

# **PRODUÇÃO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO**

**ADALBERTO ZORZO  
(ORGANIZADOR)**

**PRODUÇÃO  
CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA  
NA ÁREA DE  
ADMINISTRAÇÃO**

**ADALBERTO ZORZO  
(ORGANIZADOR)**

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação:** Natália Sandrini

**Edição de Arte:** Lorena Prestes

**Revisão:** Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
 Prof<sup>a</sup> Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof<sup>a</sup> Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
 Prof<sup>a</sup> Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá  
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
 Prof<sup>a</sup> Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
 Prof<sup>a</sup> Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

P964    Produção científico-tecnológica na área de administração [recurso eletrônico] / Organizador Adalberto Zorzo. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF  
 Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
 Modo de acesso: World Wide Web  
 Inclui bibliografia  
 ISBN 978-65-86002-13-3  
 DOI 10.22533/at.ed.133200303

1. Administração – Pesquisa – Brasil. 2. Tecnologia. I. Zorzo, Adalberto.

CDD 658.4

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

Atena Editora  
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

A coletânea “Produção Científico-Tecnológica na Área de Administração” é uma coletânea de trabalhos desenvolvido por: discentes, docentes (mestres e doutores) e pesquisadores com o objetivo de discutir, aplicar e fomentar a pesquisa; bem como incrementar o conhecimento científico-tecnológico na área de Administração.

O volume composto por quatorze trabalhos de excelência acadêmica abordará as temáticas nas áreas científica-tecnológica administrativa, tais como, logística, gestão, educação, sistema de informação e projetos. Com uma abordagem interdisciplinar em seus temas de estudo.

O objetivo central da coletânea é servir de referencial teórico para futuras pesquisas de alunos na área da administração bem como pesquisadores em seus projetos científicos, sejam eles, na área profissional ou acadêmica. Além disso, estimular e fomentar a divulgação de pesquisas acadêmicas na área. Deste modo, o volume está completo de trabalhos acadêmicos, em diversos métodos de pesquisa científica.

Com dados consolidados, estruturados e bem embasados, de modo que o leitor possa extrair a informação em sua excelência.

Desta forma, agradecemos a todos os autores pelo empenho e dedicação a área de administração, o qual puderam contribuir com a temática científico tecnológica, e ao corpo editorial da Atena Editora envolvido neste livro, o qual tornou a realidade esta obra de excelência

Entendemos o quão é importante a leitura desta coletânea, sendo ele, um guia para consultas sobre a temática.

Boa Leitura!!!!

Adalberto Zorzo

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A INFLUÊNCIA DA DISCIPLINA EMPREENDEDORISMO NA VIDA PROFISSIONAL DE UM ACADÊMICO YOUTUBER	
Náthaly do Amaral Verzas Helmuth Ossinaga Martines da Silva Ana Lúcia Monteiro Maciel Golin	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1332003031</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>11</b>
ANÁLISE DE IMPACTO: POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS PARA O PORTO DE SANTOS	
Yuri Leal Clemente Ferreira Gabriel Diego Souza Marcus Vinicius Nascimento	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1332003032</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>19</b>
AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO SUPERIOR: UM ENFOQUE SOBRE OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	
Elimar Rodrigues Alexandre	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1332003033</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>35</b>
BIG DATA EM COMPRAS: UMA PESQUISA SOBRE O USO EM INDÚSTRIAS BRASILEIRAS	
Karen Cristina Araujo Facio	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1332003034</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>53</b>
COMO OS CLUSTERS INDUSTRIAIS EM OPERAÇÕES E LOGÍSTICA SÃO ABORDADOS	
Ricardo Augusto Oliveira Santos Ricardo Silveira Martins	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1332003035</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>69</b>
EMPRESAS DE BASE TECNOLÓGICA DO SETOR DE BIOTECNOLOGIA E SUAS CAPACIDADES RELACIONAIS PARA A INOVAÇÃO	
João Marcos Silva de Almeida Priscila Rezende da Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1332003036</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>90</b>
ESTRATÉGIA DE COOPERAÇÃO - SUSTENTABILIDADE ECONÔMICA DO CONSÓRCIO COOPERATIVO AGROPECUÁRIO MINEIRO	
Nidelson Teixeira Falcão Alexandre Teixeira Dias	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1332003037</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>111</b>
ESTUDO DE CASO DE UMA UNIDADE DE SAÚDE PÚBLICA MUNICIPAL NO INTUITO DE MELHORIA NO ATENDIMENTO A POPULAÇÃO	
Priscila Marinho da Silva Marcela Cíntia da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1332003038</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>131</b>
GERENCIAMENTO DE RISCO DE TRÁFEGO EM PPP RODOVIÁRIA COM USO DE MODELAGEM DE OPÇÕES REAIS EM CONCESSÕES SCUT	
Cristiano Maroja de Medeiros	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1332003039</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>144</b>
O SUCESSO DOS PROJETOS NA VISÃO DE GERENTES DE PROJETOS E EMPRESAS	
Emerson Aparecido Mouco Júnior Juliano Cesar dos Santos Braz Thiago Gonçalves Bastos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.13320030310</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>157</b>
PARTICIPAÇÃO PÚBLICA DOS COMERCIANTES DE AÇAÍ NO CONTEXTO DA GOVERNANÇA URBANA DE PORTO VELHO - RO	
Pablo Nunes Vargas Cassia Toshie Yamanaka Tomás Daniel Menéndez Rodríguez	
<b>DOI 10.22533/at.ed.13320030311</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>172</b>
REVISÃO TEÓRICA SOBRE AS DIMENSÕES DOS VALORES DA CULTURA ORGANIZACIONAL PARA A GESTÃO DA COOPERAÇÃO EM INOVAÇÃO TECNOLÓGICA	
Sonia Regina Hierro Parolin Andrea de Paula Segatto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.13320030312</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>192</b>
SEM DOR, SEM GANHO! REFLEXÕES SOBRE O SACRIFÍCIO PERCEBIDO DE CONSUMO A PARTIR DA PRÁTICA FITNESS	
Marianny Jessica de Brito Silva Salomão Alencar de Farias	
<b>DOI 10.22533/at.ed.13320030313</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>207</b>
TENHO QUE DECIDIR, E AGORA? UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE PESQUISAS EXPERIMENTAIS ENVOLVENDO TAREFAS DECISÓRIAS	
Mauri Leodir Löbler Eliete dos Reis Lehnhart Rafaela Dutra Tagliapietra Carolina Schneider Bender	
<b>DOI 10.22533/at.ed.13320030314</b>	



<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>231</b>
AVALIAÇÃO DO CRESCIMENTO DAS COOPERATIVAS DE CRÉDITO: UM ESTUDO BASEADO NO SISTEMA PEARLS	
Lívia Cardoso Silva de Jesus Ribeiro	
Rafael Crisóstomo Alves	
DOI 10.22533/at.ed.13320030315	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>252</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>253</b>

## AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO SUPERIOR: UM ENFOQUE SOBRE OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

*Data de aceite: 19/02/2020*

*Data de submissão: 29/11/2019*

**Elimar Rodrigues Alexandre**

Universidade Católica de Santos

Santos – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/9853389708316314>

**RESUMO:** Neste artigo são apresentados alguns dados obtidos a partir de pesquisa sobre a avaliação das aprendizagens no curso de graduação em Administração de uma Instituição de Ensino Superior do município de Santos, estado de São Paulo. O objetivo da investigação foi verificar como está estabelecida a avaliação das aprendizagens nos documentos institucionais e no Projeto Político-pedagógico de Curso e analisar a relação entre o que é proposto no Projeto Político-pedagógico de Curso e o que os professores desse curso comunicam sobre as suas próprias práticas avaliativas nos planos de ensino. O estudo foi realizado em duas fases. Na primeira fase foi efetuada análise documental dos documentos institucionais da Instituição de Ensino Superior escolhida e do Projeto Político-pedagógico do curso em questão. Em seguida, foram analisados os planos de ensino dos componentes

curriculares lecionados nesse curso. O presente trabalho aborda alguns conceitos de avaliação, especificamente, avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Alguns elementos identificados na pesquisa foram trazidos neste trabalho procurando gerar reflexões a respeito das práticas de avaliação no curso em estudo. Foi possível verificar, com a investigação, que no discurso da Instituição pesquisada, por meio de um de seus documentos oficiais evidencia a necessidade de a prática avaliativa ocorrer numa perspectiva formativa. De outro modo, tanto no Projeto Político-pedagógico de Curso quanto nos planos de ensino não foram identificados elementos conforme os princípios da avaliação formativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação das aprendizagens. Ensino superior. Documentos institucionais.

### EVALUATION OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION: A APPROACH TO INSTITUTIONAL DOCUMENTS

**ABSTRACT:** This article presents some data obtained from research on the evaluation of learning in the undergraduate course in Administration of a Higher Education Institution of the municipality of Santos, state of São

Paulo. The objective of the research was to verify how the evaluation of learning in the institutional documents and in the Political-Pedagogical Course Project is established and to analyze the relationship between what is proposed in the Political-Pedagogical Course Project and what the teachers of this course communicate about their own evaluative practices in teaching plans. The study was carried out in two phases. In the first phase, a documentary analysis of the institutional documents of the Institution of Higher Education chosen and the Political-Pedagogical Project of the course in question was carried out. Next, the teaching plans of the curricular components taught in this course were analyzed. The present work addresses some evaluation concepts, specifically, diagnostic, formative and summative evaluation. Some elements identified in the research were brought in this work seeking to generate reflections about the evaluation practices in the course under study. It was possible to verify, through the investigation, that in the discourse of the Institution researched, through one of its official documents evidences the necessity of the evaluation practice to occur in a formative perspective. Otherwise, both in the Political-Pedagogical Course Project and in the teaching plans, no elements were identified according to the principles of formative evaluation.

**KEYWORDS:** Evaluation of learning. Higher education. Institutional documents.

## 1 | INTRODUÇÃO

A questão da pesquisa deste trabalho emergiu de uma discussão sobre avaliação da aprendizagem entre professores do Núcleo Docente Estruturante do curso de graduação em Administração em uma Instituição de Ensino Superior (IES) no município de Santos, estado de São Paulo. Como professor dessa IES e doutorando em Educação participei ativamente dessa discussão, a qual me instigou a pesquisar sobre avaliação da aprendizagem.

A palavra avaliar tem sua origem no latim, proveniente da composição *a-valere*, que quer dizer “dar valor a...”, porém:

[...] o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a 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. Isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuído ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão da ação (LUCKESI, 2008, p. 92).

Alinhado à Luckesi, Libâneo (1994) define avaliação como um componente do processo de ensino que visa, por meio da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.

Compreende-se então que o professor toma decisões a respeito de seu trabalho

a partir do resultado da avaliação, considerada como uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação é inerente e indissociável da aprendizagem enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. A avaliação é reflexão transformada em ação, ação essa que nos impulsiona para novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade, e acompanhamento passo a passo do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento (HOFFMANN, 1993).

As funções da avaliação associam-se a três objetos possíveis da avaliação escolar: (i) o inventário, que tem como principal função averiguar o domínio das competências e das capacidades que fazem parte do objeto de ensino do estudante; (ii) o diagnóstico, pressupõe o nível das necessidades, aptidões e interesses do indivíduo compreendendo as suas dificuldades; (iii) o prognóstico, que consiste em analisar o êxito em função do que parece ter sido aprendido (DE LANDSHEERE apud PEREIRA, 2011).

Considerando essas funções, Hadji (1994) especificou três objetivos: certificar, regular e orientar, associando esses objetivos, respectivamente, à avaliação somativa, formativa e diagnóstica.

Antes da ação da formação, a avaliação é diagnóstica, prognóstica, preditiva. Sua função é orientar, adaptar e é centrada no professor e nas suas características. Durante a ação da formação, a avaliação é formativa, progressiva. Sua função é regular, facilitar a aprendizagem. É centrada nos processos, nas atividades de aprendizagem. Depois da ação da formação, a avaliação é somativa, terminal. Sua função é verificar, certificar. É centrada nos estudantes (HADJI, 1994).

Para saber avaliar é preciso conhecer os conceitos teóricos sobre avaliação e o mais importante aprender a prática da avaliação, pois para saber conceitos teóricos é suficiente buscar as fontes e estudar, mas a prática é algo mais complexo. Passar da teoria para a prática requer experimento, análise, compreensão e acima de tudo a busca de novas formas do saber fazer (LUCKESI, 2011).

Nesse sentido torna-se relevante conceituar os tipos de avaliação, assim como suas formas de utilização, para poder compreender e refletir sobre seu conceito e sobre como avaliar na prática pedagógica.

No presente trabalho trago uma breve revisão dos conceitos de avaliação, especificamente, avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Em seguida apresento os procedimentos da pesquisa, a discussão e análise dos resultados obtidos, buscando provocar reflexões, a meu ver, muito importantes.

## 2 | AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Cada estudante tem uma velocidade e um formato de aprendizagem, por isso as turmas evoluem e respondem de modo diferente aos estímulos pedagógicos. Há uma significativa variedade de fatores que interferem no processo de aprendizagem dos alunos, tais como o histórico do estudante, o apoio familiar, as características psicossociais e cognitivas, as características do ambiente escolar.

Diante deste cenário, como entender as dificuldades, necessidades e prioridades pedagógicas de cada estudante? A melhor forma de acompanhar e aprimorar o progresso e o aprendizado dos alunos é elaborar diagnósticos de aprendizagem dos alunos.

Não há uma definição uniforme do conceito de avaliação diagnóstica entre os estudiosos do tema. Enquanto que para Gil (2006) a avaliação diagnóstica constitui-se num levantamento das capacidades dos alunos em relação aos conteúdos a serem abordados, buscando-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes a fim de determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas; para Kraemer (2005), a avaliação diagnóstica averigua a aprendizagem dos conteúdos sugeridos e os conteúdos anteriores servindo como base para diagnosticar as dificuldades futuras, permitindo resolver situações presentes. Já Barbier apud Pereira (2011) propõe que nessa fase em vez de avaliação se trate de identificação, defende que nessa fase de avaliação valorize-se não somente o que é negativo, mas também positivo, para dessa maneira enaltecer as competências já existentes, que poderão ser importantes para o processo de formação do estudante.

Pode-se então entender esse tipo de avaliação como uma ação avaliativa efetuada no início de um processo de aprendizagem, que tem como objetivo obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes com vista à organização dos processos de ensino-aprendizagem de acordo com as situações identificadas.

Importante destacar que a avaliação diagnóstica não deve ser realizada apenas no início do período letivo, sendo recomendável utilizá-la no início de cada unidade de ensino, verificando-se quais as informações que os estudantes já têm sobre o assunto e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo, facilitando assim o desenvolvimento da unidade e ajudando a garantir a eficácia do processo ensino–aprendizagem (HAYDT, 2000).

Dessa forma, na avaliação diagnóstica destacam-se duas importantes características, uma que diz respeito ao seu caráter preventivo, uma vez que ao se conhecerem as dificuldades dos estudantes no início do processo de ensino-aprendizagem, torna-se possível prever suas reais necessidades e assim trabalhar

para atendê-las. Outra característica importante da avaliação diagnóstica é a possibilidade de se determinar os reais motivos das dificuldades de aprendizagens que persistem em alguns alunos.

### 3 | AVALIAÇÃO FORMATIVA

Considerando que o ser humano está em processo contínuo de constituição e desenvolvimento, todos os estudantes são capazes de aprender, ainda que em ritmos diferentes, desde que assegurados os recursos e os meios necessários. Assumindo esse como um dos desafios da educação, a utilização da avaliação formativa pode contribuir para superá-lo.

A prática da avaliação formativa transcende a ideia da classificação, da medição e da seleção, se afastando muito da avaliação tradicional, fundamentalmente, quando se analisa seu foco, seu objetivo. Nessa perspectiva, avaliação formativa pode ser definida como sendo a aquela que

[...] visa orientar o estudante quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o estudante como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem (ALLAL; CARDINET; PERRENOUD, 1986, p. 14).

A finalidade da avaliação formativa é mais pedagógica, faz parte do ato de ensino, tendo objetivo principal melhorar a aprendizagem durante o processo, proporcionando *feedback* ao estudante e permitindo que ele conheça o seu percurso, principalmente os seus êxitos e as suas dificuldades (HADJI, 1994; BIGGS, BROWN e KNIGHT apud PEREIRA, 2011).

A avaliação formativa pode fornecer ao professor informações para utilizar em seus procedimentos de ensino favorecendo as necessidades dos alunos. Pode também ajudar o estudante, oferecendo dados sobre seu progresso na aprendizagem propiciando o conhecimento de seus avanços e dificuldades. Desse modo, a avaliação formativa deve ser utilizada no decorrer do processo ensino-aprendizagem, tendo por objetivo aperfeiçoá-lo, fornecendo informações sobre a evolução do professor e do estudante (HAYDT, 2000).

Algumas indagações podem ser efetuadas no processo da avaliação formativa: o que fazer e o como fazer para que os estudantes aprendam, superem as dificuldades e avancem no processo de construção dos conhecimentos e das aprendizagens? (MORAES, 2011).

Como a concepção de avaliação formativa tem o foco nos alunos e nos

processos, no momento de avaliar, o professor deve levar em conta as diferenças individuais, isto é “trabalhar no sentido da avaliação formativa significa não continuar a tolerar tantas desigualdades, significa munir-se dos meios para remediar as dificuldades dos alunos mais lentos, mais fracos” (PERRENOUD, 1999, p.183).

Para mim, claro está que, trabalhar com avaliação formativa significa alterar consideravelmente as condições de trabalho em sala de aula, as relações professor-estudante, estudante-estudante, a troca de experiências, o partilhar saberes, os espaços e os tempos de formação, que são mais qualitativos, possibilitando a reflexão, a construção de si mesmo e do conhecimento.

Na avaliação formativa o professor recebe um *feedback* do impacto do seu trabalho pedagógico e pode modificar a ação justificando as suas intervenções, assim informa o estudante das dificuldades encontradas ao longo do processo de formação a fim de reconhecer e de corrigir os seus erros (ALVES, 2004).

No *feedback*, o professor pode mostrar, informar e esclarecer aos estudantes os seus erros e os seus acertos sobre um determinado conteúdo ou informação que está sendo trabalhado, por que, o que faltou, qual o caminho que deve ser percorrido para que se concretize em um saber enriquecido.

Importante destacar que o *feedback* pode ser contínuo durante o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo informações para que o estudante perceba se está distante ou próximo dos objetivos esperados. Desse modo, o *feedback* permite que os ajustes necessários para a melhor qualidade da aprendizagem sejam feitos precocemente e não apenas quando o aluno falha na prova final do curso ou do período, ou seja, na avaliação somativa.

A avaliação formativa é contínua, praticada durante os momentos de interação entre os professores e estudantes. É informal, efetuada de forma natural durante todas as oportunidades de interação entre professores e alunos, e em diferentes contextos. É dinâmica, possibilita ajustes no decorrer do curso, removendo eventuais empecilhos enfrentados pelos estudantes na obtenção dos objetivos. Auxilia no aprendizado, pela própria natureza da avaliação, é parte da estratégia de ensino-aprendizagem.

#### 4 | AVALIAÇÃO SOMATIVA

A avaliação somativa caracteriza-se como um tipo de avaliação que soma os resultados da avaliação das aprendizagens do estudante ao longo do processo e, no final, os seus resultados são utilizados para classificá-lo, isto é, para ser aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir, que

[...] significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária

estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT, 2000, p. 9).

Para Sadler apud Pereira (2011) a avaliação somativa é essencialmente retrospectiva, uma vez que se interessa em sumarizar o que o estudante aprendeu ou não, o que sabe ou não, o que é ou não capaz de fazer, no momento final de um ciclo de aprendizagem. É por isso que, muitas vezes, ela é efetuada num momento determinado e os alunos são classificados em comparação uns com os outros (HADJI, 1994). Ao mesmo tempo a avaliação somativa assume também uma natureza prospectiva, uma vez que é a partir dos dados colhidos e analisados que decisões sobre o estudante são tomadas, como o seu percurso escolar seguinte.

Essa avaliação não possibilita a reflexão sobre o processo de construção dos conhecimentos e das aprendizagens dos estudantes, assim como não os ajuda a superarem os seus erros e as suas dificuldades, pois, classificam-se e comparam-se uns estudantes com os outros, utilizando-se de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos, ou seja, fica determinado se o estudante é ótimo, bom, regular ou ruim (HOFFMANN, 1993).

## 5 | INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores da educação superior são muito importantes na avaliação da aprendizagem, uma vez que os instrumentos escolhidos pelo docente para avaliar os alunos influencia, sobremaneira, a aprendizagem. Pode-se afirmar que diferentes instrumentos de avaliação conduzem e determinam diferentes abordagens à aprendizagem.

Importante salientar que a utilização pelo docente de diversos instrumentos avaliativos relaciona-se com a necessidade de se analisar a aprendizagem do estudante sob distintas dimensões, pois, cada estudante aprende e se expressa de uma determinada forma no processo ensino-aprendizagem. Portanto, é necessário que os docentes conheçam e coloquem em prática um vasto conjunto de métodos de avaliação e que saibam como aplicá-los nos diversos contextos de forma adequada, valorizando assim cada situação em particular e percebendo quais os métodos que podem ser mais eficazes e melhor servir aos objetivos da avaliação (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD apud PEREIRA, 2011).

Com relação ao vasto conjunto de métodos de avaliação citado, se faz importante destacar que os métodos de avaliação tradicionais têm em vista, principalmente, a fidelidade reprodutiva do conteúdo transmitido em sala de aula. Neste sentido, relevante é a quantidade de informações que o estudante consegue demonstrar que



foi capaz de memorizar (MIZUKAMI, 1986). Destarte, o professor pode recorrer a outros métodos de avaliação: trabalhos escritos, exercícios de reflexão, elaboração de resumos, relatórios de leitura, relatórios de pesquisa, elaboração de resenhas, etc. O fundamental é que esses métodos “tenham consistência e coerência, ensejem a análise precisa, a reflexão e a criatividade, privilegiem o exercício da inteligência mais que o da memória, sejam exequíveis para o tempo disponível” (SEVERINO, 2009, p. 140).

Deve-se considerar também que os instrumentos avaliativos que o docente utilizará dependerão do Projeto Político-pedagógico de Curso (PPC), ou seja, o que se propôs e foi efetivamente ensinado e como foi ensinado. Os instrumentos acompanham o projeto de ensino, desde que o que se está avaliando, no caso da educação escolar, deveria ser os resultados do projeto de ensino, efetivamente executado. O instrumento é o recurso pelo qual o educador pede ao educando que revele se aprendeu o que ele ensinou. Somente isso (LUCKESI, 2010).

## 6 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir da breve revisão dos conceitos de avaliação da aprendizagem, realizei um trabalho de pesquisa em uma Instituição de Ensino Superior no município de Santos, Região Metropolitana da Baixada Santista, no estado de São Paulo. Escolhi o curso de Administração por ser membro do NDE desse curso. Busquei pesquisar: Como está estabelecida a avaliação da aprendizagem nos documentos institucionais e no PPC? Qual a relação entre o que é proposto no PPC e o que os professores desse curso comunicam sobre as suas próprias práticas avaliativas nos planos de ensino?

Realizei a pesquisa em duas etapas. Primeiramente, analisei os documentos institucionais da IES escolhida e o PPC em estudo a fim de identificar, de maneira mais detalhada, as bases teóricas e as concepções de avaliação das aprendizagens assumidas nesses documentos. Na segunda etapa realizei análise documental dos planos de ensino dos professores que ministram aulas no curso em questão. Na análise dos planos observei as propostas de avaliação das aprendizagens concebidas pelos docentes do curso, comparando-as com as teorias da avaliação da aprendizagem.

Na primeira fase da pesquisa, iniciei analisando o Estatuto e o Regimento Geral da IES pesquisada com foco nos procedimentos de avaliação. A seguir apresento alguns destaques, dentre os dados analisados.

No Estatuto, no capítulo sobre a “Verificação do Rendimento Acadêmico”, encontra-se artigo estipulando o sistema de verificação do rendimento acadêmico

para os cursos da IES, assinalando que devem ser levados em conta, no processo de avaliação contínua, os seguintes aspectos:

- I. As atividades cumpridas pelo estudante, conforme programação dos componentes e critérios de exigência prefixados;
- II. O aproveitamento, em termos de verificação e desenvolvimento do estudante quanto a:
  - a) Conhecimentos e conceitos adquiridos;
  - b) Aquisição de hábitos de reflexão e criação; e
  - c) Habilidades e competência na aplicação dos conhecimentos.

Observo que o texto do item II do referido Estatuto pode ensinar os docentes da IES a utilizarem a verificação da aprendizagem ao invés da avaliação da aprendizagem, ou melhor, da avaliação para a aprendizagem. A propósito, Luckesi (2008) destaca que regularmente as instituições de ensino limitam-se à verificação das aprendizagens e não chegam a realizar a avaliação efetivamente. De acordo com o autor, o processo de verificação ocorre pela observação, obtenção, análise e síntese das informações que restringem o objeto ou ato com o qual se está trabalhando, assim conclui-se que tal objeto ou ato possui determinada configuração. No entanto, o ato de avaliar exige coleta, análise e síntese das informações que configuram o objeto da avaliação, acrescentado de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa ao comparar a configuração do objeto avaliado com um padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. Esse valor ou qualidade conferido ao objeto leva a uma tomada de posição e esse posicionamento conduz a uma nova decisão de manter o objeto como está ou intervir sobre ele.

Assim sendo, a avaliação, diversamente da verificação, compreende um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, impondo uma decisão do que fazer ante ou com ele. A avaliação direciona o objeto num caminho dinâmico de ação, a verificação, por seu lado, é uma ação que congela o objeto.

No que diz respeito ao Regimento Geral da IES escolhida, há um capítulo sobre a avaliação do aproveitamento escolar com um dos artigos estabelecendo que “o aproveitamento escolar será aferido por meio de avaliações parciais e exame final, expressando-se o resultado da avaliação em notas de zero a dez, atribuídas em pontos e meios pontos”. Um parágrafo, nesse artigo, determina que “a média semestral será obtida por meio da média ponderada das avaliações aplicadas durante o semestre”. Outro artigo estipula que “será considerado aprovado em cada disciplina o aluno que houver obtido média igual ou superior a 5 (cinco), entre a nota resultante das avaliações parciais e o exame final”.

Essas regras vão ao encontro do que aponta Luckesi (2008) sobre nossa prática educativa. Segundo o autor ela tem se caracterizado por três procedimentos básicos: medida do aproveitamento escolar; transformação da medida em nota ou conceito; utilização dos resultados identificados, na quase totalidade das vezes, para classificar os estudantes em aprovados ou reprovados.

Prosseguindo na análise do Regimento Geral da IES estudada, no artigo sobre aproveitamento escolar encontra-se um parágrafo estabelecendo que “para a avaliação do rendimento escolar a cada semestre, é obrigatória a aplicação de pelo menos dois instrumentos escritos, sendo um deles, necessariamente, uma prova individual”. Aqui questiono se o regimento geral de uma instituição de ensino deveria abordar sobre instrumentos de avaliação, uma vez que regimento diz respeito a um conjunto de regras estabelecidas para regulamentar o funcionamento de um determinado grupo, no caso a instituição de ensino.

Em seguida analisei o Projeto Pedagógico Institucional da IES investigada focando a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

O referido documento apresenta a avaliação do processo ensino-aprendizagem como um instrumento para a promoção da aprendizagem dos estudantes e do desenvolvimento de competências e saberes para o exercício profissional. Deve atrelar-se aos princípios norteadores de uma concepção de aprendizagem, fundamentada no processo de construção do conhecimento e em uma metodologia de ensino que considera a avaliação como diagnóstica em todas as instâncias, contínua no processo e formativa nas seguintes modalidades: inicial, reguladora e final integradora.

Especificamente, o referido documento propõe que ao iniciar o processo, tendo uma hipótese de planejamento, com base no PPC, no núcleo estável de conteúdos da disciplina e nas experiências anteriores, o professor realize uma avaliação inicial para verificar qual a condição de partida do aluno para a aquisição dos novos conteúdos de sua disciplina específica. Este diagnóstico inicial ensejará o ajuste do plano de ensino à realidade dos alunos daquela classe, sem prejuízo de concretizar o PPC.

Dessa forma, espera-se que no PPC e nos planos de ensino dos professores do curso de Administração da IES analisada sejam contempladas as avaliações diagnóstica, formativa e somativa, atendendo assim ao prescrito pelo Projeto Pedagógico Institucional da IES.

Finalizando a primeira etapa do trabalho de pesquisa, analisei o PPC do curso em questão, um dos itens observado foram as formas de avaliação do processo ensino-aprendizagem. O PPC propõe que o curso de Administração avalie o aproveitamento escolar do discente nos termos do Regimento Geral da IES:

- Avaliações parciais e exame final, e os resultados são apresentados em notas

de zero a dez.

- Pelo menos dois instrumentos escritos, sendo que um deles deve consistir numa prova individual.
- A prova individual não poderá ser realizada apenas em forma de teste de múltipla escolha.
- Os professores dos primeiro e segundo semestres deverão apresentar os resultados de uma avaliação até o final de abril e setembro.
- A média semestral será obtida por meio da média ponderada das avaliações aplicadas no semestre.

Além das avaliações escritas, o PPC propõe que os professores utilizem outros meios para apurar o aproveitamento do discente e orientar o seu aprendizado, no sentido de aliar a teoria às atividades práticas, tais como visitas assistidas a empresas, pesquisas de campo com abordagem qualitativa e/ou quantitativa, seminários, participação em debates, leitura e interpretação de textos e apresentação de trabalhos diversos etc.

O PPC preconiza que para orientar o planejamento das ações referentes à elaboração dos planos de ensino e revisão das metodologias adotadas, com relação ao aproveitamento do discente, sejam considerados os resultados do desempenho nas avaliações semestrais e da avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Como se pode observar o PPC não contempla as avaliações diagnóstica e formativa sugeridas no Projeto Pedagógico Institucional, uma vez que estabelece avaliar o aproveitamento escolar, o aproveitamento do discente, ao invés da avaliação da aprendizagem, para aprendizagem. Propõe utilizar o resultado da avaliação dos alunos do curso no ENADE para orientar a elaboração dos planos de ensino, ou seja, sugere usar a avaliação de cunho somativa do processo de ensino, configurada no desempenho dos alunos no ENADE, para os professores elaborarem seus planos de ensino.

Na segunda fase da pesquisa, analisei os quarenta e sete planos de ensino dos professores do curso em estudo observando a sistemática e os instrumentos de avaliação. Destaco, a seguir, entre os dados analisados que demonstram como, apesar de no discurso contido no texto do Projeto Pedagógico Institucional da IES investigada se aproximar da concepção de avaliação formativa, as práticas de avaliação dos professores, contempladas nos planos de ensino, em geral, ainda está muito distante de refletir esse entendimento acerca da avaliação.

Alinhado ao Regimento Geral da IES, em todos os planos de ensino são utilizadas provas como instrumento de avaliação da aprendizagem, sendo que em seis disciplinas a prova é o único instrumento utilizado, das quais cinco aplicam duas

provas semestrais e uma aplica três provas. Nos demais quarenta e um planos de ensino utiliza-se prova juntamente com outros procedimentos avaliativos, dos quais vinte utilizam duas provas no semestre e vinte e um aplicam uma prova.

Este quadro pode, muitas vezes, gerar um clima de ansiedade em torno da aplicação das provas, o que pode desestabilizar emocionalmente o estudante impactando de maneira negativa nos seus resultados. A propósito fiz uma pesquisa com trinta e dois alunos de uma turma do curso em estudo, objetivando verificar quais aspectos que eles mais associam à avaliação das aprendizagens. Na análise dos dados obtidos, pude observar que vinte e um alunos (66%) escolheram a ansiedade como um dos aspectos que mais associam à avaliação das aprendizagens, resultado que vai ao encontro de Race apud Pereira (2011) que se refere que um dos aspectos mais relacionados com diferentes práticas de avaliação é a ansiedade.

Ademais, ao analisar a distribuição das notas, constatei que 45% das propostas de avaliação que contém a prova e outros procedimentos avaliativos enfatiza a prova, atribuindo-lhe o maior peso da nota.

Sobre a prova pode-se afirmar que “reduzir a avaliação à aplicação de uma prova é reforçar uma visão mecanicista e simplificadora, constituída como uma tecnificação da formação” (CUNHA, 2006, p. 260). Pesquisa realizada já apontava que “as concepções de avaliação emitidas por professores universitários ainda envolvem, fundamentalmente, pontos como avaliar para a competitividade, com ênfase na memorização de conteúdos e na desvalorização de mecanismos de avaliação diferentes das tradicionais provas” (LÜDKE; SALLES, 1998, p. 174).

É possível depreender que a orientação de se utilizar prova como instrumento de avaliação está relacionado com a concepção tradicional de ensino, em que a avaliação tem a função de exame, uma vez que valoriza os aspectos cognitivos com ênfase na memorização, assim

[...] a verificação dos resultados se dá através de provas orais ou escritas, nos quais, os alunos devem reproduzir exatamente aquilo que lhe foi ensinado. A tradição dos exames escolares que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzida pelos padres Jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do séc. XVII) (LUCKESI, 2003, p.16).

Realizei uma pesquisa com trinta e cinco alunos de outra turma do curso em estudo indagando aos estudantes sobre as metodologias de ensino que são utilizadas com maior frequência pelos professores do curso. Um dos achados da pesquisa indica que os professores se valem das “aulas expositivas”, representando 26% de todas as citações, seguida pelas “aulas práticas” com 24% de menções. Portanto, inferi que a concepção pedagógica tradicional norteia algumas práticas pedagógicas dos professores do curso escolhido, no que diz respeito à metodologia de ensino, uma vez que a “aula expositiva” é a prevaiente entre eles, seguida de

“aulas práticas”, que se pode deduzir que sejam aulas para verificar a memorização do conteúdo transmitido, corroborando para isto as “aulas no laboratório de informática”, que normalmente estão vinculadas às aulas práticas, mas aparecem com baixa frequência na pesquisa com os alunos. Esta constatação é uma das explicações por que os professores do curso em estudo utilizam a prova como instrumento de avaliação, alinhados à concepção pedagógica tradicional.

A prova como procedimento avaliativo tem suas limitações, recomenda-se que seja elaborada com todo rigor necessário e utilizada com outros procedimentos de avaliação, distribuindo assim melhor a parcela para cada procedimento avaliativo.

A rigor não há procedimento avaliativo que seja formativo em si, quero dizer que ser formativo ou não depende do uso que se faz do procedimento, apenas desejo alertar sobre as limitações da prova, especialmente quando ela recebe tanta ênfase em meio a outros procedimentos avaliativos.

Outro item que merece destaque é o uso da média para o cálculo da nota. Identifiquei que 57% dos planos de ensino analisados utilizam a média para o cálculo da nota. A respeito dessa sistemática, subjacente à tradição de que notas escolares são eficientes indicativos de qualidade de aprendizagem, Luckesi (2014) argumenta que a utilização de média, simples e ponderada, constitui-se em operações aritméticas, em malabarismos operacionais sem qualquer relação com a realidade a qual deveria corresponder, ou seja, a aprendizagem efetiva do conteúdo ensinado.

Para Luckesi (2014), os estudantes são aprovados pelas médias de notas, meras quantidades numéricas, e não pela qualidade da assimilação dos conteúdos. Ele parte do pressuposto de que a aprendizagem do aluno não pode ser apenas média, mas que o aluno necessita aprender plena e satisfatoriamente o mínimo necessário, para isso o autor propõe que, inicialmente, o professor estipule o mínimo necessário a ser apreendido por cada aluno em um determinado conteúdo. Sem estabelecer previamente estes conhecimentos básicos, seria impossível elaborar uma eficiente avaliação diagnóstica do desempenho do estudante. Dessa forma, as provas e outros procedimentos avaliativos funcionariam como uma coleta de dados por meio da qual o docente seria capaz de observar se a aprendizagem de cada aluno foi ou não bem-sucedida e caso não tenha sido bem-sucedida, é necessário reorientar o aluno até que assimile o mínimo indispensável.

A partir desses argumentos defendo que professores e estudantes mudem os seus hábitos, não mais focando as notas e sim a qualidade da assimilação dos conteúdos, pois, as notas são apenas anotações e registros de memória escolar, e o principal, quiçá o único, dever do sistema educacional seria propiciar uma educação de qualidade para todos.

Encontrei também nos planos de ensino de quatro disciplinas a informação de

que a prova abrangerá toda matéria do semestre. Esse dado me leva a interpretar que não há como sugerido, a preocupação dos professores dessas disciplinas em estipular o mínimo necessário a ser apreendido por cada estudante, impossibilitando assim a elaboração de uma eficiente avaliação diagnóstica do desempenho dos alunos.

Identifiquei ainda em dois planos de ensino a informação de que o aluno ausente na prova poderá realizar uma única prova substitutiva ao final do semestre, onde será cobrado todo o conteúdo do semestre. Depreende-se então que somente o aluno que por qualquer motivo precisou se ausentar na data da prova será punido com a aplicação de uma prova abrangendo o conteúdo de todo o semestre, enquanto que os demais farão provas com conteúdos pontuais. Compreendo que o estudante deve ter responsabilidade e cumprir os prazos determinados, mas questiono até que ponto é válido utilizar essa sistemática como uma maneira de punir o aluno que se ausenta, descumprindo assim o prazo. Fato que também pode ser caracterizado como injustiça, afinal somente os alunos ausentes devem estudar todo o conteúdo. A propósito, naquela pesquisa que realizei com uma turma do curso em estudo, treze alunos (41%) escolheram a injustiça como um dos aspectos que mais associam a avaliação das aprendizagens.

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a pesquisa apresentada permitiu identificar que, de modo geral, as práticas avaliativas desenvolvidas no âmbito do curso de graduação em Administração da IES estudada, de acordo com seu PPC e planos de ensino, ainda estão longe de contribuir para efetivação da avaliação formativa. No entanto, foi possível constatar que há menção dessa modalidade de avaliação no Projeto Pedagógico Institucional da IES, o que pode abrir caminho para a discussão para melhorar as práticas de avaliação propostas tanto no PPC quanto nos planos de ensino.

Vale destacar que o curso escolhido para a pesquisa trata-se de um curso que, a priori, o corpo docente é constituído, em sua maioria, de bacharéis, sem a devida formação para o exercício da docência, uma vez que a formação do docente da educação superior está limitada no art. 66 da Lei 9.394/96, onde se explicita que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Pimenta e Anastasiou (2002) observam que

[...] essa lei não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu* (p. 40).

Coimbra e Felício (2015) reportam que o quadro dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* demonstra que não há nenhum direcionamento específico para a formação docente para a educação superior, o foco desses cursos é o desenvolvimento de uma pesquisa que deve resultar uma tese ou dissertação.

Diante desse contexto e dos resultados obtidos na pesquisa é imperioso que as instituições de educação superior constituam programas de formação permanente e de desenvolvimento profissional para seus docentes, abrangendo ações formativas através de discussões sobre os problemas vividos nas salas de aula, permitindo assim avanços em direção à melhoria das práticas de avaliação das aprendizagens e da qualidade do ensino.

É essencial que o bacharel professor possa, nesse espaço de formação da IES, expor e discutir as concepções que fundamentem suas práticas, pois para muitos professores da educação superior e para além da preparação da exigência legal,

[...] o fazer em sala de aula se sustenta, em grande parte, num tripé, fruto da combinação entre a reprodução do que realiza em sua atuação profissional específica; as experiências pregressas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor (ALMEIDA e PIMENTA, 2011, p. 8).

Levando em conta suas limitações, espero que este trabalho possa colaborar com o debate e o entendimento mais aprofundado sobre avaliação das aprendizagens, não somente na IES pesquisada, mas também em outras instituições de educação superior.

## REFERÊNCIAS

ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S.G. Docência universitária: passos de um percurso formativo. In: PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 7-16.

ALVES, M. P. **Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada**. Porto: Porto Editora, 2004.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, nº 248, 23, dez. de 1996.

COIMBRA, C. L.; FELÍCIO, H. M. S. Formação do docente universitário: estatuto legal, políticas e perspectivas atuais. In: COIMBRA, C. L.; MONIZ, M. I. A. S.; ABRAMONWICZ, M.; STANO, R.C. M. T.; GONÇALVES, Y. P. (Orgs.). **A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior: desafios de uma formação**. Curitiba: CRV, 2015, p.27-42.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006.



- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.
- HADJI, C. A. **Avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994.
- HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. 36. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- KRAEMER, M. E. P. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. In: V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria em América del Sur, 5., 2005, Mar del Plata. **Anais...** Mar del Plata: UFSC, 2005.
- LIBÂNIO, J. C. **Didática**. A avaliação escolar. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação das aprendizagens escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem e educação**. Disponível em <<http://luckesi.blog.terra.com.br/2007/06/>>. Acesso em 17 nov. 2017.
- LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.
- LÜDKE, M., SALLES, M. A avaliação de aprendizagem na educação superior. In: LEITE, D., MOROSINI, M. (orgs.) **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus, 1998. p. 169-200.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, D. A. Prova: instrumento avaliativo a serviço do ensino e da aprendizagem. **Est. Aval. Educ.**, v. 22, n. 49, p.233-258, maio/ago. 2011.
- PEREIRA, D. A. R. **A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior na perspectiva dos estudantes**: Um estudo exploratório. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Minho, Portugal, 2011.
- PERRENOUD, P. **Avaliação, da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SEVERINO, A. J. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária**. São Paulo: Edusp, 2009. p. 129-146.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Açai 157, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170  
Aliança Estratégica 70  
Análise de dados 11, 18, 35, 36, 37, 39, 41, 49, 50, 88, 216, 218, 219, 228  
Análise de dados complexos 35, 37, 49  
Atendimento ao público 111, 112, 113, 126, 127, 129  
Avaliação das aprendizagens 19, 24, 26, 30, 32, 33, 34

### B

Big data 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52  
Biotecnologia 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88  
Bibliometria 53

### C

Capacidade relacional 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87  
Cluster industriais 53, 65  
Compras 35, 36, 37, 39, 40, 44, 47, 49, 50, 51, 98, 100, 103, 104  
Consórcio cooperativo 90, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 105, 106, 107  
Cooperação em inovação tecnológica 172, 173, 175, 182, 186, 187, 188  
Corpo 32, 192, 193, 194, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206  
Cultura organizacional 94, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 180, 182, 185, 186, 187, 188, 189, 190

### D

Decisão 7, 20, 27, 35, 37, 38, 75, 93, 94, 95, 100, 103, 133, 136, 158, 160, 161, 162, 167, 168, 174, 178, 183, 185, 186, 207, 209, 210, 211, 218, 220, 223, 224, 225, 226, 227  
Delineamento experimental 207, 208, 210, 226, 227  
Desenvolvimento de novos produtos 3, 69, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 178, 180  
Documentos institucionais 19, 26  
Dor 7, 192, 193, 194, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204

### E

Economia regional 53, 54, 56  
Eficiência do projeto 144, 146, 149  
Empreendedorismo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 159  
Empresas de base tecnológica 69, 70, 77, 87, 88  
Ensino superior 1, 2, 3, 9, 19, 20, 26, 33, 34, 44  
Estilo de consumo fitness 192, 194, 199, 200  
Estratégia de cooperação 90, 91, 92, 93, 106  
Experimento 21, 207, 209, 210, 211, 212, 214, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 225, 226, 227, 228

## G

Gestão da inovação 109, 172, 173, 174, 176, 180, 182, 187, 191

Gestão Pública 112

Gestores de projeto 144

Governança urbana 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170

## I

Inovação tecnológica 3, 73, 74, 95, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190

## O

Opções reais 131, 133, 137, 138, 140, 141

Operações e logística 53, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65

## P

Participação pública 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 167, 168, 170

Pedágio virtual 131, 136

Plano de negócio 1, 7, 8, 9

PPP 131, 132, 134, 135, 136

## Q

Qualidade em Saúde 112, 130

## R

Regressão linear 11, 12, 16, 44, 45, 226

Revisão Integrativa 207, 209, 213, 214, 215, 216, 227, 228, 229, 230

## S

Sacrifício percebido 192, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203

Santos 3, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 19, 20, 26, 53, 144, 163, 171

São José dos Campos 11, 12, 15, 17, 18

SCUT 131, 132, 133, 136, 141

Sustentabilidade 90, 91, 93, 95, 96, 97, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 144, 145, 169, 172

Sustentabilidade econômica 90, 91, 93, 103, 106, 107

## T

Tecnologia 1, 2, 3, 8, 12, 13, 37, 38, 39, 55, 57, 73, 74, 78, 79, 84, 118, 172, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 187, 189, 191, 231

## U

Universidade 1, 2, 9, 19, 33, 34, 53, 69, 90, 107, 108, 111, 131, 142, 144, 157, 172, 190, 192, 207, 231, 249, 250, 252

 **Atena**  
Editora

**2 0 2 0**