinas, procedimentos relativamente padronizados para lidar com os problemas internos e externos. Essas rotinas vão sendo incorporadas, de forma explícita ou inconsciente, na memória organizacional. A mudança em processos, estruturas ou comportamentos não seria o único indicador de que a aprendizagem aconteceu, mas a possibilidade deste conhecimento ser recuperado pelos membros da organização.

O processo de aprendizagem mostra que a geração de conhecimento é uma seqüência rotineira, que depende da busca de informações e da troca de experiências entre pessoas que integram um determinado grupo na organização. A aprendizagem envolve os níveis individuais e de grupo, consolidando-se na organização, quando são institucionalizadas novas práticas gerenciais e operacionais. Assim, o processo de aprendizagem em uma organização envolve não só a elaboração de novos mapas de conhecimento, que possibilitem compreender o que está ocorrendo no ambiente externo e interno da organização, como também a definição de novos comportamentos que, ao se manifestarem, comprovam a efetividade do aprendizado.

Para Lyles (1999) existem dois níveis de aprendizagem nas organizações: o nível mais baixo, tachado de conhecimento explícito, resultante de repetições e rotinas. Esse conhecimento pode ser explicado e codificado. O segundo é o conhecimento de nível mais alto, que envolve o ajustamento de crenças e normas, resultando em novos quadros de referência, novas habilidades, chegando mesmo um momento de desaprender coisas que fizeram sucesso no passado e que hoje não têm mais razão de ser. É o conhecimento tácito, que, às vezes inconsciente, apóia-se na memória organizacional. Ainda, situa a aprendizagem

organizacional como um processo em que os *insights* e reestruturações bem sucedidas dos problemas organizacionais pelos indivíduos refletem-se diretamente nos resultados da organização.

4.3 O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NOS AMBIENTE DE FORMAÇÃO

Diluís (2001) enuncia quatros pilares básicos para orientar a concepção de educação para os novos tempos. Acolhidas pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* - UNESCO, as aprendizagens consideradas essenciais precisam alcançar a dimensão de competências no interior das mais diversas salas de aula. Por isso, o autor defende um processo de formação que ultrapasse os muros escolares e se propague por toda a vida do indivíduo. Afinal, conforme afirma Delors (2001, p.90), aprender é:

[...] poder dar respostas ao conjunto de suas missões, [portanto] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Dessa maneira, para atender a importância dessas aprendizagens para a formação do cidadão e do profissional, é preciso melhor apreender o significado de cada uma delas.

Aprender a ser é, na verdade, preparar-se para agir com autonomia, solidariedade e responsabilidade. Descobrir-se, reconhecendo suas forças e seus limites e buscando superá-los. Desenvolver a auto-estima, o autoconceito, gerando autoconfiança e autodeterminação. Construir um projeto de vida que leve em conta o bem-estar pessoal e da comunidade (DELORS, 2001).

Aprender a conviver, ou seja, ter a capacidade de comunicar-se, interagir, decidir em grupo, cuidar de si, do outro e do lugar em que se vive, valorizar

o saber social. Compreender o outro e a interdependência entre todos os seres humanos. Participar e cooperar. Valorizar as diferenças, gerir conflitos e manter a paz (DELORS, 2001).

Aprender a fazer, que consiste em aprender a praticar os conhecimentos adquiridos. Habilitar-se a ingressar no mundo do trabalho moderno e competitivo, tendo como foco a formação técnica e profissional, o comportamento social, aptidão para o trabalho em equipe e a capacidade de tomar iniciativa (DELORS, 2001).

Aprender a aprender, o que nada mais é que dominar a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas. Despertar a curiosidade intelectual, o sentido crítico, a compreensão do real e a capacidade de discernir. Construir as bases que permitirão ao indivíduo continuar aprendendo ao longo de toda a vida (DELORS, 2001).

Os objetivos traçados vão além da informação ou mesmo do mero desenvolvimento de um conhecimento intelectual, abrangendo toda a formação humana e social da pessoa. Fica evidente a importância do trabalho docente pretender a formação de competências, envolvendo o aprendente como um todo: conhecimento, comportamento, conceitos, procedimentos, valores, atitudes, saberes, ações, dentre inúmeros outros.

O processo de construção de competência deve abarcar dimensões de diferentes áreas de formação (Figura 5) para a constituição da competência, propiciando uma formação cultural, humana e social condizente com as necessidades imposta pelo mundo hodierno, principalmente no que tange ao mundo do trabalho.

A formação do profissional competente, nos ambientes específicos de formação, demanda mais que a transmissão de uma herança cultural, afinal atinge cognição, afetividade, comportamentos, atitudes, estética, envolvimento social e participação prática. Não é pouco!

Os quatro pilares de aprendizagens constitutivas da competência, propostos por Delors (2001), no campo educacional, passaram por uma “re-leitura”. Coll e colaboradores (2000) apresentam três modalidades de aprendizagens como essenciais para a compreensão e atuação no mundo. São elas: a aprendizagem de fatos, dados e conceitos; aprendizagem de procedimentos e habilidades; e aprendizagem de atitudes.

Cognitivas	Lógica, pensamento, reflexão, raciocínio, cálculo, compreensão.
Afetiva	Emoções, sentimentos, sensações, motivações.
Corporais	Movimentos, habilidades, técnicas, instrumentos
Ético–morais	Valores, desejos, sonhos, intenções, interesses, virtudes, fins, objetivos.
Simbólica	Linguagem, imagens, representações, símbolos, signos.
Estética	Gosto, sensibilidade, inspiração, criatividade, expressão, plasticidade.
Sociais	Interação, participação, envolvimento social, convivência em grupo.
Política	Criticidade, capacidade de participação e resolução.

Figura 5– Dimensões das diferentes áreas de formação

Fonte: Elaborado com base em Delors (2001, p.89-101)

Pozo (2000) diferencia o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem de fatos e conceitos. Os fatos são aprendidos literalmente pela memorização e os conceitos são relacionados com os conhecimentos prévios que subsidiam a compreensão e favorecem uma aprendizagem significativa. Aprender significativamente é “[...] um processo no qual o que aprendemos é o produto da informação nova interpretada à luz daquilo que já sabemos. Não basta reproduzir informação nova, também é preciso assimilá-la ou integrá-la aos nossos conhecimentos anteriores” (POZO, 2000, p.32).

O PROFESSOR A afirma ser necessário conhecer os fatos e dados, para tanto “[...] *procuro transmitir um conteúdo utilizando uma metodologia que possibilite ao aluno entender o conhecimento já desenvolvido. O aluno contribui estudando e decorando o conteúdo dado em sala de aula, única maneira de assegurar sua aprendizagem*”¹. O PROFESSOR I revela que o ensinamento dos conceitos é fundamental, pois

[...] o aluno deve revelar inicialmente a fixação de conceitos básicos, posteriormente a capacidade de síntese que envolve conhecimentos adquiridos dentro e fora da sala de aula, tais como leituras, estudos de caso. A sua aplicação deve envolver reflexão sobre tais conteúdos, permitindo o desenvolvimento de várias habilidades.

Para que ocorra uma aprendizagem significativa, os professores necessitam valer-se de variabilidade didática: implicando na utilização de

¹ Para diferenciar as contribuições dos participantes daquelas advindas do referencial teórico, as suas manifestações foram consignadas em itálico.

procedimentos que favoreçam a recepção atenta, a busca por informações, o confronto de idéias, a elaboração de ações de solução, dentre inúmeras outras.

O conteúdo procedimental é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, dirigido sempre para a realização de um objetivo. Aprender procedimentos, portanto, implica em saber fazer: possuir alternativas de atuação; usar e aplicar correta e eficazmente os conhecimentos adquiridos, visando a solução de situações diversas e preferencialmente relacionadas a contextos reais de atuação (COLL; VALLS, 2000).

Aprender a fazer demanda fazer. Os conteúdos procedimentais são aprendidos pela realização das ações que o conformam, respeitando-se as repetições em número suficientes para que cada aluno chegue a dominá-los. Para tanto, envolve exercitar as diferentes ações ou passos desses conteúdos de aprendizagem tantas vezes quantas sejam precisas. O ritmo de aprendizagem de cada um deve ser respeitado, estabelecendo diferentes tipos e número de atividades, conforme as características diferenciais dos alunos.

Uma meta a ser alcançada pelos alunos, no que se refere à aprendizagem dos procedimentos, é que não dependam sempre de ordens ou sugestões do professor ou de modelos de especialistas ao realizarem uma tarefa nova, pois quanto maior a aprendizagem, maior a possibilidade de que sejam aplicadas a novas situações.

Nesse sentido, o PROFESSOR J, diz que o educador deve utilizar diversas formas para promover aprendizagem. Afirma,

[...] utilizo diferentes tipos e números de atividades, conforme as características diferenciais dos alunos, assim como dos conteúdos que devem aprender. Para que ocorra a aprendizagem promovo brincadeiras, aulas com projeções, aulas dialogadas, enfim, vario na forma de dar aula para obter êxito nas aprendizagens de meus alunos.

Valer-se de diferentes procedimentos, para promover a solução de uma determinada tarefa, proporciona maiores facilidades de aprendizagens pelo aluno. É perceptível que, em muitos casos, o aluno tem o conhecimento e sabe aplicar os procedimentos, mas falha ao escolher o mais adequado para uma situação a ele apresentada. É, nesse momento, que o professor age, apontando o melhor caminho a seguir, uma vez que não conseguiu resolvê-lo naturalmente.

No cotidiano das pessoas, o termo atitude é utilizado para fazer indicação de pensamento e sentimento diante de coisas e pessoas das quais gosta ou não, que produzem atração ou não, que inspiram confiança ou desconfiança, entre outros predicativos, que tendem a refletir na forma de falar, pensar, agir, comportar e de se relacionar com outros indivíduos.

A atitude é manifestada como uma propriedade da personalidade individual, sendo, portanto, inerente ao próprio indivíduo. Os seus atributos podem ser alterados por influências dos fatores sociais, como: normas, papéis, valores ou crenças. Ela não é considerada constante ou tão duradoura, principalmente devido ao fato de tanto o ambiente como o indivíduo estarem constantemente em transformação. É definida como tendência ou disposições adquiridas pelo indivíduo e relativamente duradouras, para avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e atuar de acordo com essa avaliação (SARABIA, 2000):

[...] uma atitude é formulada sempre como uma propriedade da personalidade individual, por mais que a sua gênese se deva a fatores sociais. Uma atitude é menos duradoura que o temperamento, mas é mais duradoura que um motivo ou um humor ou estado de ânimo (SARABIA, 2000, p.121).

A aprendizagem de atitudes envolve a observância de três componentes básicos: componente cognitivo (conhecimentos e crenças), o componente afetivo (sentimentos e preferências) e o componente de conduta (ações manifestas e declarações de intenções), que refletem a complexidade da realidade social. Esses elementos precisam ser conhecidos pelos professores para que eles possam planejar e decidir ações educativas mais adequadas para o desenvolvimento dos alunos (SARABIA, 2000).

A escola, como agente formador e socializador, acaba por favorecer a geração de atitudes. Como o processo educacional ocorre numa dinâmica de interação, cada estudante adota atitudes diferentes em relação ao professor, aos seus colegas, aos componentes curriculares, à escola e aos planos de estudo.

O sentido moral e ético, gerado pelas atitudes e pelos valores, estabelecem qualidades em um indivíduo, tais como: solidariedade, tolerância,

liberdade, igualdade, pacifismo, entre outros. Além dessas, diversas qualidades são percebidas nas demais áreas do conhecimento. Nesse sentido, Manassero e Vázquez (2002) apontam que, nos ambientes escolares, estes conteúdos atitudinais próprios são comumente percebidos pelos professores como instrumentos que favorecem, atitudes positivas, ou impedem a aprendizagem, atitudes negativas. Assim, as atitudes próprias de cada área podem ser delineadas como uma consequência da educação, ou seja, com objetivos e conteúdos específicos que requerem planejamento, aplicação e avaliação.

Formar um profissional dotado da capacidade de valer-se dos conhecimentos apropriados, das habilidades desenvolvidas e das atitudes formadas, em situações de enfrentamento de problemas impostos pelo cotidiano é uma preocupação que vem crescendo, mesmo que ainda de maneira incipiente, nos meios acadêmicos. Todavia, essa competência não pode limitar-se ao contexto profissional, pois a formação do ser humano deve ser para a vida e para a participação social – o que inclui também a auto-realização laboral.

Para tanto, a escola tem sido o caminho para promoção, interação, participação e articulação entre as diversas correntes do ensino. O objetivo é alcançar o respeito mútuo, a criatividade, a solidariedade, a cidadania, e, para tanto, o ensino deve voltar-se à produção do conhecimento, de ensinar a pensar, de saber comunicar e pesquisar, de promover o raciocínio lógico, de fazer sínteses e elaborações teóricas, de ser independente e autônomo. Enfim, de ser socialmente competente.

5 AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

*É tão longo o túnel quando não se vê a claridade da saída! É tão negro dentro dele! Os passos ficam presos, o medo de pisar em falso. A impressão de que as paredes se aproximam na voragem do esmagar os corpos que tateiam na escuridão. E na frente dos olhos sequer o vislumbre de um ponto luminoso... É tão longo o túnel, tão escuro...
(J. C. PECCI, 1984)*

Por ser um tema de elevada importância no contexto educacional, a avaliação, nas últimas décadas, tem sido objeto de estudos e discussões, com resultados ricos e significativos sobre o ato de ensinar. É na escola que a avaliação tem um papel bastante especial. Ela incide sobre ações ou objetos específicos e tende a ser confundida com o momento de atribuição de notas e/ou de julgamento de mérito dos trabalhos que os alunos desenvolvem.

Componente vital da prática pedagógica, a avaliação tem como função valorizar o ensino e a aprendizagem. O processo de ensino, que visa à aprendizagem, contribui para a construção dos saberes e das competências, demandando uma avaliação “[...] a serviço das aprendizagens o máximo possível” (HADJI, 2001, p.15).

Hadji (2001, p.9) afirma que avaliar os alunos significa buscar uma evolução constante da aprendizagem, propiciando desenvolvimento, rumo ao êxito, porque

[...] capaz de compreender tanto a situação do aluno quanto de “medir” seu desempenho; capaz de fornecer-lhe indicações esclarecedoras, mais do que oprimi-lo com recriminações; capaz de preparar a operacionalização das ferramentas do êxito, mais do que se resignar a ser apenas um termômetro (até mesmo um instrumento) do fracasso, não seria o mais belo auxiliar, e o primeiro meio de uma pedagogia enfim eficaz.

Atualmente, a avaliação apresenta variadas finalidades. É utilizada como um meio de verificar e acompanhar em que medida os objetivos de ensino se consubstanciam em aprendizagem pelos alunos.

Dessa maneira, ao professor é possibilitado, pela avaliação, perceber como os seus alunos se apropriam dos saberes propostos, com indicativos claros das facilidades e dificuldades encontradas. Entretanto, mais do que acompanhar os processos de aprendizagem vivenciados pelos alunos, a avaliação também tem por meta oferecer ao professor informações suficientes para aperfeiçoar e/ou diversificar as atividades de ensino.

Avaliar competências é, também, avaliar aprendizagens, todavia o foco de atenção precisa incidir sobre a diferença por ventura existente entre as competências estabelecidas como essenciais e aquelas efetivamente formadas, determinando os efeitos da formação nas situações laborais, até porque

A avaliação de competências vem se configurando como uma necessidade em um contexto mais e mais comprometido com a qualificação de profissionais, principalmente porque não há correspondência entre a aquisição de saberes e a capacidade de mobilizá-los ou aplicá-los; não há, de modo geral, certificação de domínio de conhecimento ou de capacidade laboral em decorrência da posse de um diploma escolar, de uma credencial de formação [...] (SOUZA, 2005, p.70).

Avaliar competências é mais do que aquilatar a quantidade de informações acumuladas ao final de um período de transmissão ou determinar o singelo domínio de um instrumental de rotinas prescritas, uma vez que traz em seu bojo o conhecimento e a compreensão das exigências que emanam do contexto de trabalho e são traduzidas em um perfil profissional.

5.1 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

A atividade de avaliação é inerente ao ser humano e integra, quando não, fundamenta as suas decisões, sendo, portanto, de necessidade vital. Talvez por isso, "[...] conhecer algo equivale a avaliá-lo, atribuir-lhe um valor, um significado, a explicá-lo, e isto tanto na experiência comum, quanto nos mais sistemáticos processos científicos" (BARTOLOMEIS, 1981, p.39).

A avaliação, todavia, possui outros significados. Considerada em uma perspectiva geral, com foco no contexto educacional, "[...] avaliar pode

significar, entre outras coisas: verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar..." (HADJI, 2001, p.14). Os verbos listados para melhor caracterizar o termo avaliação abarcam estes sentidos, com predominância do significado de mera constatação.

Santos (1997, p.3), referindo-se à concepção tradicionalista de avaliação, caracteriza-a como "[...] objetiva, terminal, individual, excessivamente seletiva e classificatória". Pacheco (1995, p.63), ao afirmar que "[...] o significado mais usual de avaliação é dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo à medida", identifica como bastante comum, entre os professores, a concepção tradicionalista sobre avaliação.

Souza (2005, p.69), ao referir-se ao exercício da avaliação da aprendizagem em uma perspectiva mais tradicional, afirma que

[...] sob essa ótica, ela é considerada um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e os objetivos das avaliações são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos previamente delimitados para serem atingidos igualmente por todos. Todavia, no contexto escolar, a avaliação da aprendizagem não deveria existir por si mesma, mas ser compreendida e implementada como elemento subsidiário da prática pedagógica a serviço da proposta a qual está atrelada.

A avaliação não pode permanecer vinculada apenas à aferição de um produto final, mas pode comprometer-se com o acompanhamento das formas pelas quais as aprendizagens são edificadas e as competências são constituídas, principalmente nos contextos de formação profissional, que

[...] traz em seu cerne o compromisso com a eficiência e com a eficácia, o que exige um processo cuidadoso e contínuo de avaliação que possibilite uma reflexão crítica sobre todos os elementos, fatores e momentos que interferem na formação a fim de determinar os resultados alcançados (SOUZA, 2005, p.75-76).

Para Demo (2004, p.48-50), a avaliação pode ser analisada ou classificada de três maneiras:

1. Como ato de análise, porque decompõe o todo em suas partes constitutivas, atribuindo-lhes um lugar específico em decorrência mesmo de suas propriedades. Desse modo, avaliar "[...] trata-se de propriedade simplesmente lógica da mente

humana. Para entender a realidade, não escapamos de classificá-la, isto está embutido em qualquer análise [...]”.

2. Como ato social, porque as relações estão contaminadas de aproximações e confrontos, acomodações e ambientações, atrações e repulsões, num jogo que pode ser mais ou menos fechado, mas nunca totalmente aberto ou fechado. Assim, avaliar “[...] é atividade social comum na convivência das pessoas, por conta da politicidade humana [...]”.
3. Como ato de gerenciamento, porque a democracia guarda sempre um pano de fundo normativo composto de duas dinâmicas complexas: todos são iguais e diferentes – concomitantemente. Portanto, é preciso organizar um tipo de gerenciamento complexo, não linear e passível de relativa harmonização. Conseqüentemente, avaliar “[...] está implícito tanto nas preensões de igualdade, quanto de diferenças [...]”.

Demo (2004, p.49) afirma, ainda, que a avaliação é o elo que norteia a convivência humana, reunindo desde o individual até a prática e a convivência social. Cada pessoa deve ser avaliada pelo que é, mas, ao mesmo tempo como integrante e participante de um grupo social democrático em busca de convivência harmoniosa e atenta às diferenças.

A avaliação, desse modo, é sistematicamente individual e coletiva, pois o aluno é avaliado pelo seu desenvolvimento e progresso, bem como pela sua participação no grupo, sem resvalar para a desconsideração das individualidades. Ela serve para que no grupo se forme o espírito democrático, onde as diferenças contribuam para unir e fomentar o coletivo.

Para Luckesi (2003, p.166), a avaliação tem uma função determinante no processo de ensino e aprendizagem:

[...] 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, que decide sobre o destino do educando, e assumo o papel de auxiliar o crescimento.

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem deve possibilitar a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando ações em desenvolvimento e orientando ajustes e reajustes constantes, que favoreçam a regulação do processo de ensino e aprendizagem, pela “[...] intervenção junto a certos alunos ou subgrupos em dificuldade” (PERRENOUD, 1999, p.110).

No entanto, essa é uma visão ideal de avaliação. Nem sempre a preocupação que orienta sua consecução é o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, mas apenas e tão somente sua classificação no interior de uma hierarquia de excelências (PERRENOUD, 1999). O paradoxo se faz presente no interior das salas de aula, e a dicotomia processo versus produto, revela-se nas concepções e nas práticas docentes.

Com o tempo, quem sabe, a inquietação daqueles que buscam a constatação dos resultados se somará a dos que voltam suas preocupações para o mapeamento do processo, pois ambos são fundamentais e interdependentes.

5.1.1 Modalidades de Avaliação

As diversas modalidades de avaliação, adotadas por um sistema de formação, pretendem regular a progressão do aluno no interior da instituição de ensino. Assegurar que o aluno aprenda o melhor possível não é uma tarefa tão singela. É fundamental identificar conhecimentos prévios e promover ajustes nos programas, acompanhar suas aprendizagens ao longo de cada módulo ou disciplina, determinar a qualidade de sua formação final. Para tanto, a avaliação da aprendizagem se configura como um processo oportuno e relevante nas várias modalidades em que se apresenta: diagnóstica ou prognóstica, formativa, cumulativa ou somativa.

5.1.1.1 Avaliação diagnóstica / prognóstica

A avaliação diagnóstica, assim como as demais modalidades de avaliação, requer “[...] a valoração, a determinação, a descrição e classificação de algum aspecto do comportamento do aluno” (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p.97). Dessa maneira, ela se caracteriza por permitir a identificação de domínios e deficiências de aprendizagem do educando, antes do início do processo de instrução.

Assim, realizada antes de principiar qualquer ação de formação, a avaliação diagnóstica tem por função principal a “[...] localização do aluno, isto é, tenta focalizar a instrução, através da localização do ponto de partida mais adequado”, quer determinando se o aluno “[...] possui comportamentos e habilidades de entrada, tidas como pré-requisito para a consecução dos objetivos da unidade planejada”; quer esclarecendo se o aluno “[...] já dominou os objetivos de uma certa unidade ou curso, possibilitando assim que ele seja introduzido em um programa mais avançado” (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p.97).

A avaliação diagnóstica ou “[...] prognóstica é aquela que precede a ação de formação” (HADJI, 2001, p.19). Por isso mesmo, ela

[...] identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos. A avaliação prognóstica tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais) (HADJI, 2001, p.19).

Essa modalidade de avaliação favorece ao professor apreciar as reais possibilidades do educando para enfrentar ou não as exigências dos estudos subseqüentes. Por isso, ela ocorre sempre no início de um curso ou antecede a introdução de uma nova temática, sendo orientada, em sua elaboração, pela proposta pedagógica – tanto no referente à concepção e eixos centrais das áreas do conhecimento, quanto no concernente aos pontos de chegada.

A avaliação diagnóstica tem por objetivo “[...] identificar eventuais problemas de aprendizagem e suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los

[...]” (MARCONDES, 2000, p.06). Para tanto, ela deve ocorrer no início do processo para constatar a presença ou a ausência dos conhecimentos e das habilidades necessárias para construção de novas aprendizagens.

A avaliação diagnóstica compromete-se, portanto, com o “[...] delineamento dos conhecimentos, dos atributos, das características, das habilidades e, porque não, das competências que os educandos já possuem e que se constituíram ao longo de suas vidas – suas concepções prévias, seus acertos e seus erros” (SOUZA, 2005, p.73).

De fundamental importância para a recomposição do trabalho docente, a avaliação diagnóstica provê indicadores sobre os conhecimentos prévios com os quais os alunos chegam. Ainda, mais que oferecer elementos sobre o que o aluno já sabe, a avaliação diagnóstica permite a apreensão das formas de aprender dos alunos, favorece a caracterização dos processos cognitivos que empreende para apropriar-se de novos conceitos e de novas práticas.

Os professores que participaram desse estudo não reconhecem a designação diagnóstica associada à avaliação da aprendizagem, mas relatam sua preocupação em promover um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, relativamente a temáticas a serem desenvolvidas no decorrer do ano. Apesar de não haver uma sistematização maior dos procedimentos de coleta de informações – pela aplicação de roteiros de questões, por exemplo – alguns professores relatam sobre a promoção de questionamentos e breves discussões em sala.

O PROFESSOR D realiza avaliações diagnósticas em suas disciplinas. Ele esclarece que: “[...] em meu primeiro dia de aula procuro resgatar e buscar informações que os alunos têm sobre os temas que estarei abordando. Para isso, faço algumas perguntas, peço que definam conceitos, solicito que façam relações entre algumas idéias”. Atendo-se ao levantamento de informações, o professor – conforme esclareceu – registra mentalmente aspectos dos conteúdos a serem retomados.

O PROFESSOR A, apesar de não o saber, também realiza avaliações diagnósticas – assim como outros vários professores que atuam no curso de Ciências Econômicas da UEL – de uma maneira informal e não sistemática. Para ele, no início das suas disciplinas, ou mesmo quando da introdução de alguma nova temática, é hábito “[...] questionar os alunos no sentido de perceber qual é o grau de

conhecimento que detêm de conceitos e informações variadas já propostas nas disciplinas anteriores”.

O professor, ao realizar uma avaliação diagnóstica, não deve classificar os alunos, atendendo-se à quantificação de acertos e erros, mas, sim, utilizar as informações obtidas para planejar o encaminhamento de seu trabalho. Desse modo, o diagnóstico inicial possibilita o mapeamento da classe e oferece pistas para um planejamento mais adequado. Nesse sentido, o PROFESSOR N afirmou que *“[...] quando inicio as minhas disciplinas, gosto de fazer um levantamento do conhecimento que os alunos têm sobre temas que estarei desenvolvendo. Não faço isso para classificar os alunos, mas para poder organizar o meu trabalho”.*

A avaliação diagnóstica informa, portanto, sobre o que o aluno já domina a respeito de determinado conteúdo para, a partir daí, o professor estruturar sua programação, definindo os conteúdos e o nível de profundidade em que serão abordados. Essa modalidade de avaliação não deve ocorrer exclusivamente no início de ano ou de semestre, pois são pertinentes sempre que o professor propuser novos conteúdos ou novas seqüências de situações didáticas, produzindo novos cenários de análises.

Eu penso que é importante determinar os conhecimentos com os quais os alunos chegam às minhas disciplinas. Para conseguir isso, eu geralmente faço discussões breves, mas direcionadas, já no primeiro dia de aula. As respostas dos alunos evidenciam os seus conhecimentos e fornecem-me pistas para organizar o meu trabalho.
(PROFESSOR P).

É importante ter claro que a avaliação diagnóstica não implica a instauração de um longo período de levantamento de informações. Na verdade, ela pode limitar-se à aplicação de um instrumento ou à efetivação de observações no decorrer de poucos dias. Ela pode se realizar durante o processo de ensino e aprendizagem, pois os alunos evidenciam, ao longo dele, os seus conhecimentos prévios ao resolverem diferentes situações problemas ou executarem variadas tarefas.

A avaliação inicial informa sobre o conhecimento e as capacidades dos alunos em relação aos novos conteúdos de aprendizagem. É utilizada para ajustar ou modificar as atividades que haviam sido separadas em função dos

conhecimentos e das dificuldades demonstradas no início de uma seqüência de ensino / aprendizagem. Informa, ainda, sobre os conhecimentos prévios em relação aos conteúdos e às atividades que irá propor a seguir.

A avaliação diagnóstica tornará possível ao professor proporcionar aos alunos aprenderem de maneira mais significativa, relacionando o que sabem com o que vão aprender. Ao proceder ao levantamento dos conhecimentos prévios dos aprendentes, ele pode melhor organizar a seqüência de ensino, propondo informações mais adequadas, desenvolvendo estratégias mais envolventes e desencadeando um ensino mais ativo, marcado pela variabilidade didática.

5.1.1.2 Avaliação formativa

O termo avaliação formativa foi primeiramente utilizado por Scriven (1967, apud BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p.129) “[...] num contexto de aperfeiçoamento programático; [...] envolvendo a coleta de evidências necessárias durante a fase de elaboração e de experimentação de um novo programa, de modo a permitir que as revisões tenham por base estas evidências”.

Scriven (1967, apud BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983) propunha que o processo avaliativo precisava concentrar-se também em aprendizagens não previstas nos programas e, portanto, não circunscritas aos objetivos de ensino previamente estabelecidos. Desse modo, afora a análise das metas alcançadas ao final de um programa, era fundamental, ainda, analisar outras que estavam em desenvolvimento e que facultavam intervenções no decorrer do processo de ensino / aprendizagem.

A idéia de avaliação formativa conquista espaço, principalmente porque ultrapassa a perspectiva meramente constatatória, e avança orientando intervenções docentes, no intuito destas assegurarem uma melhor aprendizagem e um maior desenvolvimento do educando.

Para Bloom, Hastings e Madaus (1983, p.130), a avaliação formativa é:

[...] o uso de avaliação sistemática durante o processo de elaboração do programa, de ensino e de aprendizagem, com o propósito de aperfeiçoar quaisquer desses três processos. Na medida em que a avaliação formativa se processa durante o estágio de formação, deve haver todo o empenho no sentido de utilizá-la no aperfeiçoamento do processo.

A avaliação formativa pretende assegurar o acompanhamento dos avanços e permanências do aluno ao longo de todo o processo de instrução. Para tanto, objetiva “[...] determinar o grau em que o aprendiz dominou determinada tarefa de aprendizagem e detectar a parcela da tarefa que não foi dominada” (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p.67).

Afastando-se do compromisso com notas e mensurações, distanciando-se da obrigação de certificar passagens ou retenções, a avaliação formativa preocupa-se, fundamentalmente, em “[...] ajudar tanto ao professor como ao aluno a se deter na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria” (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p.67).

É durante um período de formação que acontece a avaliação formativa. Ela não constitui uma verificação de conhecimentos, mas, sim, uma indagação sobre a qualidade e efetividade do processo educativo. Desse modo, todas as informações dela advindas precisam ser analisadas, acertos e erros devem ser escrutinados para atuarem como indicadores na reorganização do trabalho docente. Assim sendo, a avaliação formativa precisa

[...] assumir um sentido mais amplo e profundo, analisando o aproveitamento escolar com base em uma teoria de ensino e aprendizagem; [...]; deve avocar a função pedagógica de apoio ao aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem, subsidiando a identificação dos problemas que dificultam ao aluno apropriar-se do saber necessário à promoção das condições que favoreçam o pleno desenvolvimento do educando (SOUZA, 2004, p.151).

A avaliação formativa consiste, portanto, na recolha e tratamento, de maneira sistemática e contínua, dos dados relativos aos vários domínios da aprendizagem: conceitual procedimental e atitudinal, apresentando como característica essencial “[...] ser integrada à ação de formação, de ser incorporada ao próprio ensino” (HADJI, 1994, p.63).

Para o PROFESSOR I, a avaliação cumpre um papel importante no decorrer do trabalho pedagógico, pois

[...] a avaliação tem como objetivo verificar a apropriação e a compreensão dos conteúdos ministrados nas aulas. A avaliação é um processo que engloba diferentes etapas, logo, ela envolve a identificação de conceitos-chave e sua aplicação. Mas, mais do que isso, ela envolve também um trabalho subsequente do professor no sentido de assegurar a aprendizagem dos conhecimentos e habilidades não dominados.

O PROFESSOR H ponderou acerca do tema: *“Não tenho formação pedagógica, mas penso que avaliar é perceber os avanços e retrocessos nas discussões propostas em cada área de estudo”*. Assim, revela compreender as razões que ensejam a realização das práticas avaliativas: mais que pontuar, avaliar é compreender limites e possibilidades da aprendizagem.

A avaliação formativa objetiva contribuir para a melhoria das aprendizagens em curso, informando tanto ao professor como aos alunos sobre as condições em que estas estão ocorrendo. Para Hadji (1994), essa modalidade de avaliação apresenta algumas funções facilitadoras para o aperfeiçoamento da aprendizagem: a) segurança – consolidar a confiança do aluno em si próprio; b) assistência – marcar as etapas, dar pontos de apoio para progredir; c) *feedback* – dar, o mais rápido possível, uma informação útil sobre as etapas vencidas e aquelas por superar; d) diálogo – alimentar um verdadeira partilha de conhecimentos entre professor e aluno, que esteja fundamentada em dados precisos e no reconhecimento das dificuldades e limitações postas pelo momento.

Sem as restrições impostas pela classificação, professores e alunos que participam do processo de avaliação formativa, têm os objetivos traçados como pontos de referência, que balizam o caminho, bem como sinalizam a chegada. Assim, entre os aprendentes, o medo cede lugar à confiança, a ansiedade perde espaço para a serenidade, porque o princípio da ajuda orienta a consecução das tarefas avaliativas.

A identificação dos limites e permanências não redundam em notas baixas, em desclassificação, em reprovação. Na verdade, repercute na organização e proposição de outras atividades de ensino, que pretendem mobilizar os alunos em

torno de recursos diversos, tarefas desafiadoras, problemas instigantes, que os façam avançar em direção aos domínios visados.

Entrementes, tal significa dispor de indicadores suficientes e informativos acerca dos percursos de aprendizagem trilhados pelo educando,

[...] porquanto, na ausência de elementos que indiquem a caminhada por ele empreendida na construção do saber e dos problemas por ele vivenciados na apropriação do conhecimento, os professores não dispõem de dados que subsidiem a reflexão sobre a ação desenvolvida e a reorganização das atividades de ensino. Desse modo, impossibilitados de julgarem as ações passadas, eles permanecem impossibilitados de estruturarem as ações futuras (SOUZA, 2004, p.152).

Avaliar formativamente implica em olhar retrospectivamente sobre o processo de ensino / aprendizagem, para, identificando as dificuldades, particularizando os percalços, delinear outras formas de atuar, objetivando que todos aprendam o melhor possível. Apesar de ainda apresentar-se de maneira incipiente, essa é uma das preocupações que se faz presente entre os professores participantes.

[...] para desenvolver o meu trabalho, eu estabeleço os objetivos a serem atingidos e a metodologia que vou utilizar. Mas, para saber se consegui atingir os objetivos com o trabalho que desenvolvi, eu preciso avaliar. Com a avaliação posso identificar os obstáculos a serem superados, por mim e pelos alunos, posso saber os meus erros e os deles. Identificar os objetivos atingidos ou não, as aprendizagens conquistadas ou não, obriga a retomada do processo, até para que haja avanços e avanços significativos (PROFESSOR H).

A avaliação é importante para termos indicadores sobre as aprendizagens dos alunos, para termos informações sobre se e quanto os alunos estão melhorando. Mas, para assegurar que efetivamente melhorem, é importante retomar alguns dos conhecimentos que eles não adquiriram (PROFESSOR D).

A avaliação é um processo contínuo que permite ao professor 'visualizar' a aprendizagem dos alunos. Ela não é realizada apenas para cumprir uma finalidade burocrática, para atribuir notas, mas para permitir ao professor identificar dificuldades, para poder ajudar o aluno no processo de aprendizagem, para permitir ao professor dar um retorno para o aluno (PROFESSOR F).

Coll (1983, p.16) define a avaliação formativa como aquela que *"[...] tiene lugar durante el desarrollo del proceso educativo y, sobre todo, en la medida que proporcione indicaciones útiles para reconducir-lo"*.

Também para o PROFESSOR D, a avaliação da aprendizagem “[...] é um procedimento contínuo de verificação das capacidades de entendimento ou assimilação do aluno no que se refere aos conteúdos ministrados, podendo ocorrer pela utilização de provas, discussões de textos e seminários”. Assim sendo, reconhece que a avaliação precisa voltar-se para o acompanhamento do processo de aprendizagem e de desenvolvimento do profissional em formação.

Todavia, mais que coletar informações sobre as aprendizagens edificadas e aquelas ainda em curso, é essencial “[...] assegurar que as informações sejam transformadas em indicadores de superação, em balizas que orientem os professores e os alunos na proposição e consecução de desafios que assegurem a melhoria progressiva, a regulação do processo” (RUY; SOUZA, 2006, p.62).

A avaliação formativa possibilita ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar, estando a serviço do acompanhamento da aprendizagem e da ação didática. A avaliação formativa deve se inscrever em um pacto que demanda confiança e cooperação entre professor e alunos. Em decorrência, o professor precisa criar um clima de confiança que leve os alunos a exporem suas dúvidas e problemas (PERRENOUD, 1999).

Todo o processo de avaliação formativa implica, em algum momento, no compromisso do professor em ajudar o aluno a aprender e a se desenvolver e, por conseguinte, implica na elaboração de um novo plano de ação a exigir variabilidade didática, principalmente porque possibilita mapear os caminhos por meio dos quais o aluno vai se apropriando dos novos saberes, de forma a gerar “[...] condições e espaços para o ajuste constante dos objetivos estabelecidos, das práticas pedagógicas implementadas, dos recursos disponibilizados, assegurando a adequação do ensino às condições de aprendizagem” (SOUZA, 2005, p.73).

Por se realizar ao longo do processo, essa modalidade de avaliação melhor possibilita a formação de habilidades e o desenvolvimento de competências, mesmo porque avaliação formativa “[...] fornece dados para aperfeiçoar o processo ensino e aprendizagem [...]” (MARCONDES, 2000, p.6).

Avaliar formativamente é contemplar os resultados evidenciados pelos aprendentes em diferentes e freqüentes situações, no intuito de tornar cada pequeno ponto de chegada um novo ponto de partida. Não é contemplar apenas o produto, mas considerá-lo, tendo por referência as exigências inerentes às tarefas, os mecanismos cognitivos, procedimentais e atitudinais ativados na sua solução,

bem como a natureza e qualidade dos erros manifestos. Todavia o que impele seu exercício é o desejo docente de contribuir, de outras formas em novos momentos, para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos educandos.

Para a consecução de uma avaliação formativa é necessário ser flexível para pôr em dúvida formas de organização escolar correntes, soluções e caminhos já batidos. É preciso ser criativo para inventar novas formas de organização e ação. É indispensável ter coragem de correr riscos, dispor-se a experimentar o novo, rever o que foi feito e mudar o que não deu certo.

5.1.1.3 Avaliação cumulativa

A avaliação somativa ou cumulativa não pode e não deve ser confundida ou somente reconhecida como sinônimo de avaliação classificatória. Enquanto a avaliação cumulativa tem a pretensão de propor tarefas interessantes, instigantes e significativas que evidenciam a totalidade das aprendizagens atingidas pelos alunos (visando ou não uma certificação), a avaliação classificatória objetiva apenas à emissão de notas e a hierarquização dos alunos conforme os desempenhos constatados, para subsequente aprovação ou reprovação, valendo-se de provas elaboradas no intuito de “checar” a retenção de informação pelo aluno.

A avaliação cumulativa analisa como e se os objetivos foram atingidos, podendo ser definida como aquela realizada com o propósito de fazer um balanço final das aprendizagens alcançadas. Possui também, afora seu compromisso com a certificação, um caráter investigativo. Ela cumpre o propósito de mapear as aprendizagens e o desenvolvimento do aluno ao final da ação docente, possibilitando o levantamento de indicadores que orientarão:

- A proposição de alterações curriculares, quando evidente o descompasso entre o potencial de aprendizagem e a complexidade dos conhecimentos a serem apropriados pelo aprendente.
- A promoção de alterações nos planos de ensino, pretendendo assegurar condições para apresentação de temáticas subsequentes.

- A organização e efetivação de cursos de formação continuada para o corpo docente da instituição, pretendendo assegurar seu maior domínio dos conteúdos e estratégias de ensino.

A avaliação cumulativa é terminal e pretende oferecer subsídios para a certificação. Ela apresenta, portanto, em alguma medida, um “quê” de classificação, mas não se limita a tal nem mesmo visa à constituição de hierarquias de excelência. Pretende, na verdade, determinar o grau – quantidade e qualidade – com que as aprendizagens visadas (conceituais, procedimentais e atitudinais) foram alcançadas pelo grupo de alunos ao final de um processo, no decorrer do qual a avaliação formativa pretendeu assegurar a construção de um produto. Desse modo,

[...] consiste em um processo de síntese de uma temática abordada, de um curso levado a termo, de um nível de ensino finalizado. Assim, constitui um momento, demarcado no tempo e que pode prolongar-se e estender-se a uma seqüência de eventos programados, que permite determinar o grau e a qualidade das aprendizagens manifestas em confrontação com os resultados esperados (SOUZA, 2005, p.74).

Efetivada ao final de um bloco temático ou de um período de trabalho – pensado e elaborado com base nos dados advindos da avaliação diagnóstica e repensado e reelaborado fundamentado nas informações coletadas nas avaliações formativas – a avaliação cumulativa solicita mais que a mera resolução de questões que envolvem apenas e tão somente a memorização e posterior reprodução das informações. Na verdade, ela demanda a evidenciação da capacidade de utilização dos conhecimentos, habilidades e atitudes na resolução de tarefas complexas e socialmente significativas que envolvam vários objetivos relevantes daquela área de estudos.

Assim, suas preocupações vão além da trivial constatação e registro de um escore de rendimento. A avaliação cumulativa pretende, pela proposição de tarefas globais e importantes no contexto de aprendizagem, obter informações que respaldem a emissão de certificações – não porque uma média foi atingida, mas porque as apropriações e construções essenciais à atuação social e profissional foram alcançadas. O egresso deverá apresentar um perfil humano e profissional que lhe permita atuar de maneira competente, o que é muito mais do que simplesmente lidar com informações retidas durante o processo de formação.

A avaliação cumulativa “[...] classifica os resultados de aprendizagem de acordo com os níveis de aproveitamento estabelecidos [...]” (MARCONDES, 2000, p.6). Dessa forma, o que pretende é assegurar a constatação de que os objetivos estabelecidos foram alcançados, que as aprendizagens almeçadas foram apropriadas pelos alunos, em todas as suas dimensões. Por isso, ela ocorre ao final do processo de formação, no intuito de subsidiar a formulação de um juízo globalizante sobre o grau de desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e atitudes do aluno. Ainda, promove um levantamento de informações que orientam o aluno na superação de dificuldades, bem como de indicadores que permitirão à instituição e aos seus professores recompor currículos e programas.

Para o PROFESSOR I, a avaliação da aprendizagem é “[...] importante para indicar se os alunos atingiram ou não os objetivos estabelecidos, se eles aprenderam o que era considerado essencial”. Desse modo, o professor destaca a necessidade de, em algum momento, determinar o “ponto de chegada” do aluno, pela identificação das aprendizagens consolidadas, numa perspectiva globalizante.

O PROFESSOR M considera a avaliação “[...] algo bastante sério e complexo, embora pareça muito simples, quando seus resultados são traduzidos em números”. Por isso, ele afirma: “[...] é fundamental encontrar uma alternativa mais justa, uma medida mais eficaz, para revelar as aprendizagens do aluno ao final de uma etapa de trabalho e que me permita repensar meu trabalho”.

Três preocupações são ressaltadas pelo PROFESSOR M: a tradução da aprendizagem em escores de rendimento, o compromisso com a superação e, ainda, a determinação das aprendizagens alcançadas pelos alunos. A inquietação com a emissão de uma certificação que evidencie mais o aprendido e menos o escore demarcado como média revela mais um desejo do que uma realidade. Todavia, mais que fundamentar uma decisão quanto à aprovação ou reprovação de um aluno, o PROFESSOR M deseja dispor de informações que lhe permitam ajustar o seu trabalho, garantindo os avanços essenciais à consecução da aprendizagem.

Apesar do desejo, o PROFESSOR M, como tantos outros professores que trabalham no ensino superior, aduz que

[...] não é simples enumerar o que foi feito, não é simples pontuar o que foi elaborado como aprendizagem, não é fácil quantificar – até porque existe um aspecto qualitativo difícil de ser captado e ainda estar pronto para fazer com que o aluno retome algo ainda não atingido (PROFESSOR M).

Por isso, para sua consecução, é decisiva a escolha criteriosa de objetivos importantes, bem como a elaboração e proposição de tarefas igualmente significativas e socialmente relevantes, denominadas por Hadji (2001, p.92) como tarefas complexas, caracterizadas por envolverem:

- “pluralidade de habilidades requeridas”, ou seja, por solicitarem a utilização pelo aprendente de numerosos conhecimentos e variadas habilidades;
- “autonomia de respostas deixada ao indivíduo”, que pode escolher os conhecimentos e habilidades que mobilizará na resolução da situação proposta. Cumpre-lhe, portanto, buscar em seu próprio repertório os conhecimentos que considerar mais pertinentes à estruturação de sua resposta, à proposição de sua solução;
- “multidimensionalidade”, demandando ultrapassar qualquer formato redutor ou simplificador. Sua constituição deve observar as possibilidades de exercer a interdisciplinaridade e/ou a transdisciplinaridade;
- “variabilidade”, ou diversidade de produtos. A aceitabilidade das resoluções não está vinculada à uma resposta certa, mas ao percurso cognitivo e qualidade das análises que fundamentaram as decisões, de tal modo que “[...] dois produtos poderão ser julgados muito aceitáveis, ainda que sejam muito diferentes”.

A avaliação cumulativa proporciona um juízo global e de síntese, relativamente ao alcance das metas pelo aluno, até para fundamentar ou justificar a sua progressão, bem como, se vale de tarefas complexas que possibilitarão melhor mapear o alcance das metas almejadas e a constituição das competências consideradas essenciais.

Ao elaborar minhas atividades avaliativas, eu retomo os objetivos de ensino, pois penso que eles são essenciais, e, ainda, procuro contextualizar a questão ou a tarefa a ser resolvida. Penso que é importante inserir os temas no cotidiano do aluno, quando desenvolvo a disciplina e, na avaliação, não é diferente, até para ficar mais interessante (PROFESSOR M).

Uma vez que a avaliação precisa indicar se os objetivos foram atingidos ou não, preciso voltar a eles, quando da preparação das provas ou trabalhos. Eu preciso, pela avaliação, observar se os objetivos foram atingidos ou não e, para tanto, promovo provas, estudos de caso, atividades grupais, leitura e discussão de materiais diversos (PROFESSOR H).

Para avaliar os meus alunos eu utilizo várias estratégias, como: seminários, discussões de texto, provas objetivas e subjetivas – com algumas questões bem contextualizadas – produção de texto, fichamentos, sínteses analíticas, dentre outras. Acredito que é importante diversificar para tornar a avaliação mais interessante e para eu poder melhor analisar o alcance dos objetivos pelos alunos, afinal, é preciso, em algum momento, decidir se eles podem seguir em frente (PROFESSOR D).

Os professores apresentaram, de modo geral, uma clara preocupação com a implementação de um instrumental variado para a coleta de dados, que revelem a qualidade e efetividade das aprendizagens de seus educandos, afinal, eles precisam assegurar-se de que os objetivos estabelecidos foram apropriados. Mas também acenam para alguma preocupação com a proposição de atividades significativas, até porque mais contextualizadas e, em alguma medida, idealizadas para possibilitar a aplicação dos conhecimentos incorporados.

Apesar de pautarem a avaliação cumulativa em tarefas significativas, relevantes e diversificadas, nem sempre há preocupação quanto a estas observarem os critérios: pluralidade de habilidades requeridas, autonomia de respostas pelo estudante; multidimensionalidade e variabilidade.

A avaliação cumulativa é um processo importante para a certificação, e, apesar dos professores não tomarem em consideração os quatro critérios estabelecidos para a proposição de tarefas complexas, a diversidade de instrumentos possibilita variedade e relevância quanto aos resultados obtidos. Estes são importantes para serem utilizados na qualidade de indicadores a orientarem no aperfeiçoamento do currículo, dos planejamentos, dos processos de formação.

De Landsheere (1992, apud DIAS SOBRINHO, 2002, p.20) esclarece que

[...] enquanto uma avaliação formativa se efetua normalmente no termo de que cada tarefa de aprendizagem, sobretudo para intervir imediatamente onde se manifeste uma dificuldade, a avaliação somativa reveste o caráter de um balanço. Ela intervém, portanto, depois de um conjunto de tarefas de aprendizagem que constituem um todo, correspondendo, por exemplo, a um capítulo de um curso, ao conjunto dos cursos de um trimestre [...].

Para o PROFESSOR B, a avaliação “[...] é o processo de verificação do grau de assimilação do conteúdo transmitido”. De maneira muito similar, o PROFESSOR P afirmou que avaliação é “[...] a verificação do grau de assimilação do

conteúdo transmitido". O PROFESSOR M, por sua vez, declarou que avaliação "[...] é a verificação através de um instrumento pré-elaborado que consiga captar o que foi acumulado pelo aluno".

Assim, para alguns professores, quando do fechamento de um bloco temático, de um módulo ou do encerramento do período letivo, a avaliação é utilizada exclusivamente para provar as condições de aprovação, ou não, do aluno. É pela média aritmética entre as notas obtidas, que o aluno adquire o direito de "passar" para a etapa seguinte.

Infelizmente utilizo indicadores quantitativos para apontar o empenho e a participação do aluno no decorrer do ano. Mas, é no final do ano, com o resultado final, que o desempenho do aluno é medido. Nesse processo eu verifico: os alunos que têm número elevado de falta, os que não realizaram os exercícios solicitados, aqueles que não participaram das discussões, normalmente só fazem as provas de segunda chamada e, portanto, faltam na prova. Para chegar à nota final, eu me baseio nesses indicadores (PROFESSOR D).

Para o PROFESSOR E este é um processo no qual "[...] ao final de um semestre o aluno é submetido a um exame para verificar se foram atingidos os objetivos traçados para o curso, mas isso passa sempre pelo registro de notas e produção de médias". Por sua vez, o PROFESSOR M afirma que utiliza a avaliação para "[...] captar o quanto foi acumulado pelo aluno ao término da disciplina. Se o resultado for positivo, eu o promovo, mas se negativo, o aluno é retido na disciplina".

Dessa maneira, a inquietação dos docentes, apesar de permeada pela preocupação em promover meios para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados, pauta-se na atribuição de notas e cálculos de médias. A visão classificatória evidencia-se no conforto gerado pela justiça do somatório de resultados para determinar uma decisão: aprovado ou não aprovado.

A avaliação classificatória, ao demandar a atribuição de notas ou conceitos – escores de rendimento, termina por classificar os alunos em correlação ao suposto grau de aprendizagem atingido. Ao fazê-lo, favorece a criação de hierarquias de excelência – tão ao gosto do mercado, mas desfavoráveis à formação de vínculos de solidariedade e co-responsabilidade, incompatíveis com o delineamento do perfil profissional fundamentado no compromisso com a competência.

A finalidade da avaliação classificatória é de refletir o grau em que foram alcançados os objetivos do curso ou tema desenvolvido, pela utilização de notas, qualificações, conceitos ou quaisquer escores. Luckesi (2003, p.18) enuncia que é característico dessa modalidade de avaliação que

[...] durante o ano letivo, as notas vão sendo observadas, médias vão sendo obtidas. O que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem.

Concluída, não há olhar sobre o caminho já percorrido, não há compromisso com a superação de problemas; apenas predomina o interesse em constatar se a média foi atingida e por quem o foi. Tudo o que resta é o veredicto final: aprovado ou não aprovado. Todo o percurso é ignorado enquanto o produto assume relevância desmedida.

Processo e produto são importantes e necessários quando o assunto é avaliação da aprendizagem. Há necessidade de assegurar a visibilidade dos resultados, reveladores do produto da ação / interação educativa. Há, também, necessidade de acompanhar e aperfeiçoar o processo, enquanto meio para produção dos resultados desejados. Para Luckesi (2005, p.20), “[...] necessitamos de estar atentos aos processos, para que sejam consistentes ao nível de produzir os resultados que desejamos e ansiamos; e, necessitamos de estar atentos ao produto como parâmetro para o dimensionamento e controle de nossas ações”.

Ao enfatizar apenas o produto expresso em um escore de rendimento advindo de médias, a avaliação da aprendizagem propicia a criação de uma cultura, conforme a qual é normal classificar e hierarquizar as pessoas. Isso é legitimado pelos alunos que sentem necessidade de “sair-se bem nas provas”, de nelas alcançarem resultados bons o suficiente para “passar de ano” ou “pegar o diploma”. Tudo que importa é o resultado.

Na verdade, é essencial atuar com foco nos resultados, o que não implica desconsiderar o processo, pois ambos – processo e produto – constituem as duas facetas da prática pedagógica. “Processo, sem produto efetivo, é perda de recursos (tempo, dinheiro, pessoas, espaço físico,...), mas, por outro lado, resultados, sem processos consistentes, são miragens, não existem” (LUCKESI, 2005-6, p.20).

A avaliação classificatória desempenha papel importante no modelo educacional vigente, pois atende às exigências burocráticas e legais. Para os alunos, ela é razão para estudar e obstáculo a ser vencido para a transposição entre etapas ou séries, bem como para a conquista da certificação final. Para os professores, ela obriga os alunos a “levarem a sério sua disciplina”, bem como representa o momento final de comprovação dos resultados alcançados pelo seu trabalho, tornando-se apenas um fim e não um meio. Para a instituição, ela é parte constitutiva e final de um processo de formação que pretende habilitar um profissional competente para o mercado de trabalho. Para a sociedade, ela é a legitimação das possibilidades de execução de uma atividade laboral pelo homem/mulher que ingressam em uma comunidade, pretendendo que possam contribuir com o que aprenderam “dentro dos muros” das instituições de Ensino Superior.

Mas, será realmente desejável que a formação profissional, principalmente quando pautada na formação de competência, continue atrelada a essa visão limitada e excludente da avaliação?

O compromisso em assegurar a qualidade da formação não pode limitar-se a escores advindos de respostas a questões que mais aquilatam a capacidade de memorização, do que o domínio de conhecimento, habilidades e atitudes essenciais ao futuro profissional. É preciso investir no processo, bem como é essencial assegurar o produto, e este deve ser mais, muito mais que a mera retenção de dados em “gavetinhas” bem organizadas.

5.1.2 Perspectiva de Formação ou Classificação – Predominância no Discurso Docente

O desejo é realizar o certo. O sonho é que todos pensem e ajam em consonância com o disposto como desejável. Em avaliação da aprendizagem, isso representa contemplar o aluno em sua totalidade e buscar elementos que subsidiem o professor para ensinar mais e progressivamente melhor, mesmo porque

Avaliar o domínio de saberes – conceituais, factuais, técnico-profissionais, dentre outros – é diferente de avaliar o domínio de competências, em um contexto de formação preocupado com a superação das dificuldades e com o avanço progressivo de todos (SOUZA, 2005, p.60).

Todavia, entre a maioria dos professores (Gráfico 7), o conceito de avaliação confunde-se com a idéia de instrumento. A prova é avaliação. O seminário é avaliação. A sabatina é avaliação. A pesquisa é avaliação. Quando na verdade tudo é apenas mais um instrumento a coletar informações que subsidiarão o professor na análise das aprendizagens alcançadas pelos alunos e no re-direcionamento do ensino.

O entendimento que prevalece (65%) é de que “[...] a avaliação é um instrumento que capta os conhecimentos assimilados durante o curso”, evidenciando uma perspectiva constatatória, adstrita aos instrumentos. A confusão se repete na expressão de inúmeros professores: “[...] utilizo cada avaliação que elaboro para determinar se o aluno atingiu o nível de conhecimento suficiente para aprovação” (PROFESSOR C); ou, ainda, “[...] é o instrumento que tenta medir a aprendizagem dos assuntos estudados” (PROFESSOR F).

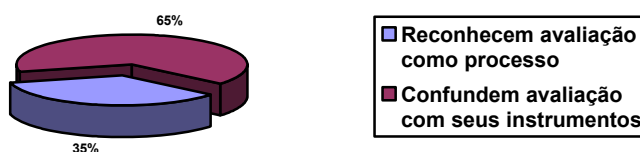


Gráfico 7– Discriminação entre o conceito de avaliação e os instrumentos avaliativos. Londrina/PR. 2007

Assim, ficou evidenciado que os professores utilizam os instrumentos e a prática da verificação como sinônimo de avaliação. No entanto, apesar da última poder abarcar a primeira, a ela não pode limitar-se, bem como aquela não pode arrogar-se a faculdade de constituir “[...] um juízo de qualidade sobre dados relevantes tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2003, p.92). Desse modo, a avaliação constitui-se num ato

[...] formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade de alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. [...] o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidades atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação (LUCKESI, 2003, p.92 – destaques do autor).

Entretanto, a verificação

[...] encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sistematicamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que chega à conclusão que tal objetivo ou ato possui determinada configuração (LUCKESI, 2003, p.92).

A diferença fundamental existente entre verificação e avaliação é que a primeira é um ato estático e a segunda é um processo dinâmico e reencaminha a ação. Para alguns dos professores, as práticas avaliativas completam-se com a correção das atividades e atribuição dos escores de rendimento. Nada mais acontece: o planejamento não é repensado para esses alunos ou para outros que virão, embora o desejável seja que, após cada atividade avaliativa, o ensino e a aprendizagem fossem repensados e reconstituídos, objetivando superar dificuldades e assegurar a apropriação dos saberes necessários ao exercício profissional.

Para muitos dos professores (65%) do curso de Ciências Econômicas da UEL, a avaliação foi sendo exercitada e eternizada como aplicação de provas ou de exames, com subsequente atribuição de escores, como base para a aprovação ou reprovação do aluno. Desse modo, o instrumento “roubou” o lugar do processo e a verificação vem sendo utilizada como se fosse avaliação da aprendizagem.

A mera verificação da aprendizagem dos alunos não se concentra na proposição de tarefas significativas e relevantes, que envolvam mais do que a reprodução de informações. De um modo geral, evidencia uma perspectiva classificatória (Gráfico 8), porque limitada à demonstração da capacidade do aluno em reter e reproduzir as informações propostas por seus professores.

Em suas práticas habituais, no ambiente escolar, os professores praticam uma pedagogia voltada para o exame, para a verificação. Os professores têm sua atenção voltada para os escores de rendimento de seus alunos, e estes têm sua atenção centrada nas notas obtidas, nas médias alcançadas e na promoção. Talvez por isso, ao iniciar um ano letivo, haja uma curiosidade tão acentuada sobre “como” o professor avalia, como produz as notas, como “chega” ao resultado final. É provável que pela mesma razão, ao iniciar uma nova disciplina, haja tanta preocupação por parte dos alunos em saber quais são as normas e os modos pelos

quais as notas serão obtidas e manipuladas, pois seus destinos dependem da promoção de uma série para outra (LUCKESI, 2003).

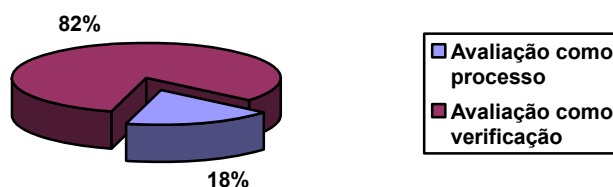


Gráfico 8– Conceção docente de avaliação como processo ou como verificação. Londrina/PR. 2007

O ato de avaliar é diferente do ato de buscar informações que subsidiem e orientem julgamentos e decisões. Os instrumentos avaliativos são essenciais para a coleta de dados que elucidem os percursos de aprendizagem empreendidos pelos alunos, bem como evidenciem seus percalços e dificuldades.

Todavia limitar a avaliação aos seus instrumentos é afastar-se da reflexão acerca do significado de seus resultados. Certos e errados tornam-se absolutos e traduzem-se em notas, em escores, em aprovações e reprovações – justificadas e comprovadas pelo rendimento escolar traduzido em médias aritméticas, dando formato e força à perspectiva classificatória.

Entre os docentes do curso predomina a avaliação numa perspectiva classificatória (Gráfico 9) – e não poderia ser diferente, visto priorizarem o resultado e sobre-valorizarem os instrumentos, confundido-os com o processo de avaliação. Para eles, a avaliação está apenas a serviço da verificação da aprendizagem, compreendida como a capacidade de reter e reproduzir informações.

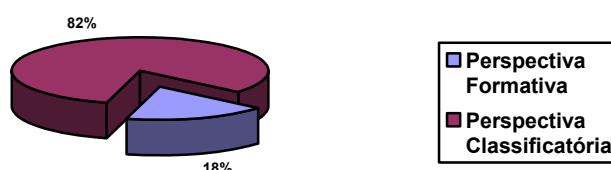


Gráfico 9– Perspectivas das modalidades de avaliações praticadas. Londrina/PR. 2007

A avaliação destina-se ao: “[...] acompanhamento dos resultados do trabalho realizado na disciplina” (PROFESSOR Q); a avaliação tem a função de “[...] verificar o aproveitamento do aluno, a capacidade de reter as informações apresentadas, bem como, suas condições para ser promovido para a série seguinte” (PROFESSOR D); e mais, a função de “[...] determinar se as informações repassadas foram fixadas pelos alunos” (PROFESSOR I). As notas e escores atribuídos possuem, portanto, caráter classificatório e estigmatizante.

Empreendida para classificar os alunos ao final de uma unidade, de um semestre ou curso, realizada pela proposição de provas ou tarefas que medem a capacidade de retenção e reprodução, a avaliação, levada a termo pelos professores, apenas expressa os resultados decorrentes de uma visão limitada, ou seja, aprender é sinônimo de memorizar. Para tanto, nada melhor que escores que apenas registram o quantitativo de certos atribuídos às respostas emitidas. Todavia

[...] a tradição de avaliar os alunos enquanto caminham pela areia, nos trilhos bem demarcados, empenhado em reter informações que o professor transmitiu, tornou-se um marco a ser superado. A inovação estaria em olhar com carinho para os momentos em que eles entram nas águas claras, onde os trilhos inexistem, em que o fazer exige reflexão e criação (RUIZ, 2007, p.40).

Infelizmente, apenas 18% dos professores que participaram do estudo evidenciam preocupação com a retomada do ensino, tendo por elemento norteador os resultados aferidos nas práticas avaliativas (Gráfico 8). Assim como somente esses 18% sugerem o compromisso com uma avaliação concebida e praticada em perspectiva formativa (Gráfico 9), cientes da necessidade de que a “[...] avaliação da aprendizagem precisa se munir de novos olhos, de novas atenções, para captar as construções dos alunos em seus diferentes percursos” (RUIZ, 2007, p.40).

Em seus discursos, os professores apregoam que a avaliação destina-se a “[...] perceber os avanços e retrocessos nas discussões propostas em cada área de estudo” (PROFESSOR H); ou, ainda, “[...] um procedimento contínuo de verificação de capacidade de entendimento ou assimilação do aluno no que se refere aos conteúdos ministrados, principalmente para retomada posterior dos conteúdos não aprendidos” (PROFESSOR D); ou, de modo semelhante, “[...] um processo de diferentes etapas, envolvendo a identificação de conceitos-chave e sua

aplicação requer diferentes instrumentos para verificar e, se necessário, aperfeiçoar o desenvolvimento de habilidades, capacitações e atitudes” (PROFESSOR I).

A avaliação em perspectiva formativa acontece durante um período de realização do processo de ensino / aprendizagem. Não é uma constatação de conhecimentos adquiridos, mas é, antes, um interrogar-se sobre um processo em constante e gradual mudança, razão que leva a considerar os erros como momentos na resolução de um problema e não como fraquezas passíveis de repreensão.

A avaliação classificatória utiliza o erro como legitimador do fracasso da maioria e do sucesso de poucos. Ele evidencia “[...] o insucesso, a falta, a carência, a incapacidade; para justificar a repreensão, a censura, o cerceamento de oportunidades assume a função de disciplinamento dos indivíduos para que melhor se ajustem às expectativas sociais” (RUY; SOUZA, 2006, p.54).

Por outro lado, a avaliação, compromissada com a formação, tem no erro um indicador diagnóstico a elucidar as formas de constituição de relações entre os conhecimentos. Conseqüentemente, ele atua na qualidade de desencadeador de reflexões e intervenções que objetivam assegurar a regulação do processo ensino / aprendizagem, utilizando o erro para a re-organização do trabalho docente, para a elaboração e proposição de tarefas e atividades que favoreçam a superação. Dessa forma, ao ter o erro não como um fim, mas como uma estratégia,

[...] mais do que obter a resposta certa e manter-se inerte diante dos erros que podem acontecer, a ação pedagógica aproveita e transcorre por entre as possibilidades que se apregoam, buscando a todo tempo a compreensão das dificuldades do educando e a dinamização de novas oportunidades para a construção do conhecimento, a fim de esquadrihar a superação do que ainda não foi consolidado. Prevalece um olhar compreensivo, não por ser tolerante e permissivo com as dificuldades, mas por ser reflexivo e interpretativo (RUY; SOUZA, 2006, p.59).

O acompanhamento do processo, vivenciado pelo aluno para apropriar-se dos saberes considerados essenciais, caracteriza a avaliação formativa. Ela possibilita ao professor ter clareza de onde e como intervir, para que seus alunos possam avançar na direção desejada.

Atento aos resultados obtidos pelo aluno nas atividades avaliativas, o compromisso dos professores não está apenas na atribuição de notas, mas no mapeamento de indicadores que lhes confirmam condições de intervenção, que lhes

elucidem possíveis percursos a serem empreendidos pela recomposição de seus trabalhos. Sob essa ótica, os erros são percebidos como sinalizadores, são compreendidos como balizas na orientação do trabalho docente, requerendo “[...] do professor ações que propiciem o re-direcionamento e o aprofundamento do processo de ensino e aprendizagem. Destarte, haverá, necessariamente, a apresentação de novas situações desencadeadoras para a apropriação desses saberes” (RUY; SOUZA, 2006, p.62).

A avaliação compromissada com a formação, pretende possibilitar ao professor identificar os progressos e as dificuldades dos alunos para que lhe seja possível dar continuidade ao processo de formação, fazendo as mediações necessárias para que as aprendizagens aconteçam. Desse modo, a partir de uma análise inicial, o professor busca conhecer a situação do aluno, o que ele sabe e o que ele ainda não sabe, tendo em vista as intenções educativas a serem definidas.

Avaliar formativamente é avaliar para compreender o processo e aperfeiçoar o percurso. Avaliar formativamente é comprometer-se com os resultados consciente de que seu alcance depende da qualidade e efetividade do caminho percorrido. Todavia, infelizmente, não são todos os professores – na verdade são poucos – aqueles que vêem, no processo avaliativo, um espaço e um tempo para a “investigação” minuciosa e atenta sobre as aprendizagens e o desenvolvimento de seus educandos.

5.2 AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Como nas demais esferas do ensino, no Ensino Superior, o tema avaliação tem despertado grandes discussões, uma vez que são eminentes as dificuldades e os impasses vividos por professores universitários ao avaliarem seus alunos. O contributo histórico tem seu peso nesse processo: pedagogia tradicional, pedagogia tecnicista e pedagogia crítica foram sucedendo-se e, ao mesmo tempo, compartilhando espaços no cenário do Ensino Superior.

A prática avaliativa sofreu metamorfoses e ajustes em decorrência dessas várias pedagogias. Um modelo meio “híbrido” se constituiu e discursos progressistas foram mesclando-se às práticas tradicionais. Mas é necessário melhor

compreender a evolução da idéia de avaliação no Ensino Superior, pela própria retomada dos principais modelos pedagógicos que vigeram e vigem.

Na pedagogia tradicional, a preocupação maior concentrava-se na transmissão de informações. O professor, detentor do saber, apresentava aos alunos os conhecimentos essenciais. Os alunos, por sua vez, tinham apenas a obrigação de escutar, apreender e reproduzir as informações propostas (MIZUKAMI, 1986).

Para Libâneo (1985, p.23), na pedagogia tradicional, os conteúdos do ensino são “[...] os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades”. Por isso, apesar de o ensino pretender a preparação para a vida, dela se dissocia quando os conteúdos são apresentados de maneira estanque e isolados de tudo que se processa “lá fora” no mundo real.

Os métodos valorizados pela pedagogia tradicional são as aulas expositivas e as demonstrações do professor à classe. Repetição e reprodução constituem maneiras de apresentar os conteúdos, bem como de assegurar sua aprendizagem. Desse modo, aos alunos cumpre a tarefa de estudar os mesmos livros e textos, utilizar o mesmo material didático, repetir as mesmas coisas, adquirir os mesmos conhecimentos (MIZUKAMI, 1986).

Para a pedagogia tradicional, a avaliação da aprendizagem pretende assegurar a retenção de informações pelo aluno e, portanto, concentra a coleta de informações em torno de instrumentos pautados na memorização e na reprodução de informações. Libâneo (1985, p.24) compreende que, talvez por isso, avaliação cumpra um papel disciplinador e coercitivo. Podendo ela – a avaliação da aprendizagem – ocorrer pela efetivação de

[...] verificações de curto prazo (interrogatórios, orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O reforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelos aos pais); às vezes, é positivo (emulações, classificações).

Na abordagem tradicional, a ênfase no conteúdo – sua transmissão, retenção e reprodução – lançou raízes profundas, que se fazem ainda presentes no meio educacional. Os professores comprometem-se com a transmissão, porque assumem ser essa sua função, e exercê-la é seu compromisso maior. Para se

certificarem de que seus alunos aprenderam tudo e bem, propõem provas repletas de questões que retomam o ensinado e a serem resolvidas individualmente.

As provas integram as práticas avaliativas de todos os professores que responderam ao questionário. Ainda, elas representam 53% dos instrumentos utilizados pelos professores para levantamento de dados acerca das aprendizagens dos alunos (Gráfico 10), sendo, portanto, o principal instrumento para verificar a apropriação conhecimentos de seus alunos. Para eles, a prova é o instrumento que permite analisar se os conteúdos foram internalizados e apropriados por seus alunos.

Excelente procedimento documental, as provas registram permanentemente o desempenho do aluno. A nota atribuída é justa, pois apenas traduz a contagem de acertos, que, por sua vez, revelam as informações retidas. Não há espaço para alegações ou recursos, pois as respostas foram consignadas sobre o papel.



Gráfico 10– Instrumentos de avaliação utilizados. Londrina/PR. 2007

Na pedagogia tecnicista, os esforços estão centrados em garantir um sistema eficiente, estão direcionados à organização racional do trabalho. À escola cabe o papel de preparar os indivíduos para as demandas que emergem cotidianamente do mercado de trabalho, treinando-os e qualificando-os adequadamente. Assim, o ensino articula-se de forma direta com o sistema produtivo, efetivando e empregando a ciência da mudança comportamental, visando produzir indivíduos competentes (LUCKESI, 1994).

O compromisso com a eficiência e a eficácia na prática educacional é alicerçado em estudos e análises comportamentais, em pesquisas científicas, bem

como na introdução de novas tecnologias educacionais. Planejamento cuidadoso: delimitação de objetivos em termos operacionais, organização dos conteúdos segundo critérios científicos (logicidade, gradualidade, dentre outros), definição de estratégias adequadas; preparo e separação dos recursos essenciais e, ainda, indicação das atividades avaliativas, são momentos obrigatórios em uma abordagem tecnicista.

A organização do trabalho pedagógico, após uma análise prévia das condições do aluno, principia pela definição clara e precisa dos objetivos a serem atingidos. Traduzidos em informações a serem transmitidos, circunscreve os conteúdos a assuntos de ordem “[...] redutível ao conhecimento observável e mensurável; [...] da ciência objetiva, eliminando qualquer subjetividade. O material institucional encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais etc.” (LIBÂNEO, 1985, p.29).

A compreensão do ensino e da aprendizagem, em um enfoque sistêmico, termina por proporcionar procedimentos diversos, mas extremamente organizados e direcionados ao alcance das metas: micro-ensino, ensino modular, instrução programada, estudo dirigido, módulos instrucionais, dentre outros. Quaisquer que sejam, priorizam a transmissão e a recepção de informações, pelo arranjo e controle das condições ambientais com a introdução de técnicas mais refinadas de transferência de conhecimento.

A preocupação com os meios relativiza a importância de professores e alunos, que, assumindo posição secundária, são relegados à condição de executores do processo – engrenagens de um sistema que precisa funcionar na configuração do produto: a aprendizagem.

Para a pedagogia tecnicista, a função da avaliação é determinar, nos vários momentos do processo de ensino, a qualidade e efetividade das aprendizagens. O ensino é organizado para se obter o produto final. A avaliação é desenvolvida, também, para asseverar a aprendizagem. Por isso, quando o aluno participa e realiza todas as atividades propostas, quando se submete às instruções, ele alcança a aprendizagem e obtém bons resultados.

Como instrumento principal do processo avaliativo, os testes objetivos, principalmente os de múltipla escolha, obtiveram grande aceitação, passando a ser utilizados no sistema de seleção para o ingresso na universidade e, também, nas situações do cotidiano escolar, por possibilitarem avaliar o aluno de

forma ágil, econômica e, aparentemente, imparcial. A facilidade de correção e a faculdade de ampliação do número de questões para abarcar maior quantidade de conteúdos ministrados foram decisivas para a sua eleição por 16, dos 17 professores participantes do estudo. Todos se valem de provas compostas por questões dissertativas, mas quase todos utilizam também como instrumento avaliativo a prova composta por questões do tipo objetivo.

O foco no conteúdo e o compromisso com a retenção da informação – agora sob uma nova roupagem metodológica – encontraram respaldo em instrumentos progressivamente mais voltados para a reprodução de informações, muito mais que para a sua utilização na resolução de situações-problema. Provas compostas por questões objetivas e/ou subjetivas conquistaram mais e mais espaço no cotidiano do Ensino Superior, até porque podiam e podem evidenciar as conquistas e aprendizagens factuais e conceituais alcançadas pelo aluno – individualmente, bem como podem respaldar uma decisão final de aprovação ou reprovação.

Entre os docentes do curso de Ciências Econômicas da UEL, predomina uma preocupação com a determinação da quantidade e efetividade da retenção dos conteúdos e da execução de performances. Para tanto, utilizam instrumentos mais voltados para a reprodução de conhecimentos, para a repetição de desempenhos.

Ao avaliar procuro identificar se os conceitos foram bem fixados pelo aluno, depois se o aluno consegue aplicar esses conceitos, porque há várias etapas na aprendizagem. [...] Acredito que os procedimentos de avaliação envolvem não só o domínio dos conceitos básicos que foram fixados, sedimentados, mas envolve algo superior na etapa seguinte: conectar as informações de um curso com muitas e diferentes disciplinas e aplicá-las em um problema, quando do exercício profissional (PROFESSOR I).

A avaliação é fundamental para identificar o grau de fixação dos conhecimentos, se as capacitações almejadas estão sendo desenvolvidas. Também, com a avaliação, eu procuro verificar, mediante questões objetivas, se os alunos conseguem identificar em que condições tais conhecimentos são ou não aplicáveis e, nas questões subjetivas, se conseguem articular diferentes conteúdos (PROFESSOR J).

A avaliação permite ao professor aferir o que ficou retido pelo aluno como fruto do trabalho que realizou junto a ele. Na verdade, ela permite ao professor cobrar o que ensinou e determinar se o aluno tem ou não condições de ser promovido (PROFESSOR A).

A avaliação tem por objetivo principal verificar a fixação dos conteúdos ministrados nas aulas. Sua finalidade, portanto, é

determinar o grau de retenção dos conhecimentos da disciplina pelo aluno (PROFESSOR G).

As influências das pedagogias tradicional e tecnicista são profundas, pois estão enraizadas nas experiências dos professores quando implementam práticas predominantemente individuais e de natureza meramente verificativa. A preocupação com o resultado, o foco na fixação e reprodução das informações transmitidas em sala de aula são presenças constantes nas expressões dos professores que participaram do estudo.

Na verdade, isso não é fruto do acaso, mas da ausência de formação específica, de discussões mais profundas sobre o sentido e o significado da avaliação da aprendizagem no cotidiano do trabalho docente. Predominam as vivências do passado, as experiências acumuladas ao longo da vida estudantil – todas, ou quase todas, de natureza mais tradicional e técnica.

Para o PROFESSOR M, as experiências anteriores serviram de modelo e assim continuam. Ele afirma:

[...] desde a graduação o sistema não tem mudado para avaliar o aluno, o sistema é bastante tradicional, [...] não vejo alternativa que substitua os procedimentos tradicionais. Eu tenho como base esses modelos, eles serviram no passado e continuam servindo agora.

Ao falar das influências recebidas anteriormente e que, de forma direta, estão presentes em suas atuais práticas, o PROFESSOR F pondera:

[...] eu me espelho nas experiências de meus professores, porque as condições estruturais que eles tinham são as mesmas de hoje. Eles davam aulas expositivas e aplicavam avaliação na forma de provas. Hoje, eu faço o mesmo – até porque é assim que eu sei trabalhar.

Ainda, referindo-se às influências exercidas pelos seus professores do passado, de modo particular, o PROFESSOR D assim se posiciona: *“[...] não dá para abrir mão de alguns instrumentos, porque sem eles tudo fica muito solto. Nós sabemos que as facilidades disponíveis, aliadas à falta de responsabilidade por parte do aluno, podem resultar em profissionais não qualificados no mercado de trabalho”*. Mas, sem limitar-se à ênfase na utilização de instrumentos que confirmam rigor ao processo avaliativo, ele recorda o quanto isso foi importante para sua formação: *“Eu aprendi muito durante o meu processo de formação, principalmente com aqueles professores que sabiam exigir. Eles não facilitavam para que todos os*

alunos fossem aprovados, eles trabalhavam para que todos os alunos aprendessem, mas depois cobravam isso”.

Para os professores, as experiências anteriores em avaliação foram importantes e continuam se fazendo presentes nos dias atuais. Contudo, existe uma preocupação – mesmo que insipiente – em avançar, em romper com o modelo vigente, com as práticas predominantes. Alguns dos professores reconhecem a necessidade de repensar a avaliação da aprendizagem. O PROFESSOR I afirma:

[...] eu vivenciei a avaliação em diferentes fases da minha vida, ora como discente e depois como docente, apesar do conforto de continuar repetindo experiências anteriores, esse é um processo que também precisa mudar. Para tanto, é preciso fazer auto-crítica, é fundamental estar aberto a novas formas de avaliar.

A pedagogia crítica compreende a ação pedagógica inserida na prática social concreta. Sem descartar os conteúdos essenciais para viver e atuar em sociedade, aborda-os de maneira significativa para aqueles que aprendem.

Libâneo (1985, p.39) afirma que “[...] a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade”. Desse modo, a escola desempenha papel de grande importância, propagando conteúdos vivos, concretos, inseridos em uma realidade social.

Os conteúdos de ensino são constituídos de saberes universais, construídos pela humanidade ao longo dos tempos e em constante reconstrução. Esse caráter de “inacabamento” e de possibilidade de reelaboração é enfatizado, justamente, para evidenciar que o homem produz e transforma os saberes produzidos e transformados, em tempos passados, por outros homens.

Metodologicamente o ensino está subordinado aos conteúdos. O saber é o principal objetivo, mas deve estar vinculado à realidade social vivenciada pelo aluno. Ao fundamentar-se em conhecimentos anteriores, as temáticas e os assuntos são compreendidos e apropriados mais facilmente pelo educando. Partir da vida e a ela retornar é uma idéia a direcionar a organização do trabalho pedagógico. Aprender não é reproduzir, mas valer-se de diferentes conhecimentos para compreender e resolver problemas postos pelo cotidiano de vida e de trabalho.

O professor é o mediador entre os saberes prévios do aluno e os novos saberes a serem por ele apropriados. O aluno é detentor de um saber de caráter natural, social e cultural, que interage com o objeto do conhecimento. Ensinar e aprender ultrapassam a apresentação e a reprodução de informações, para assumirem um caráter de partilha e permuta de saberes e experiências que se vão transformando continuamente: síncri-se – análise – síntese.

Nesse contexto, o PROFESSOR L relata a sua experiência:

Nós temos que estar preocupados em avançar, em promover a interação entre os alunos, o que pode ocorrer até pela formação de pequenos grupos para discutir um determinado assunto. Quando há dúvidas, eu procuro intervir, bem como acompanhar o avanço das discussões. Nesses encontros, percebo que, nos grupos, há alunos que dominam mais sobre um determinado assunto e que há outros que dominam menos. Esse é um momento mágico, pois na troca de informações, os alunos acabam por se completarem. O mais interessante é que para tanto, eles relatam experiências do dia-a-dia e falam em sua própria linguagem. Na permuta de informações e vivências eles resolvem o problema.

Para a pedagogia crítica, avaliar não é medir ou quantificar, não é contar certos ou errados, mas é compreender a essência dos percursos cognitivos que geraram a produção de uma resposta, principalmente daquelas que se afastaram do desejado ou do esperado.

A avaliação tem o compromisso com a aprendizagem e com a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos, assegurando a ampliação do conhecimento e a edificação de competências. Os instrumentos podem ser todos aqueles já produzidos, mas predominam aqueles que exigem mais do que a simples resposta memorizada e reproduzida. Predominam, talvez por isso, os estudos de casos, a elaboração de projetos, a construção de portfólios, a resolução de problemas, a produção de relatórios, dentre outros.

Para alguns professores do curso de Ciências Econômicas da UEL, o ensino, a aprendizagem e a avaliação em uma dimensão de discussão, de troca, de partilha, de atividades coletivas, fazem-se presente, uma vez que, para conceber e exercitar uma avaliação formativa e diferenciada, é necessário implementar um ensino também diversificado. Nesse sentido, alguns dos professores que participaram do estudo manifestaram-se de maneira muito pertinente.

Tenho tentado variadas formas para avaliar os meus alunos: conversas informais e mais formais, discussão de textos, identificação e discussão de conceitos mais significativos, atividades de aplicação dos conhecimentos com estudos de caso. A participação dos alunos foi sempre boa e as respostas interessantes. Todavia, essas não foram atividades avaliativas pontuais – elas não tinham dia ou hora marcados, elas não tinham limite de tempo para as respostas. Apesar do tempo que levou e leva, sempre que faço algo diferente para avaliar os meus alunos, eu pude extrair conhecimentos essenciais, eu pude perceber o entendimento, a compreensão que eles formaram sobre variados tópicos abordados (PROFESSOR L).

Além da prova escrita individual, eu utilizo os estudos de grupo como avaliação. Nos estudos em grupo, os alunos lêem os materiais das disciplinas mais avançadas. Depois, em discussões coletivas ou estudos de caso, eu avalio a apropriação dos conceitos essenciais que constam desses materiais (PROFESSOR H).

Eu analiso o processo. Algumas pessoas são mais rápidas e outras mais lentas e há ainda, outras com diversas dificuldades e problemas. O professor deve criar oportunidade, com critérios pré-estabelecidos, possibilitando que o aluno obtenha melhora na aprendizagem. Deve haver rigor no acompanhamento, mas também flexibilidade, pois as pessoas não são iguais, visto reagirem diversamente aos diferentes estímulos (PROFESSOR I).

Para que a avaliação da aprendizagem cumpra o seu verdadeiro significado, que é o de assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem, ela precisa ser implementada, valendo-se de variados instrumentos – e não somente da prova. A avaliação precisa contribuir para o aperfeiçoamento do ensino e para a edificação da aprendizagem. Conseqüentemente, o ensino precisa afastar-se da mera transmissão de informações, para concretizar-se em sala de aula por meio de atividade variadas, que favoreçam a interação e a discussão.

Para Marcondes (2000), o docente deve atuar, orientando o aluno na produção do conhecimento, favorecendo na transmissão de informação, bem como a formação e o desenvolvimento das competências necessárias para atuar em sociedade, profissionalmente e como cidadão. A autora afirma que, para exercer a docência no Ensino Superior, é imprescindível que os professores:

[...] além do domínio de conteúdo, também possuam preparo pedagógico adequado para acompanhar o aluno no estágio em que se encontra, dando-lhe condições de ser avaliado, preparando e reavaliando sempre no sentido de possibilitar a construção e a reconstrução do conhecimento (MARCONDES, 2000, p.33).

O compromisso em propiciar ao aluno condições para a melhoria das suas aprendizagens confere à avaliação da aprendizagem uma função de ajuda

para a construção de resultados, pois passa a caracterizar-se “[...] como um meio subsidiário do crescimento; meio subsidiário da construção do resultado satisfatório” (PROFESSOR I).

Buscar novos caminhos para a efetivação do ensino, em desdobramento às descobertas decorrentes das práticas avaliativas levadas a termo, configura-se como um dos compromissos daqueles que conferem à avaliação um propósito formativo. *“Quando avalio os meus alunos procuro identificar as suas aprendizagens e as suas dificuldades, o que me permite ir trabalhando um pouco dessas pendências e dificuldades que ficaram para trás”* (PROFESSOR I).

Mas, para ampliar o universo daqueles que expressam compromisso com a consecução de uma avaliação mais formativa, a apropriação de novos conhecimentos e o domínio e compreensão de outras práticas podem se constituir na porta de entrada para um novo modo de exercício avaliativo. Alterações não dependem apenas de boa vontade ou de disposição, mas dependem também de conhecimento.

Avaliar competências, portanto, exige alguns cuidados que podem balizar o trabalho docente. Todavia são apenas alguns indicadores, apresentados sem qualquer intencionalidade de configurarem prescrições a serem reproduzidas. Assim, devem ser percebidos e compreendidos como possibilidades, como sugestões a serem ajustadas e adaptadas ao contexto que servem. Para a avaliação de competências é importante que as atividades ou tarefas propostas (SOUZA, 2005, p.71):

- (a) provoquem múltiplas representações da realidade, possibilitando a busca de alternativas de análise e discussão que abarquem diferentes contextos de formação e variadas aprendizagens;
- (b) evidenciem a simplificação dos problemas, representando a complexidade do mundo real;
- (c) focalizem a construção do conhecimento e não a sua reprodução, até porque o educando necessita aprender a refletir sobre as peculiaridades inerentes ao processo de trabalho, o que exige o constante e progressivo confrontar do referencial teórico às práticas implementadas;
- (d) apresentem tarefas autênticas, contextualizando-as, de maneira a assegurar a relevância e significação do debruçar-se sobre a questão;
- (e) proponham casos reais, emersos do cotidiano de trabalho vivenciado pelo educando, até para que se evidencie que o ato de aprender tem relevância para o aperfeiçoamento pessoal e profissional;
- (f) estimulem uma prática reflexiva, ao incitar o aluno a refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação; e, ainda, (g) possibilitem a construção do conhecimento de maneira coletiva, reforçando a negociação em detrimento da competição e do individualismo.

Avaliar competências, portanto, exige alguns cuidados que podem balizar o trabalho docente. Todavia são apenas alguns indicadores, apresentados sem qualquer intencionalidade de configurarem prescrições a serem reproduzidas. Assim, devem ser percebidos e compreendidos como possibilidades, como sugestões a serem ajustadas e adaptadas ao contexto que servem. Para a avaliação de competências é importante que as atividades ou tarefas propostas (SOUZA, 2005, p.71):

(a) provoquem múltiplas representações da realidade, possibilitando a busca de alternativas de análise e discussão que abarquem diferentes contextos de formação e variadas aprendizagens; (b) evidenciem a simplificação dos problemas, representando a complexidade do mundo real; (c) focalizem a construção do conhecimento e não a sua reprodução, até porque o educando necessita aprender a refletir sobre as peculiaridades inerentes ao processo de trabalho, o que exige o constante e progressivo confrontar do referencial teórico às práticas implementadas; (d) apresentem tarefas autênticas, contextualizando-as, de maneira a assegurar a relevância e significação do debruçar-se sobre a questão; (e) proponham casos reais, emersos do cotidiano de trabalho vivenciado pelo educando, até para que se evidencie que o ato de aprender tem relevância para o aperfeiçoamento pessoal e profissional; (f) estimulem uma prática reflexiva, ao incitar o aluno a refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação; e, ainda, (g) possibilitem a construção do conhecimento de maneira coletiva, reforçando a negociação em detrimento da competição e do individualismo.

No Ensino Superior, a carência de formação pedagógica inerente ao perfil dos profissionais que lecionam – na sua maioria bacharéis – parece obrigar à efetivação de práticas de ensino e avaliação muito mais limitadas àquelas vivenciadas em tempos progressos, quando esses professores eram ainda alunos. Experiências prévias e bom senso parecem ser os únicos elementos disponíveis no direcionamento do trabalho didático de muitos professores que atuam nas universidades e faculdades brasileiras.

Talvez por tradição ou por haver sido essa a experiência predominante ao longo de suas vidas, os professores terminam por exercitar uma prática avaliativa mais tradicional, com pinceladas advindas do tecnicismo – principalmente no que tange à elaboração de provas do “tipo teste”. Preocupados com a delimitação precisa das informações retidas pelos alunos, as atividades

avaliativas são propostas, corrigidas e seus resultados são divulgados, de tal modo que, muitas vezes, elas não são vistas ou analisadas em sala de aula.

Os cursos de formação, desenvolvidos no Ensino Superior, têm por compromisso oferecer à sociedade um ser humano dotado de discernimento e responsabilidade, bem como um profissional apto ao desempenho de sua atividade laboral. Processo e produto são importantes. O processo, devidamente balizado, permite o alcance do produto, mas este delimita o espaço e as condições de efetivação daquele.

Infelizmente, talvez em decorrência do próprio processo histórico, do peso imposto pelos vários modelos pedagógicos, que compartilham espaços e tempos, o Ensino Superior tem enfatizado o produto. A comprovação é singela: a avaliação é expressa por uma nota final, classificatória, que permite ou não ao aluno continuar avançando em termos de disciplinas e séries de um curso.

Idas e voltas, avanços e permanências integram um processo que demanda alterar certezas sobre “coisas que deram certo” em tempos idos. Provas e notas fazem com que os alunos estudem. Provas e notas permitem que o professor tenha uma comprovação das capacidades de retenção e reprodução do aluno. Provas e notas atendem aos ditames legais postos pelas instituições. Provas e notas favorecem o disciplinamento de corpos e mentes – ao gosto do mercado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dói a história, dói o esforço, dói a mudança. A dor já não é sofrimento, é uma cáustica virtude imposta pelo roteiro da vida. O existir raspa na pele como a lixa na pedra. E o tempo acaba por não distinguir: qual a mais áspera, a existência ou a lixa? Qual a mais resistente, a pele ou a pedra?
(J. C. PECCI, 1990)

No transcorrer deste estudo, objetivou-se mapear e analisar a concepção de avaliação que predomina no curso de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Londrina – UEL, determinando sua relevância para a identificação e compreensão das competências desenvolvidas.

Avaliar competências é uma necessidade quando tantas transformações vêm se impondo no mundo do trabalho, gerando novas demandas e, conseqüentemente, propiciando o delineamento de outros perfis profissionais. É evidente que tais demandas acabam por provocar mudanças nos processos de ensinar e aprender. Estas, por sua vez, também terminam por influenciar as concepções de avaliação.

A avaliação pode ser exercida para meramente determinar a quantidade de informações retidas pelos aprendentes ou pode, em contrapartida, proceder a uma análise mais ampla, concentrando-se sobre a apropriação e utilização das aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais, como um todo. A primeira está presa a concepções mais tradicional e tecnicista de ensino, aprendizagem e avaliação, porque descompromissadas com o acompanhamento do processo para assegurar o alcance dos resultados almejados.

Ao expressarem suas concepções sobre avaliação da aprendizagem, a maioria dos professores declarou considerar a avaliação da aprendizagem um momento de verificação das informações retidas pelo aluno. Assim, aparentemente, professam uma concepção mais pautada nos modelos tradicional e tecnicista. Avaliar competências envolve mais que verificar o domínio de conceitos, pois implica na proposição e consecução de tarefas complexas, que

resultam na utilização dos saberes conceituais, procedimentais e atitudinais – em situação – para sua resolução.

Predomina a avaliação do domínio de conhecimentos conceituais, factuais e de dados. A preocupação dominante incide sobre a retenção, constatada pela reprodução de informações em provas – indicadas como instrumento privilegiado por todos os professores. Apesar de importantes e válidas para dimensionar o domínio de informações, avaliar competências envolve diversificação do instrumental e proposição de tarefas complexas.

A dificuldade em exercer uma avaliação mais ampla, pautada em tarefas complexas, evidencia-se quando o processo avaliativo é confundido com um dos instrumentos que lhe fornece informações. Avaliar e aplicar provas são considerados sinônimos pelos professores. Essa confusão gera três graves conseqüências: a primeira, o olhar docente incide apenas sobre o produto, sobre o quantitativo de sinais de certo ou de errado a serem transformados em um score; o segundo, o aprendente – futuro profissional – deixa de ser percebido em seu todo, afinal, ele não é apenas um depósito de informações, mas alguém que precisará mobilizar todos os seus saberes (conceituais, procedimentais e atitudinais) na resolução das situações postas pelo cotidiano laboral; a terceira, e igualmente séria, é favorecer entre professores e alunos um sentimento de descompromisso com o que já foi avaliado, pois interessa a próxima prova, a próxima nota.

O quadro esboçado, todavia, não satisfaz aos professores. Eles sentem-se inquietos com as práticas que exercitam, com a ausência ou limitação das regulações que empreendem. Reconhecem a existência do problema – que estão presos na armadilha da reprodução dos modelos vivenciados como alunos – mas não sabem como dar o passo para, ultrapassando a barreira, fazerem diferente, porque também compreendem diferentemente.

O grande desafio encontrado por eles é assegurar que o aluno realmente aprenda e aprenda mais que conceitos, fatos e dados. Desejam ensinar e avaliar a aprendizagem de competências. Almejam a formação de profissionais capazes de atingir suas próprias metas no dia-a-dia de vida e de trabalho. Porém esse não é um caminho que conseguirão percorrer sozinhos.

Os professores dos cursos de bacharelado, em sua quase totalidade, receberam formação específica. Dominam com maestria suas áreas de conhecimento, pois sua formação inicial e continuada esteve centrada, no caso, em

Ciências Econômicas. Assim, é fundamental o reconhecimento de que cursos de formação para a docência precisam ser oferecidos, espaços e tempos de discussão das questões pedagógicas necessitam ser ofertados, para que, pelo diálogo, pela partilha de experiências, pelo permuta das angústias, avanços e superações possam ir sendo progressiva e continuamente edificados.

Mas nem tudo é desalento ou desesperança. Há pontos de luz que se enunciam quando alguns professores, poucos, é verdade, expressam suas inquietações com o existente e já principiam em incursões isoladas e solitárias na tentativa de superar concepções e práticas de caráter tradicional e/ou tecnicista, pela consecução de atividades diferenciadas, mais complexas e desafiadoras – quer para a promoção do ensino, quer para a efetivação da avaliação da aprendizagem.

Avançar é sempre a melhor opção. Não há condições de permanência no exercício de uma avaliação da aprendizagem que pouco contribui para que os professores possam ensinar melhor, e para os educandos aprenderem e se desenvolverem mais, que pouco oferece quanto ao mapeamento das competências formadas e daquelas em formação. Entretanto toda e qualquer alteração da realidade pressupõe um “arregaçar de mangas”. As mudanças almeçadas serão mais facilmente alcançadas se forem oferecidos(as):

- oportunidades aos professores para discutirem com seus pares como procedem as suas avaliações, sem qualquer objetivo de certificar acertos e erros, mas visando permutar experiências e alargar horizontes;
- cursos de formação pedagógica, pretendendo a proposição e discussão de novos conceitos e práticas avaliativas;
- condições para a análise e reflexão das próprias concepções e práticas, no confronto com o referencial teórico, de maneira a favorecer superações e aperfeiçoamentos;
- encontros para ampliação da sinergia entre as equipe diretiva, pedagógica e docente para o desenvolvimento de metodologias avaliativas que promovam a aprendizagem e assegurem um melhor delineamento das competências;
- orientações aos professores no replanejamento de suas ações, pretendendo otimizar as aprendizagens em curso pela implementação de variabilidade didática.

Alterar concepções e práticas avaliativas não é fácil, assim como não é singela qualquer mudança que retire as pessoas de suas “zonas de conforto”. As dificuldades advêm de variados fatores, que contribuem – e muito – para a manutenção do *status quo*. Não há soluções imediatas ou de curto prazo, mas é fundamental iniciar e empreender novas ações, evitando recuos ou resignações. De maneira que, para a efetivação de qualquer alteração é essencial:

- a adesão responsável e comprometida dos atores da cena educativa na apropriação de novos saberes e na promoção de práticas inovadoras;
- a compreensão de que toda e qualquer mudança começa em si, na compreensão e assunção do papel de mediador, preparador e articulador das ações avaliativas;
- a apreensão de que avaliar é mais que atribuir notas e produzir médias, é, na verdade, um processo amplo e complexo comprometido com a construção e desenvolvimento das competências profissionais;
- o apoio cooperativo, desprovido de vaidades e resistências, porque preocupado com o compartilhar de experiências, na proposição de encaminhamentos e no oferecimento de referencial teórico.

O estudo proporcionou aprendizagens significativas que precisam ser partilhadas, o que pode ser assegurado com a divulgação dos resultados junto à instituição e aos professores, principalmente junto àqueles que cederam seu tempo para oferecerem elementos que facultaram a compreensão das suas concepções avaliativas e suas implicações sobre a formação de competências.

O estudo facultou, ainda, retomar uma certeza “[...] não há correspondência entre a aquisição de saberes e a capacidade de mobilizá-los ou aplicá-los no cotidiano de trabalho; não há, de modo geral, certificação de domínio de conhecimento ou de capacidade laboral em decorrência da posse de um certificado [...]” (SOUZA, 2005, p.70). Na prática, o profissional competente é aquele que reúne os saberes; age com pertinência; mobiliza conhecimentos encadeando idéias; integra ou combina os vários saberes; aprende e, também, aprende a aprender; envolve-se e compromete-se com pessoas, processos e resultados.

Avaliar competências, desse modo, é antes contribuir para que cada um e todos vivenciem e experimentem situações plurais, nas quais se torne essencial a utilização de diferentes conhecimentos, de variados procedimentos, de distintas habilidades.

Ouvir os professores, entender as suas certezas e dúvidas, partilhar as suas angústias e inquietações, geraram aprendizagens para aquele que ouvia. Estas evoluíram e aperfeiçoaram-se no decorrer do tempo de análise dos dados e confrontação teórica. Do muito aprendido, importa destacar:

- é difícil, mas não impossível, superar concepções erigidas e cristalizadas ao longo da vida, quando há compromisso com a formação, com o desenvolvimento, com a aprendizagem;
- é fundamental haver disposição para a mudança, pois nada de inovador será erigido sem esforço e pertinácia na apropriação do referencial teórico e na sua co-relação com a prática exercitada;
- apesar das dificuldades existirem, o trabalho construído de modo solidário, respaldado no apoio dos agentes da instituição pode exercer forte efeito sobre todos que dele participam;
- é fundamental repensar concepções e práticas avaliativas para poder melhor assegurar a formação de profissionais competentes;
- para avaliar competências cumpre propor tarefas que reflitam a complexidade e multiplicidade do contexto laboral;
- por mais que se avance, por mais que se realize sempre haverá muito mais para evoluir e concretizar. O professor, como qualquer outro profissional, nunca está pronto ou completo, necessitando, a cada dia e todos os dias, construir-se e re-significar-se;
- avaliar é, antes de tudo, processo que exige profunda relação de respeito e confiança, de reciprocidade e franqueza para revelar, de fato, os ganhos e os percalços da aprendizagem;
- apesar do dito popular “uma andorinha sozinha não faz o verão”, uma ação consciente exercida por um único professor pode ser como a pedra lançada na água – suas ondas propagam-se até as margens, umedecendo o solo e regando a planta.

Viver é aprender. Aprender é desenvolver. Desenvolver é crescer por dentro e por fora. A qualidade da vida, a qualidade da aprendizagem, a qualidade do desenvolvimento são dimensionadas pela avaliação. Portanto, a avaliação contempla o que foi, porque objetiva assegurar – na medida do exequível – o vir a ser.

De nada vale separar “o joio do trigo”, se não contribuir para o aperfeiçoamento dos processos de ensino / aprendizagem no intuito de formar profissionais mais competentes, afinal, o compromisso formativo representa uma probabilidade mais concreta para a constituição de um profissional mais humano e competente, mais apto e consciente no desenvolvimento de suas próprias competências, inclusive a de avaliar competências.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 11.ed. Campinas: Papirus, 2004.

ARRAIS NETO, E. A. Educação para uma sociedade de alta qualificação profissional: os equívocos da busca de competitividade sob a nova divisão internacional do trabalho. **Trabalho & Crítica**, Niterói, n.1, p.30-42, 1999.

BARTOLOMEIS, F. **Avaliação e orientação escolar, objectivos, instrumentos, métodos**. Lisboa: Horizonte, 1981.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MANDAU, J. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOYATZIS, R. E. **The competent manager: A model for effective performance**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Senado Federal. Decreto nº 69.324 de 7 de outubro de 1971a. **Concede reconhecimento à Universidade Estadual de Londrina, com sede na cidade de Londrina, no Estado do Paraná**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>>. Acesso em: de 10 ago. 2006a.

BRASIL. Senado Federal. Decreto nº 68.814 de 28 de julho de 1971b. **Concede reconhecimento à Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina, com o curso de Ciências Econômicas, PR**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>>. Acesso em: 10 ago. 2006b.

_____. Senado Federal. Decreto nº. 20.158 de 30 de junho de 1931. **Organização do ensino comercial**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=536778&seqTexto=34450&PalavrasDestaque=>>>. Acesso em: 04 fev. de 2007c.

_____. Senado Federal. Decreto-Lei nº. 7.988 de 22 de setembro de 1945. **Dispõe sobre o ensino superior de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis e Atuariais**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/visualizarNorma.html?ideNorma=417334&PalavrasDestaque=>>>. Acesso em: 14 fev. 2007d.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº. 11 de 06 de junho de 1984. **Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de Ciências Econômicas**. Disponível em: <<http://www.race.nuca.ie.ufrj.br/ange/info/Economia.doc>>. Acesso em: 14 fev. 2007e.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Parecer nº. 380 de 06 de outubro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Econômicas**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0380_05.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2007f.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Parecer nº. 397 de 06 de fevereiro de 1962. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Econômicas**. Disponível em:

>http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0397_05.pdf<. Acesso em: 14 de fev. 2007g.

CAMPANATTI PEREIRA, R. Desenvolvimento econômico: a família como uma variável. **Revista Vale Arte, Ciência, Cultura**, Assis, n.4, p.23-29, 2005.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COLL, C. **Psicología genética y aprendizajes escolares**. México: Siglo XXI, 1983.

COOL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos da reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

COLL; VALLS, 2000. A aprendizagem e o Ensino dos Procedimentos. In: COLL, C. (Org.). **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

DE LANDSHEERE, G. **La recherche expérimentale em education**. Paris: Buereau International d'Education, 1992.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

DRUCKER, P. F. **Sociedade pós-capitalista**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2000.

FLEURY, M. T.; OLIVEIRA JR. **Gestão estratégica do conhecimento – integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001b.

FURTADO, C.. **Teoria e política do desenvolvimento econômico**. 5.ed. São Paulo: Nacional, 1975.

FURTADO, N. B. **Síntese da economia brasileira**. 7.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

GALLART, A. M.; JACINTO, C. **Competencias laborales**: tema clave en la articulación, Madrid, 1997.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto, 1994.

_____. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HOFFMANN, J. **O jogo contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

INVERNIZZI, N. **Novos rumos do trabalho**: mudanças nas formas de controle e qualificação da força de trabalho brasileira. 2000a. Tese (Doutorado) – Instituto de Política e Tecnológica da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. Qualificação e novas formas de controle da força de trabalho no processo de reestruturação da indústria brasileira: tendências dos últimos vinte anos. **Trabalho & Crítica**, Niterói, n.2, p.63-78, 2000b.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAWLER, E. **Estratégia versus funcionários**. São Paulo: Ed. HSM, 1998.

LE BOTERF, G. **De la compétence**: essai sur un attracteur étrange. Paris: Editions d'Organizations, 1995.

_____. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

LEVILLE, C.; DIONNE, J.; SIMAN, L. M. (Adapt.). **A construção do saber**: manual de metodologia em ciências humanas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA FILHO, D. L. A “feliz aliança” entre educação, desenvolvimento e mobilidade social: elementos para uma crítica à nova roupagem do capital humano. **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 61-80, 2003.

LONDRINA. Universidade Estadual de Londrina-UEL, Departamento de Economia. **Perfil do Economista**. Disponível em: <<http://www2.uel.br/cesa/deco/index.htm>>. Acesso em: 05 jul. de 2006.

_____. Universidade Estadual de Londrina-UEL, Pró-reitoria de Planejamento. **UEL em dados 2008**. Disponível em: <http://www.uel.br/proppg/?content=pos-graduacao/lista_cursos/lista_cursos.php&varFuncao=StrictoSensu>. Acesso em: 28 de fev. de 2008.

LOUREIRO, M. R. (Org.). **50 anos de ciência econômica no Brasil: pensamento, instituições, depoimentos**. São Paulo: Vozes, 1997.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYLES, M. A. **Organizational learning and knowledge transfer in international joint ventures**. São Paulo: FEA-USP, 1999.

MANASSERO, M. A.; VÁZQUEZ, A. A. Instrumentos y métodos para la evaluación de las actitudes relacionadas con la ciencia, la tecnología y la sociedad. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v.20, n.1, p.15-27,2002.

MALAN, P. S.; BONELLI, R. **Crescimento econômico, industrialização e balanço de pagamentos: o Brasil dos anos setenta aos anos oitenta**. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1983.

MARCONDES, M. A. S. Avaliação no Ensino Superior: a necessidade de uma reflexão. In: BERBEL, N. A. N. (Org.). **Reflexões sobre questões de ensino na Universidade: as conversas continuam...** Londrina: UEL, 2000.

McLAGAN, P. A. Competencies: the next generation. **Training and Development**, Alexandria, v.51, n.5, p.40-47, May, 1997.

McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**, Washington, v. 28, n. 1, p. 1-14, 1973.

McCLELLAND, D. C.; SPENCER, L. M. **Competency assessment methods: history and state of the art**. Washington :Research Press, 1997.

MERTENS, L. **Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos**. Montevideo: CINTERFOR, 1996.

MIRABILE, R.J. Everything you wanted to know about competency modelin. **Training and Development**, Alexandria, v.51, n.8, p.73-77, Aug. 1997.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PACHECO, J. A. **Formação de professores**: teoria e práxis. Braga: IEP, 1995.

PECCI, J. C. **Existência**. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **O ramo de hortências**. São Paulo: Cículo do Livro, 1990.

PASSOS, C. A. K. **Indústria brasileira e globalização**: alguns desafios a enfrentar. Curitiba: CEFET-PR, 1996.

PEREIRA, L. C. B. **Estado e subdesenvolvimento industrializado**. São Paulo: Brasiliense, 1975.

PEREIRA, L. C. B. **Desenvolvimento**: Econômico. Social. Político. Crise brasileira. 13.ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

POZO, J. I. A aprendizagem e o Ensino de Fatos e Conceitos. In: COLL, C. (Org.). **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. **The core competence of the corporation**. Harvard Business Review, p. 3-15, May/June, 1990.

RODRIGUES, J. **O Moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

RUMMEL, F. Y. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. Porto Alegre: Globo, 1977.

RUIZ, A. R. Evaluación del Aprendizaje en La Era de La Información. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: v.18, n.36, p.31-42, jan-abr, 2007.

RUY, R. C.; SOUZA, N. A. Avaliação formativa no ensino fundamental II: possibilidades da atuação docente. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: v. 17, n. 35, p.49-68, set-dez, 2006.

SANTOS, V. M. P. (Coord.). **Avaliação de aprendizagem e raciocínio em matemática**: métodos alternativos. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7.ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SARABIA, B. Aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, C. (Org.). **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHULTZ, T. **Invirtiendo en la gente**. Buenos Aires: Ariel, 1985.

SOUZA, N. A. Avaliação de competências: o aperfeiçoamento profissional na área de enfermagem. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v.16, n.32, p.57-80, jul/dez, 2005.

_____. Avaliação da aprendizagem e atuação docente. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n.29, p.149-168, jan-jun, 2004.

SPENCER, L. M., Jr.; SPENCER, S. **Competence at work**: Models for superior performance. New York: John Wiley and Sons, 1993.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Átlas, 1990.

VARGAS, F.; CASANOVA, F.; MONTANARO, L. El enfoque de competencia laboral. **Manual de formación**. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001.

WEBSTER, M. **Merriam Webster Medical Dictionary**. Ohio: Merriam Webster Inc., 1997.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Objectif Compétence**. PARIS: LIAISONS, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A– CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PROFESSORES

Senhor Professor,

Como aluno do programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, venho solicitar sua contribuição para a realização de meu estudo: **Avaliação da aprendizagem – mapeando concepções de professores de um Curso de Ciências Econômicas.**

As alterações curriculares promovidas recentemente, aliadas à necessidade de formar um profissional mais competente para os novos tempos, suscitaram-me questionamentos: (a) quais instrumentos têm sido priorizados para a avaliação da aprendizagem? e, (b) que aspectos da aprendizagem têm sido priorizados nesses instrumentos?

Responder a estas questões levou-me a delinear como meta principal do estudo: mapear as práticas avaliativas predominantes no Curso de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Londrina, o que demanda aplicação de questionário junto ao corpo docente do curso pretendendo um levantamento geral das práticas avaliativas predominantes nas disciplinas teóricas.

A sua participação é valiosa e sua contribuição fundamental para a consecução do estudo. O questionário a ser respondido é anônimo, de forma que o sigilo das respostas é assegurado.

Agradecendo sua colaboração,

Luiz Santo Brogiato
Mestrando em Educação

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

1) Informações pessoais e profissionais

1.1 Enquadramento Funcional

Regime de Trabalho: () 20 h/semana () 40 h/semana

Classe: () Auxiliar () Assistente () Adjunto () Titular

TIDE: () Sim () Não

Tempo de Magistério no Ensino Superior: _____ anos

DISCIPLINA(s):

1.2 Formação Acadêmica:

Graduação: _____ Conclusão: _____

Pós-Graduação: _____ Conclusão: _____

Pós-Graduação: _____ Conclusão: _____

Pós-Graduação: _____ Conclusão: _____

1.3 Cursos realizados sobre o tema Avaliação Educacional:

() Sim () Não

2) Conceitos de avaliação

2.1 No seu entendimento, o que é avaliação da aprendizagem escolar?

2.2 Para que você avalia a aprendizagem dos alunos?

2.3 Qual a relação entre os objetivos de ensino e a avaliação, em sua disciplina?

2.4 Com que frequência você utiliza os instrumentos para avaliar seus alunos:

a. Provas dissertativas em grupo

1-Nunca 2-Algumas vezes 3-Sempre

b. Provas dissertativas individuais

1-Nunca 2-Algumas vezes 3-Sempre

c. Provas objetivas em grupo

1-Nunca 2-Algumas vezes 3-Sempre

d. Provas objetivas individuais

1-Nunca 2-Algumas vezes 3-Sempre

e. Apresentação de seminários em grupo

1-Nunca 2-Algumas vezes 3-Sempre

f. Apresentação de seminários individuais

1-Nunca 2-Algumas vezes 3-Sempre

g. Estudo de caso

1-Nunca 2-Algumas vezes 3-Sempre

h. Resumo de livro / capítulos

1-Nunca 2-Algumas vezes 3-Sempre

i. Trabalhos dissertativos em grupo

1-Nunca 2-Algumas vezes 3-Sempre

j. Trabalhos dissertativos individuais

1-Nunca 2-Algumas vezes 3-Sempre

k. Prova prática

1-Nunca 2-Algumas vezes 3-Sempre

l. Debates em grupo em sala de aula

1-Nunca 2-Algumas vezes 3-Sempre

m. Participação em sala de aula

1-Nunca 2-Algumas vezes 3-Sempre

n. Apresentação de trabalhos científicos (artigos científicos /Resumos /...)

1-Nunca 2-Algumas vezes 3-Sempre

o. Assiduidade

1-Nunca 2-Algumas vezes 3-Sempre

p. Pontualidade

1-Nunca 2-Algumas vezes 3-Sempre

q. Outros: _____

1-Nunca 2-Algumas vezes 3-Sempre

2.5 Leia as informações abaixo e indique o grau de concordância que tem quanto a cada uma delas.

Os instrumentos priorizam:

- a. a avaliação da retenção de conteúdos ensinados durante as aulas.
1-Discordo totalmente 2-concordo em parte 3-Concordo totalmente
- b. a avaliação dos conhecimentos.
1-Discordo totalmente 2-concordo em parte 3-Concordo totalmente
- c. a avaliação das habilidades adquiridas pelos alunos.
1-Discordo totalmente 2-concordo em parte 3-Concordo totalmente
- d. a avaliação dos procedimentos usados pelos alunos para resolverem as situações problemas.
1-Discordo totalmente 2-concordo em parte 3-Concordo totalmente
- e. a avaliar como os alunos resolvem “casos existentes” apontando as soluções.
1-Discordo totalmente 2-concordo em parte 3-Concordo totalmente
- f. sua elaboração, considerando avaliar também as atitudes dos alunos.
1-Discordo totalmente 2-concordo em parte 3-Concordo totalmente

Nos instrumentos, as tarefas e atividades propostas envolvem:

- g. a resolução de problemas.
1-Discordo totalmente 2-concordo em parte 3-Concordo totalmente
- h. a retenção e reprodução de informações.
1-Discordo totalmente 2-concordo em parte 3-Concordo totalmente
- i. a aplicação de conhecimentos em situações práticas.
1-Discordo totalmente 2-concordo em parte 3-Concordo totalmente
- j. as tarefas abordam o conteúdo trabalhado em sala, da forma como foi abordado.

1-Discordo totalmente 2-concordo em parte 3-Concordo totalmente

k. Outro: _____.

1-Discordo totalmente 2-concordo em parte 3-Concordo totalmente

2.6 O que você considera essencial realizar para conseguir avaliar a competência desenvolvida no decorrer de sua disciplina, junto ao seu grupo de alunos? (de 2 a 6 aspectos)

1°.

2°.

3°.

4°.

5°.

6°.

2.7 Relacione as três maiores dificuldades que você encontra para avaliar aprendizagem de seus alunos.

APÊNDICE C– ROTEIRO DA ENTREVISTA**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

1) Informações pessoais e profissionais

Data: ____/____/____

Nome: _____

Graduação: _____ Pós-Graduação: _____

Disciplina: _____

2) Há quanto tempo atua como professor do Ensino Superior?

3) Durante esse período, ou antes, você participou de cursos cuja temática fosse avaliação da aprendizagem?

Se sim----- cite 2 contribuições

Se não----- cite 2 possibilidade a aprender

- 4) Você Considera importante avaliar a aprendizagem de seus alunos? Por quê?
- 5) Que tipo de instrumentos de avaliação você utiliza com mais freqüência para avaliar a aprendizagem de seus alunos? Por quê?
- 6) Que outros instrumentos, fora _____, você usa? Por quê?
- 7) Você acredita que as notas detidas pelos alunos refletem / traduzem suas aprendizagens? Por quê?
- 8) Para elaborar suas provas você retoma seus objetivos de ensino, ou os conteúdos? Por quê?
- 9) Suas experiências anteriores com situações de avaliação foram importantes para o “modelo” que você pratica hoje? Por quê?
- 10) Por que você considera que alguns alunos aprenderam e conseguiram aprovação, enquanto outros não?
- 11) Suas práticas avaliativas enfatizam a retenção e reprodução de conhecimento ou a formação de competências? Explique.
- 12) O que muda na sua concepção, de um instrumento avaliativo centrado no domínio de conhecimento para um instrumento avaliativo centrado na formação de competências?

APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu _____, entendendo a proposta e a natureza desta pesquisa, aceito participar voluntariamente da mesma. Concordo que as informações possam ser utilizadas em futuras publicações, desde que meu anonimato e sigilo das informações sejam garantidas. Reservo-me o direito de interromper minha participação quando quiser ou achar necessário, e de não responder a questionamento que considere impertinente.

Londrina, _____ de _____ de 2007.
