

# Concepções Avaliativas no Ensino Superior de Administração

▸ Larissa Medianeira Bolzan \*

▸ Domingos Fernandes \*\*

▸ Elaine Di Diego Antunes \*\*\*

---

## Resumo

Esta investigação teve como objetivo discutir as percepções de estudantes e de professores do ensino superior de Administração sobre o processo de avaliação das aprendizagens. Abordar tal processo se justifica pela produção acadêmica não abundar estudos com o propósito de analisar o processo de avaliação das aprendizagens no ensino superior de Administração. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, os dados foram coletados por meio de grupos de foco, com estudantes, e de entrevistas semiestruturadas, junto a professores, de duas instituições de ensino brasileiras e duas portuguesas, tendo os achados sido analisados com base na Análise do Discurso. Os resultados mostraram que os cursos superiores de Administração investigados estão ainda fortemente orientados por uma avaliação cujo principal propósito é classificar os estudantes. Nem mesmo quando normas institucionais recomendam a utilização de uma avaliação pedagógica tendencialmente contínua, baseada no *feedback* e orientada para a melhoria da aprendizagem, foi possível identificar referências a práticas de avaliação dessa natureza. Nestas condições, emergiu, do discurso dos protagonistas, a necessidade de se refletir sobre o processo de avaliação no ensino de Administração, tendo em vista a utilização deliberada e sistemática de práticas de avaliação pedagógica cujo principal propósito seja a melhoria da qualidade do que os estudantes têm de aprender e, conseqüentemente, da sua formação.

**Palavras-chave:** Avaliação Formativa. Avaliação Para as Aprendizagens. Ensino Superior de Administração. Avaliação Pedagógica.

---

\* Pós-doutora em Administração, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Professora da Universidade Federal de Pelotas.

<http://orcid.org/0000-0002-3257-7096> E-mail: [larissambolzan@gmail.com](mailto:larissambolzan@gmail.com)

\*\* Pós-doutor em Educação, Universidade de Lisboa; Professor da Universidade de Lisboa.

<http://orcid.org/0000-0002-3713-6484> E-mail: [d.fernandes@ie.ulisboa.pt](mailto:d.fernandes@ie.ulisboa.pt)

\*\*\* Doutora em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<http://orcid.org/0000-0002-0943-6041> E-mail: [elaineantunes@ufrgs.br](mailto:elaineantunes@ufrgs.br)

## Introdução

O ensino de administração foi introduzido no Brasil, em 1808, pela Coroa Portuguesa, por meio de disciplinas, como as existentes em Portugal. Essas disciplinas eram voltadas à administração financeira, tributária e produção/estoque (PINTO; MOTTER JÚNIOR, 2012). Tais conteúdos foram ministrados no ensino obrigatório e tiveram como objetivo suprir as necessidades de mão de obra qualificada no comércio colonial (PINTO; MOTTER JÚNIOR, 2012; BARROS, 2014). Em seguida, o ensino de práticas comerciais foi assumido pelas Escolas de Artes e Ofícios (PINTO; MOTTER JÚNIOR, 2012; BARROS, 2014).

Apenas em 1930, com o desenvolvimentismo da Era Vargas (1930-1945), foram criadas escolas de nível superior de Administração, que efetivamente diplomavam Administradores. A criação dessas escolas, públicas e privadas, se deu sob apoio norte-americano. Esse apoio foi um acordo entre o Ministério da Educação brasileiro e o governo norte-americano que permitiu construir edifícios para a instalação das escolas e qualificar os seus docentes com o grau de mestre em *Business Schools* (NICOLINI, 2002; 2003; 2004; FISCHER, 1991; 2001; PINTO; MOTTER JÚNIOR, 2012; VALE; BERTERO; ALCADIPANI, 2013; ALCADIPANI; BERTERO, 2014; COELHO; NICOLINI, 2014).

Por sua vez, o ensino superior de gestão português, no século XVIII, era oferecido apenas por escolas privadas. No entanto, devido à situação econômica, social e política instaurada em Portugal, o Estado interferiu e criou escolas públicas de comércio (RODRIGUES; CRAIG; GOMES, 2010). As aulas de comércio, oferecidas pelo Estado Português, foram instituídas em 1759, pela Junta de Comércio de Portugal e eram ofertadas no turno da manhã, tendo duração de quatro horas, no verão das 7 às 11 horas e no inverno das 8 às 12 horas (LIRA, 2011).

Em 1835, o Conselho Superior de Instrução Pública criou, em Lisboa, o Instituto de Ciências Físicas e Matemáticas onde integrou o ensino de Comércio. Em setembro de 1844, o ensino de Comércio foi extinto e o ensino de práticas comerciais foi anexado ao Liceu de Lisboa como Secção Comercial (RODRIGUES; CRAIG; GOMES, 2003; GONÇALVES; MARQUES, 2011). No ano de 1869, o ensino Comercial foi incorporado ao Instituto de Lisboa e, este último, passou a se chamar Instituto Industrial e Comercial de Lisboa (IIICL). Em 1911, ocorreu o desdobramento nas escolas: Instituto Superior de Comércio (que em seguida se tornou o Instituto Superior de Ciências Econômicas e Financeiras, e logo

Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG), como segue até hoje), e o Instituto Superior Técnico, - que também permanece assim. O primeiro é integrado na Universidade de Lisboa<sup>1</sup>.

Ao longo dos anos, o ensino de Administração foi se ajustando às necessidades da crescente complexidade da sociedade (TRAGTENBERG, 1974). Em especial, nos últimos vinte anos, no Brasil, as mudanças políticas contribuíram significativamente para a criação de uma diversidade de cursos superiores de Administração. De acordo com dados extraídos do Censo dos Cursos Superiores realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no referido período, o aumento no número de matriculados nos cursos superiores de Administração, foi de 208% (INEP, 2017).

Para Alcadipani e Bresler (2000), tal aumento foi responsável por uma produção em série de administradores. O ensino superior de Administração foi sendo cada vez mais orientado para resolução de situações práticas, uma vez que para muitas instituições e muitos acadêmicos o chamado 'sucesso profissional' é atrelado à capacidade do profissional de produzir resultados práticos. Dessa forma, o ensino centra-se mais nas questões estritamente técnicas, ignorando componentes relacionadas com a formação para a cidadania, com a ética e com a consciência política (ALCADIPANI; BRESLER, 2000).

No que se refere ao ensino superior brasileiro e português, vale lançar luz sobre o que postulam Fernandes, Rodrigues e Nunes (2012), autores os quais defendem que as investigações empreendidas, no Brasil e em Portugal, acerca do ensino superior ainda não são suficientes para compreender a natureza das questões pedagógicas neste nível de ensino e para promover melhorias na pedagogia universitária. Ademais, na produção acadêmica que aborda o ensino superior de Administração, no Brasil, são raros estudos que versam sobre a pedagogia universitária – em especial o processo de avaliação (BOLZAN; ANTUNES, 2015), mesmo sendo de reconhecida importância.

Buscando contribuir para o preenchimento dessa lacuna na literatura, apontando também para a importância prática relativa à avaliação no ensino superior, este trabalho teve como propósito principal discutir percepções de Acadêmicos e de Docentes do ensino superior de Administração, brasileiro e português, sobre o processo de avaliação.

---

<sup>1</sup> A Universidade de Lisboa atual resultou da fusão entre a Universidade Técnica de Lisboa e a Universidade de Lisboa.

Para tanto, foram investigados protagonistas dos primeiros cursos superiores de Administração brasileiros e portugueses, tal decisão se deu porque esses foram estruturados há mais tempo e foram atravessados por historicidades ao longo dos anos. A escolha por estudar as percepções dos Discentes e dos Docentes do ensino superior de Administração, no Brasil e em Portugal, pode ser justificada devido aos laços histórico-culturais desses países. Relação histórica que também está representada na história da ciência e do ensino de Administração, introduzidos no Brasil pela Coroa Portuguesa. Além disso, são países com estreitas relações sociais e culturais.

Importante, desde já, tornar claro o significado que este artigo adota para o termo percepção, trata-se do ato de atribuir significados a estímulos, a objetos ou a fenômenos (YURDAKUL, 2015). Yurdakul (2015) alerta que as percepções podem mudar de acordo com as experiências vivenciadas. O presente trabalho, para além da introdução, foi organizado em quatro seções principais: discussão teórica sobre os processos de avaliação, escolhas metodológicas, discussão dos resultados e considerações finais; incluindo também uma seção com as referências bibliográficas citadas.

### **Discussão teórica acerca dos processos de avaliação**

Nesta seção são discutidos os principais fundamentos que justificam as mudanças no processo de avaliação pedagógica em contextos de ensino superior e não superior que vêm sendo preconizadas na literatura (SCRIVEN, 1967; FERNANDES, 1994; 2006; 2008; SIMONS, 1999; PERRENOUD, 2007; FERNANDES; FIALHO, 2012; BLACK; WILLIAN, 2013; VASCONCELOS, 2014; SÁ; MONTEIRO; LOPES, 2014).

Para Perrenoud (2007) e Fernandes (2008), o processo de avaliação predominante é a avaliação das aprendizagens, isto é, avaliação que se caracteriza como o estabelecimento de hierarquias acerca do desempenho dos estudantes. Trata-se de um processo classificatório, que introduz um ponto de ruptura a fim de criar grupos homogêneos, segregando bons e maus desempenhos, e por consequência, bons e maus alunos (VASCONCELOS, 2014). O referido processo de avaliação resulta em uma mensagem – a nota. A nota não diz o que o aluno sabe, mas como será seu futuro se continuar a agir da mesma forma (PERRENOUD, 2007).

O termo “avaliação das aprendizagens” utiliza-se muitas vezes em vez de “avaliação da aprendizagem” porque é mais abrangente. Os estudantes, na verdade, desenvolvem diferentes tipos de aprendizagens (cognitivas, afetivas, sociais, emocionais) e não exclusivamente uma. O termo “avaliação para as aprendizagens” é utilizado como sinônimo de avaliação formativa” sublinhando assim o seu propósito de contribuir para melhorar as aprendizagens. O termo “avaliação das aprendizagens” é utilizado como sinônimo de “avaliação somativa”, sublinhando assim que se avalia algo que, supostamente, já foi aprendido. Ou seja, a natureza pontual da avaliação somativa que, normalmente, ocorre no final de uma unidade de ensino.

O trabalho de Black e Wiliam (1998) que traduz uma meta-análise de pesquisas publicadas entre 1988 e 1997, tendo em vista estudar os efeitos da avaliação formativa no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, ou seja no processo de avaliação para a aprendizagem, mostrou três importantes resultados: a) a avaliação formativa contribui para melhorar muito significativamente as aprendizagens de todos os estudantes; b) os estudantes que normalmente apresentam maiores dificuldades de aprendizagem são os que mais beneficiam das práticas sistemáticas de avaliação formativa nas salas de aula; e c) em geral, os estudantes que vivenciam a experiência da avaliação formativa apresentam melhores resultados em avaliações externas.

Recentemente, muitos autores têm evidenciado a necessidade de se investir de forma sistemática no desenvolvimento e melhoria da avaliação formativa no contexto das instituições e das salas de aula (FERNANDES; RODRIGUES; NUNES, 2012). No entanto, vale retomar que a expressão Avaliação Formativa foi introduzida por Scriven, em meados de 1967, em um artigo sobre avaliação dos meios de ensino. Este tipo de avaliação emergiu da busca por uma pedagogia diferenciada que objetivava uma verdadeira construção do conhecimento (PERRENOUD, 2007). Scriven (1967) acreditava na avaliação não apenas como uma medida de desempenho do discente, mas também como um meio de potencializar a construção de conhecimento. A referida potencialização da construção do conhecimento envolve melhorar a qualidade dos conteúdos curriculares, estudar o tipo de atividades desenvolvidas, avaliar a facilidade com que os professores teriam acesso aos conteúdos e a estrutura (ou formatação curricular) (VILLAS BOAS, 2014).

Quanto à presença da avaliação formativa no ensino superior, Fernandes (2015b) referiu que há uma base empírica sólida mostrando que os estudantes do ensino superior

podem aprender mais e com mais profundidade, se as práticas de avaliação e de ensino forem mais integradas e/ou articuladas e se os estudantes forem mais ativamente envolvidos no desenvolvimento das suas aprendizagens e da avaliação do seu trabalho e do trabalho dos seus colegas.

Fernandes e Fialho (2012) fizeram uma síntese de estudos empíricos publicados num período de 10 anos (2000-2009) com o propósito de identificar práticas de avaliação associadas à melhoria dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Nos trabalhos analisados, aqueles autores evidenciaram algumas práticas que potencializaram as aprendizagens dos estudantes: a) em geral, os professores utilizavam diversas formas de avaliação, tais como: trabalhos escritos, análises críticas, apresentações em forma de seminários, relatórios e casos de várias naturezas, não se limitando ao instrumento prova; b) os professores também realizavam atividades de avaliação no dia a dia, com o objetivo de apoiar os esforços de regulação e autorregulação das aprendizagens; c) a avaliação de natureza somativa foi usada de forma complementar a avaliação formativa; d) o *feedback*, era oferecido a cada atividade e era indissociável de qualquer processo de avaliação formativa, ou avaliação para a aprendizagem (os *feedbacks* eram, normalmente, baseados “em critérios e eram de natureza descritiva, permitindo que os estudantes “vissem ao espelho” os seus desempenhos; e/ou avaliativa, permitindo que os estudantes conhecessem os resultados do seu trabalho e/ou orientassem e regulassem o processo de aprendizagem”). (FERNANDES; FIALHO, 2012, p. 605).

A pesquisa empírica de Sá, Monteiro e Lopes (2014), que considerou a percepção dos estudantes no ensino superior brasileiro, mostrou que a avaliação ainda é um grande desafio, tanto para docentes, quanto para estudantes. Para que haja coerência entre a avaliação e os objetivos do ensino, é necessário que discentes e docentes assumam o papel que lhes cabe na criação em comunhão dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação (SÁ; MONTEIRO; LOPES, 2014). Este estudo mostrou também a necessidade de ultrapassar a visão da avaliação como medida dos resultados do processo de ensino-aprendizagem, em que a responsabilidade por avaliar compete apenas ao professor. Os estudantes alertaram, pois, que não é suficiente aprender de maneira superficial e mecânica apenas para a avaliação (SÁ; MONTEIRO; LOPES, 2014).

O estudo de Cunha, Nunes e Silva (2014) observou que o processo de avaliação no ensino superior português se centrava em classificar e certificar os estudantes. Processo justificado pelos docentes como uma prática bastante dependente dos regulamentos das universidades. Além disso, aqueles pesquisadores enfatizaram o consenso que parece existir entre os docentes portugueses de que os estudantes só aprendem através da pressão que sobre eles é exercida através dos exames finais.

A avaliação formativa emergiu da busca por uma pedagogia diferenciada que objetiva a aprendizagem significativa (PERRENOUD, 2007). Fernandes (2006; 2008) considera que a avaliação formativa é um processo eminentemente pedagógico que está claramente ao serviço da melhoria das aprendizagens dos estudantes. Para este autor, a avaliação formativa é um conceito pedagógico central para melhorar as práticas de avaliação em qualquer nível de ensino, induzindo melhores e mais profundas aprendizagens. A avaliação formativa promove a aprendizagem de todos os envolvidos no ensino e o desenvolvimento da instituição (BLACK; WILLIAN, 2013).

Justifica também a avaliação formativa no ensino superior os estudos de Dias Sobrinho (2008). Tais pesquisas evidenciam que o processo de avaliação não deve limitar-se a verificação do processo de aprendizagem, deve sim buscar compreender os significados dos fenômenos educativos, considerando inclusive questões relativas à autonomia pessoal e à vida social e pública do futuro profissional, além de sua participação na construção da sociedade democrática.

Na concepção de Fernandes (2006), a avaliação formativa é uma avaliação interativa e contínua (FERNANDES, 1994; 2008; BLACK; WILLIAN, 2013), cuja atenção é voltada aos processos cognitivos dos discentes. Todo o processo é acompanhado por *feedback* e mecanismos de regulagens/ajustes constantes visando dar suporte à construção do conhecimento, inclui-se a esses mecanismos a autoavaliação (PERRENOUD, 2007; FERNANDES, 1994; 2008; BLACK; WILLIAN, 2013).

Outra característica da avaliação formativa é a natureza não unilateral da mesma, ou seja, o docente não tem todo o controle sobre a avaliação, partilhando o poder de avaliar com os estudantes que, desse modo, são chamados a participar ativamente na sua própria avaliação e na avaliação dos seus colegas (SIMONS, 1999; PERRENOUD, 2007; FERNANDES, 2008). O discente deve assumir um papel ativo/autônomo, sendo

responsável por regular o próprio processo de aprendizagem, consciente dos objetivos deste processo e do progresso do mesmo (BLACK; WILLIAN, 2013).

### Escolha Metodológica

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois as informações analisadas derivaram de grupos de foco, junto a estudantes, e de entrevistas semiestruturadas, com docentes, de dois cursos superiores de Administração brasileiros e de dois cursos superiores de Administração portugueses. Os referidos protagonistas expressaram as suas percepções acerca dos processos envolvidos na avaliação das aprendizagens. Nessas condições, os dados são subjetivos por natureza e constituem elementos essenciais para compreender as percepções dos estudantes e dos docentes. Para Stake (2011), a subjetividade não é uma limitação, como é sim uma condição fundamental para a compreensão dos fenômenos em estudo.

Para Orlandi (2002) e Gaskell (2002), para realizar uma pesquisa é necessária constituição do *corpus* a ser analisado. Neste sentido, Orlandi (2009) ensina sobre a existência de dois tipos de *corpus*. O *corpus* de arquivo, constituído a partir de materiais preexistentes; e *corpus* experimental que equivalem à produção de sequências discursivas por locutores. No artigo, o *corpus* utilizado na análise é do tipo experimental. Pois são transcrições de sete grupos de foco e dezessete entrevistas semiestruturadas com os protagonistas das Escolas de Administração da Universidade Federal da Bahia (EA/UFBA) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EA/UFRGS), no Brasil, e do Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG) e do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), em Portugal. Todas deliberadamente selecionadas.

Com vistas a efetuar a análise, os dados coletados no Brasil fizeram parte do que foi considerado Estudo Protagonista, e os dados coletados em Portugal foram considerados como constituinte do Estudo Coadjuvante. A escolha da característica coadjuvante se deu em razão de os estudos realizados em Portugal servirem para estabelecer relações, de semelhança, com os estudos realizados no Brasil. Os estudos coadjuvantes colaboraram com esta investigação oferecendo suporte e melhor entendimento às respostas dos estudos protagonistas. Já a característica protagonista foi estabelecida visando dar ênfase a questão do ensino superior de Administração brasileiro.

Neste trabalho, grupo de foco foi considerado uma entrevista em grupo. Ou seja, um debate aberto e acessível a todos participantes, o assunto discutido foi de interesse de todos os envolvidos. Um grupo de foco tradicional, para Gaskell (2002), tem de seis a oito participantes, sentados em círculo – de tal forma que todos possam estar em contato visual – em um ambiente confortável, com duração entre uma e duas horas.

Em um grupo de foco, o entrevistador é chamado de moderador e deve assumir o papel de catalizador da interação/comunicação social entre os participantes (GASKELL, 2002). Quanto ao número de grupos de foco a serem realizados em uma pesquisa, Gaskell (2002) alerta a respeito da saturação das informações, isto é, quando os novos dados não mais contribuam é hora de concluir a coleta. Além disso, deve ser considerado o excesso de informações, pois a análise dos dados não pode ser superficial (GASKELL, 2002).

Uma entrevista é uma conversa atenta entre duas pessoas – o entrevistado e o entrevistador, com duração entre uma hora e hora e meia (GASKELL, 2005). O tipo de entrevista utilizado foi a entrevista semiestruturada, que exige a criação de questões (protocolo de entrevista) anterior ao evento, para orientação e estruturação. No entanto, tem flexibilidade. Tal característica permite ao entrevistador a inclusão de questões que julgar necessário para esclarecer e potencializar descobertas ao longo da discussão (FLICK, 2013). Quanto ao número de entrevistas a serem realizadas para a confecção de um trabalho, assim como quanto ao número de grupos de foco, deve-se tomar cuidado acerca da saturação das informações e do excesso de informações para uma análise aprofundada.

Vale destacar que os acadêmicos que participaram dos grupos de foco foram estudantes voluntários e os docentes entrevistados foram indicados pelos discentes, ao final do grupo de foco. Individualmente, os acadêmicos sugeriram que compusesse os dados desta pesquisa, entrevistas com um docente que considerassem um bom professor. O critério de o professor ser indicado pelo estudante foi estabelecido para que fossem evidenciados bons exemplos de estratégias pedagógicas no ensino superior de Administração, sob as lentes dos acadêmicos, e, em seguida sob as lentes dos docentes.

Torna importante ainda lançar luz sobre dois pontos: o primeiro é que todos grupos de foco e entrevista foram realizados pelo próprio pesquisador e autor desta investigação. E o segundo é que todos participantes permitiram que das discussões fossem gravadas

em áudio para, em um futuro breve, serem transcritas e analisadas com mais cuidado – com detalhes.

### Participantes da Pesquisa

Com vistas a preservar a identidade dos participantes nesta pesquisa, foram atribuídos a eles nomes fictícios. Os nomes fictícios foram extraídos da literatura característica de cada lugar. Assim, no que se refere à Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aos estudantes voluntários nesta pesquisa foram atribuídos nomes da trilogia *O Tempo e o Vento* de Érico Veríssimo. Tal trilogia é composta pelos livros *O Continente* (1949)<sup>2</sup>, *O Retrato* (1951)<sup>3</sup> e *O Arquipélago* (1961)<sup>4</sup>. Aos professores da EA UFRGS indicados pelos alunos que aceitaram ser entrevistados foram atribuídos os nomes dos personagens do livro *Olhai os Lírios do Campo* (1938)<sup>5</sup>, também de Érico Veríssimo. Quanto aos acadêmicos da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, foram atribuídos nomes dos personagens dos romances *Gabriela* (1958)<sup>6</sup> e *Tiêta* (1977)<sup>7</sup>, de Jorge Amado. Aos professores da EA UFBA foram atribuídos os nomes do romance *Dona Flor e seus dois Maridos* (1966)<sup>8</sup>. No que se refere ao estudo coadjuvante, realizado em Portugal, aos discentes protagonistas voluntários desta pesquisa, foram atribuídos nomes dos romances de José Saramago, *Terra do Pecado* (1947)<sup>9</sup> e *Levantado do Chão* (1980)<sup>10</sup>. Aos professores, também voluntários, foram atribuídos os nomes dos personagens do livro *A Noite* (1974)<sup>11</sup>.

---

<sup>2</sup> O grupo de foco *O Continente* foi formado por 8 estudantes, com idade entre 19 e 39 anos, cursando do 5º ao 10º semestre, todos com renda familiar acima dos 6 salários mínimos e apenas uma acadêmica é cotista.

<sup>3</sup> O grupo de foco *O Retrato* foi formado por 7 estudantes, com idade entre 19 e 21 anos, cursando do 5º ao 7º semestre, todos com renda familiar acima dos 6 salários mínimos.

<sup>4</sup> O grupo de foco *O Arquipélago* foi formado por 12 estudantes, com idade entre 20 e 26 anos, cursando do 5º ao 8º semestre, todos com renda familiar acima dos 6 salários mínimos.

<sup>5</sup> Professores brasileiros da UFRGS entrevistados.

<sup>6</sup> O grupo de foco *Gabriela* foi formado por 6 estudantes, com idade entre 19 e 25 anos, cursando o 5º ou o 6º semestre, todos com renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos, apenas um componente não era cotista.

<sup>7</sup> O grupo de foco *Tiêta* foi formado por 6 estudantes, com idade entre 19 e 22 anos, cursando do 5º semestre, todos com renda familiar superior a 10 salários mínimos.

<sup>8</sup> Professores brasileiros da UFBA entrevistados.

<sup>9</sup> O grupo de foco *Terra do Pecado* foi formado por 6 estudantes, todos com 20 anos, cursando o 5º ou o 6º semestre.

<sup>10</sup> O grupo de foco *Levantando do Chão* foi formado por 6 estudantes, todos com idades entre 19 e 23 anos, cursando o 4º, o 5º ou o 6º semestre.

<sup>11</sup> Professores portugueses entrevistados.

O tempo de duração total dos grupos de foco somou oito horas e trinta e dois minutos, já das entrevistas sete horas e cinquenta e cinco minutos. Durante o tempo de contato com os participantes houve boa receptividade da pesquisa. Cabe destacar que o Arquipélago foi o grupo que em vários momentos os estudantes destacaram que estavam participando por acreditar que a pesquisa pudesse dar visibilidade às lacunas acerca do ensino. Os grupos de foco foram realizados nas instalações das próprias escolas de gestão, em salas de aula, sem a presença de professor ou qualquer outro ator que pudesse limitar a participação dos sujeitos da pesquisa. As entrevistas foram realizadas também no ambiente da Escola, mas no gabinete destinado a cada professor. Quando não houve possibilidade do encontro presencial, a entrevista foi realizada por Skype. Os dados coletados foram transcritos e analisados.

Com a preocupação de construir um trabalho fidedigno a realidade explorada e de entregar valor, além do teórico esperado, para a sociedade em que coexiste o objeto de estudo, este trabalho atendeu aos critérios de validade e confiabilidade para uma pesquisa qualitativa. Como validade entende-se a confiança que se pode atribuir às conclusões realizadas a partir da análise, considerando a competência do instrumento de coleta de dados para o alcance dos objetivos da investigação; como confiabilidade tem-se a consistência com que um procedimento de pesquisa poderá explorar determinado fenômeno, isto é, o fenômeno observado (BAUER; GASKELL, 2015; PAIVA JÚNIOR; LEÃO; MELLO, 2007).

### **Análise dos Dados**

As informações coletadas foram analisadas sob as lentes da Análise do Discurso (AD), proposta por Pêcheux (2009). A AD busca “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.” (ORLANDI, 2012. p. 15). A análise é feita com suporte de dispositivos de interpretação ou dispositivos teóricos analíticos. Seguem a descrição dos dispositivos teóricos analíticos utilizados nesta investigação.

- **Formação Ideológica (FI):** trata-se de um complexo de atitudes e de representações, que não são nem individuais, nem universais. Todos sentidos derivam segundo determinada FI (PÊCHEUX, 2009). Nesta análise a FI foi evidenciada pela crítica

crítica ou pela defesa da lógica de mercado, nominada como gerencialismo e crítica à lógica gerencial.

- **Formação Discursiva (FD):** trata-se de um recorte discursivo da Formação Ideologia, que determina o que pode e o que não pode ser dito, em uma conjuntura dada. Nesta investigação, os discursos dos protagonistas interpelados pela ideologia gerencialista convergiram pela demanda de um ensino superior de Administração mais prático, que os aproximasse do cotidiano das empresas. Enquanto aqueles interpelados pela ideologia que critica a lógica gerencial demandaram um ensino de Administração mais reflexivo e igualitário.

- **Pré-construído:** é a filiação, a produção e o mecanismo de distribuição de sentidos (PÊCHEUX, 2009), ou seja, é considerando a história que se dará a interpretação. Neste trabalho, o pré-construído permitiu que os protagonistas retomassem os discursos já ditos, sobre racismo, por exemplo. Um pré-construído de que os negros não deveriam cursar ensino superior.

- **Historicidade:** são eventos que atravessam o discurso, trata de como os eventos ou acontecimentos históricos constituem o discurso. Um exemplo de historicidade no discurso é a interpelação dos eventos: direito ao ensino superior e implementação das cotas.

A análise foi realizada através da identificação dos dispositivos teóricos-analíticos nas sequências discursivas (SD) extraídas do *corpus*. SD são amostras de discurso que representam determinado discurso. As sequências discursivas serão identificadas pelas letras SD, ambas maiúsculas, seguidas por um número que identifica a sequência.

## Discussão dos Resultados

Ao questionar os estudantes do ensino superior de Administração brasileiro sobre os métodos utilizados no processo de avaliação de suas aprendizagens, houve consenso sobre no começo do curso terem sido realizadas mais provas e, ao longo do curso, trabalhos terem sido inseridos paulatinamente. Ao longo do curso superior, os trabalhos foram considerados avaliações intermediárias que deram apoio ao diagnóstico da aprendizagem dos estudantes - aproximando-se, assim, do objetivo de uma avaliação

formativa. Assim, cabe fazer uma relação com os resultados encontrados na análise de Fernandes e Fialho (2012), onde os autores enfatizam que a avaliação de natureza formativa fora usada de forma complementar a avaliação somativa, mesmo em situações cuja inovação nos processos de ensino, de aprendizagem, e de avaliação foram intencionais.

Já no ensino superior de Administração português, o processo de avaliação era composto por duas etapas: a etapa contínua<sup>12</sup> e a etapa somativa<sup>13</sup>. Cada etapa com é responsável por 50% da nota da disciplina. Na etapa contínua, tem-se a oportunidade de inserir avaliações intermediárias a fim de realizar o acompanhamento da aprendizagem, ou seja, a avaliação formativa que retroalimenta o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, os acadêmicos e os professores portugueses contaram que mesmo na etapa de avaliação contínua o fator formativo não acontece, pois muitas vezes os professores não oferecem, aos alunos, o *feedback* que a avaliação formativa exige.

A maioria dos Acadêmicos, de ambas nacionalidades, condenam o instrumento prova, ou o exame, como método de avaliação, em particular, quando se trata do único método de avaliação da disciplina. Os Estudantes argumentam que um dia é pouco para mostrarem o aprendizado. Além disso, no dia determinado para realização do exame, o discente poderia estar indisposto, o que prejudicaria seu desempenho. Em consenso, os Acadêmicos definem prova como o diagnóstico de um recorte, geralmente, teórico de um conhecimento adquirido em um processo de aprendizagem mecânica.

No entanto, alguns defendem tal instrumento avaliativo. Esses poucos Protagonistas acreditam que o referido método de avaliação se faz importante porque é necessária a utilização de um instrumento de coerção para promover o ato de estudar, ao analisar os discursos sinônimo de aprendizado. A sequência discursiva 1 (SD1) tornou claro tal defesa,

SD1: é perceptível aqui na universidade que a forma mais eficaz de o aluno aprender é imposição/coerção. Tem que passar por nota, tem que fazer prova [...] O método é prova, todo mundo estuda porque precisa da nota pra poder passar. Então, tem que estudar e fazer uma prova pra tirar nota boa (NARCIBE, de Gabriela).

---

<sup>12</sup> testes, normalmente 1 ou 2, realizados ao longo do semestre.

<sup>13</sup> “etapa final” que consiste na realização de um exame.

No mesmo sentido, os docentes justificaram a utilização do instrumento de avaliação prova, porque observavam imaturidade, principalmente nos primeiros semestres, e falta de comprometimento dos estudantes em disciplinas cujo processo de avaliação não era composto por prova. Sob as lentes da análise de discurso isso ocorre porque há na memória discursiva, isto é, o pré-construído de que o instrumento prova segregaria estudantes capazes e os não-capazes de realizar alguma atividade profissional futuramente, tal como apontam os postulados de Perrenoud (2007) e de Falchikov (2005).

Acerca da defesa do instrumento prova, na SD2, Malvina expôs a existência do pré-construído. A memória discursiva trouxe à acadêmica a construção/imagem do instrumento de avaliação prova como parte do processo de ensino. Mais ainda, Malvina tornou clara a indissociabilidade existente nas suas construções imaginárias entre o instrumento de avaliação prova e o processo de aprendizagem dos estudantes. Tal memória é tão forte que torna difícil imaginar outras maneiras de aprender sem a utilização de avaliação classificatória e certificatória, como aponta a SD3.

SD2: o foco da nossa educação até hoje foi “vamos tirar uma nota e passar de ano”. Passar no semestre, passar na matéria e sair daqui (MALVINA, de Gabriela).

SD3: a nossa cabeça tá tão poluída com essa questão de nota que é até difícil pensar em outra coisa (NARCIBE, de Gabriela).

Nesses extratos do discurso (sequências discursivas) cabe fazer a análise acerca da historicidade presente. Philippe Perrenoud, em sua obra *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens Entre Duas Lógicas*, postula que a avaliação teve origem nos colégios, no século XVII, e, logo, tornou-se indissociável do ensino de massa (PERRENOUD, 2007). Assim, a existência da memória discursiva acerca da indissociabilidade entre a prova e o processo de aprendizagem dos estudantes tem suas raízes em práticas educacionais do século XVII.

Há, ainda, extratos do corpus que mostram a memória do ensino bancário de maneira não explícita. Na fala de Henriqueta (SD4), ela diz que ao fazer uma prova, se sente como se estivesse no ensino médio, onde a lógica da avaliação classificatória e certificatória é considerada, por ela, aceitável. A fala de Rodrigo (SD5) remete ao mesmo, “aquela velha coisa que a gente faz até antes da faculdade, a gente decora”. Júlia (SD6) aponta para

outras duas limitações da prova: a possibilidade da aprendizagem mecânica (AUSUBEL, 1978), o ato de aprender apenas para o momento da prova, e a cola (fraude).

SD4: e daí tu faz aquilo só simplesmente pra passar a cadeira, parece que a pessoa ainda está sei lá, no ensino médio, que tem que passar só pra se formar e não pra aplicar na profissão (HENRIQUETA, de O Continente).

SD5: acho que é aquela velha coisa que a gente faz até antes da faculdade, a gente decora, e por isso que a gente não se lembra um semestre depois das coisas (RODRIGO, de O Arquipélago).

SD6: o exame não é de todo uma boa forma de avaliar o aluno, porque não tem que fazer a matéria, nem perceber, para fazer um bom exame. Eu posso só decorar na noite anterior ou só levar as calças cheias de cola para fazer um exame e ter uma boa nota. Nós acabamos por escolher esta vertente ou se foi uma cadeira que deixamos pra trás no outro ano, ou quando chumbamos a avaliação contínua. Acho que a avaliação contínua já vem mudar um bocadinho isso. E principalmente através dos trabalhos em grupo nos faz realmente trabalhar as coisas (JÚLIA, de Terra do Pecado).

Outra sequência discursiva mostra que o sistema de ensino (superior) também está contaminado por essa memória discursiva e utiliza-se da avaliação classificatória para selecionar discentes a participar de projetos de pesquisa, intercâmbio, entre outras oportunidades (SD7).

SD7: você não pode reprovar se você vai fazer isso... você quer participar de um grupo de pesquisa pelo PIBIC, você não pode reprovar. Você tem que ter um histórico 7. Em todas as instâncias. Em todas as instâncias você é avaliado pela nota que você tem, não importa se você é bom aluno, não importa se em algum momento da sua vida aconteceu algo drástico e você ... você é sua nota. Pra intercâmbio você não pode ter reprovado em mais de duas disciplinas e acabou. Ninguém vai chegar lá e dizer, "mas olha minha mãe morreu e eu fiquei em depressão, ou aconteceu alguma coisa". Ninguém quer saber. Ninguém está nem aí. A forma com que os alunos são tratados e que o sistema trata todo mundo é assim (GABRIELA, de Gabriela).

Destacando a forte relação entre o processo de avaliação predominante no ensino e a segregação entre bons e maus desempenhos, conforme ensina Perrenoud (2007), os acadêmicos de ambas nacionalidades questionaram sobre a falta de padronização das avaliações, podendo causar injustiças acerca dessa hierarquização de acadêmicos. Rodrigo, na SD8, levanta essa questão acerca da classificação geral dos discentes através

de um índice criado e utilizado por sua instituição. Tal índice determina as oportunidades do acadêmico dentro da instituição, tal como intercâmbio e bolsas em projetos de pesquisa.

SD8: É a minha crítica com relação aos conceitos é justamente essa, falta um padrão. Porque depende muito do professor que tu pega. Tu pode pegar um professor muito difícil e passar com C e tu pode pegar um outro que tu não estuda muito e passa com A. E claro que isso tem um impacto pra gente que tá, ou não tá, indo atrás de conhecimento. Mesmo que eu passe sem conhecimento e se eu tiver passando com A eu estou aumentando meu I3<sup>14</sup> e isso pode me dar oportunidade de pegar um intercâmbio para fora e um cara que se dedicou, estudou e passou com C não vai conseguir porque o I3 dele tá pior. Além disso, no momento que tu passa um cara que não estudou com A, tu tá só reforçando esse comportamento de não estudar (RODRIGO, de O Arquipélago).

Cabe a análise da fala de Rodrigo pela lente da análise de discurso, isto é, destacar que o protagonista está também imerso da lógica classificatória da avaliação e busca defender seu melhor posicionamento. Visto que, ao redor das situações de avaliações “se estabelecem competições, estresse, sentimentos de injustiça, temores em relação aos pais, ao futuro, à autoimagem” (PERRENOUD, 2007, p. 68), Black e Willian (2013) arguem que ao utilizar a avaliação tradicional, o docente além de incentivar um hábito de aprendizagem superficial (observado na S6), incentiva a competição entre os discentes (percebido na S8). Tal maneira de avaliar também pode ser considerada um obstáculo ao estabelecimento de relações cooperativas entre discentes e docentes.

Quanto à análise dos estudantes brasileiros acerca do processo de avaliação, muitos relataram os métodos e expuseram suas conclusões. As conclusões convergiram em: raso, falho, repetitivo, ultrapassado e algo que não contribui para o ensino e para a aprendizagem (um dos protagonistas declarou. Por exemplo, que os instrumentos de avaliação são meramente ferramentas para replicação de conhecimento e, não contribuem para o aprendizado de forma efetiva). As sequências discursivas que seguem revelam as análises:

---

<sup>14</sup> O índice I3 é a média harmônica dos valores atribuídos aos conceitos obtidos em todas as disciplinas do seu curso, os quais correspondem a 10 (dez) para conceito A, 8 (oito) para conceito B, 6 (seis) para conceito C, 3 (três) para conceito D, 2 (dois) para disciplinas trancadas ou canceladas e 1 (um) para conceito FF. Os discentes são ordenados de forma decrescente (RESOLUÇÃO n° 09/2003, Art. 7).

SD9: Acho difícil que alguém que passou no primeiro semestre e esteja no quinto lembre do conteúdo. Ou que esteja no terceiro lembre [...] Eu não sei o que eu aprendi nesse semestre. Porque era muito, “grave o livro pra você chegar na prova e reproduzir o que estava escrito no livro” (RAMIRO, de Tiêta).

SD10: prova (riu) eu costumo dizer que tu faz bulimia acadêmica. Tu engole tudo antes da prova e vomita na prova e depois esquece tudo que tu viu (MARIA, de O Retrato).

Os protagonistas portugueses também não se mostraram satisfeitos com o processo de avaliação. Mesmo que no ensino superior de Administração português seja recomendável a componente contínua, os professores e alguns estudantes criticam esta etapa afirmando que não alcançava o objetivo formativo, pois não era capaz de promover a aprendizagem de todos os envolvidos (BLACK; WILLIAN, 2013), não era um processo interativo e contínuo (FERNANDES, 1994; 2008; BLACK; WILLIAN, 2013), nem mesmo era acompanhado por *feedback* e mecanismos de regulagens/ajustes constantes, incluindo mecanismos de autoavaliação e de heteroavaliação (PERRENOUD, 2007; FERNANDES, 1994; 2008; BLACK; WILLIAN, 2013). A SD 11, do professor Abílio lança luz sobre a referida questão.

SD11: não é tão contínua o quanto seria desejável. Porque lecionamos muitas cadeiras por semestre e não dá pra desenvolver um trabalho verdadeiramente contínuo. Mas que no fundo a avaliação contínua significa vários momentos de avaliação (Professor ABÍLIO).

O sentido trazido pelos protagonistas é inverso com o que Fernandes (2006; 2008), Perrenoud (2007) e Black e Willian (2013) dão ao processo de avaliação. Para os autores, a avaliação deve controlar o desempenho e a dedicação dos estudantes, deve gerir o fluxo do processo de construção do conhecimento, ao longo do ensino. Os relatos extraídos do corpus deixam claro que os acadêmicos não encaram o processo avaliativo como regulador ou como tendo qualquer papel de ajuste. Além disso, cabe também comparar com os resultados obtidos na investigação de Sá, Monteiro e Lopes (2014), onde os estudantes alertaram que não é suficiente aprender de maneira superficial e mecânica (AUSUBEL, 1978), apenas para a avaliação.

Da maneira como ocorria o processo de avaliação no ensino superior de Administração, os estudantes consideraram que não havia interação entre o processo de aprendizagem e o processo de avaliação. Como mostram a SD12 e a SD13.

SD12: eu acho que da forma como ocorre, ocorre coisas separadas, porque o processo de avaliação não é algo contínuo, não é algo processual que vai ocorrendo a medida que você vai desenvolvendo no curso. É meio que um dia que você vai lá e vai ter que reproduzir isso, isso e isso, entendeu (MARIA ANTONIETA, de Tiêta).

SD13: não é um processo de aprendizagem, o que acontece é que as pessoas estudam para prova. Então, querem estudar só por aquele motivo ali, porque vai ter a prova e não porque aquele conhecimento vai ser hábil para vida dela (JOSÉ, de Tiêta).

Para reverter a percepção negativa dos Acadêmicos acerca do processo de avaliação, houve relatos de que os docentes brasileiros buscam inovar para promover aprendizagens mais profundas e/ou significativas (AUSUBEL, 1978). O próximo extrato (SD14) do *corpus* mostra uma fala de Anita e o seguinte da Professora Olívia (SD15), que contam a tentativa dos professores de mudar a dinâmica do processo de avaliação e sua frustração frente ao engessamento do sistema de ensino.

SD14: eu também lembro de um exemplo do professor de Sociologia, ele queria fazer uma avaliação diferente, sabe?! E ele falou que falou com o coordenador dele que disse que ele não podia, porque era obrigatório fazer uma prova e sei lá. Fazer algo com o padrão. E ele tava bem decepcionado porque ele queria fazer alguma coisa diferente, porque ele acha que prova não é o melhor método de avaliação. Daí eu me questiono bastante, porque acho que dentro da universidade federal tem muita burocracia. Acho que isso também poda muito a educação. Acho que a burocracia é tipo um vilão assim da educação (ANITA, de O Arquipélago).

SD15 – Muitas vezes uma prova é um mecanismo extremamente arcaico que contradiz um processo construtivista de construção de conhecimento. Por outro lado, eu percebo que muitas vezes, alguns processos avaliativos que eu já tentei usar para não ficar tanto em prova, eu acho que a gente também não tem tanto tempo assim, por exemplo, eu já trabalhei com eles produzindo textos, as reflexões sobre cada texto que a gente lia, o processo dele ir construindo aquele... a verdade é que a gente não consegue tempo pra ler 50 trabalhos por aula, eu não consigo. Não tenho condições de fazer isso. Então, eu acho que a carga horária que a gente tem, não condiz com o processo de avaliação que deveria ser feito dessa maneira. E por outro lado, a universidade também nos dá alguns limites com relação a isto, por

exemplo, eu já tive vezes que eu liberei aluno de fazer prova, porque aquilo que ele me deu em sala de aula, já me foi suficiente, eu não preciso avaliar ele através de uma prova. Porque eu já sei pelo trabalho que eu tenho com ele que ele sabe (Professora OLÍVIA).

Tal engessamento é um atravessamento de formações ideológicas e discursivas sofridas pela instituição de ensino, sob as lentes da análise de discurso. Black e Willian (2013) preocupam-se com o engessamento e com a legislação, referindo que constituem constrangimentos aos processos inovadores no ensino. No mesmo sentido, Fernandes (2008) refere dificuldade de introduzir mudanças nos sistemas educativos e, em particular, mudanças pedagógicas que se traduzam na utilização sistemática de processos de avaliação formativa.

Depois de apontarem os problemas acerca da avaliação, os acadêmicos lembraram de bons exemplos. A próxima sequência discursiva (SD16) mostra o que Malvina chamou de avaliação processual.

SD16: acho que a avaliação processual, pelo menos pra mim foi bastante interessante, eu tive duas experiências, e pela forma que o professor passou, muita gente não gostou com certeza, achou que teve muito trabalho e tal. Porque ele colocou, mas nem todo muito aceita a proposta e faz de bom grado tudo ou busca fazer uma coisa assim construtiva, então, eu achei muito interessante a proposta dessa avaliação contínua. E não é que você vai deixar de receber uma nota, mas no fim o importante pra mim não é necessariamente a nota, claro que a gente se importa muito ainda, um dia talvez isso acabe, a sociedade brasileira talvez evolua mais no sentido de recorrer a direitos e outras coisas em termos de ensino mesmo. E você vê tanta coisa em Estatística mesmo, você sai traumatizada de Estatística e pra que você vê isso na vida? E quando você vê, você consegue alinhar prática, pensamento e entender porque você viu aquilo na sua vida, como é que isso é aplicado, você pode refletir sobre diversos aspectos e não ser apenas mecanicista utilizando os métodos quantitativos. Aqui é positivo no sentido de que traz resultados bons. Pode ser aplicado a coisas ruins também, claro que sim. Traz resultados bons, quando você pensa mesmo na Medicina, que os estudos são feitos e tal, tudo direitinho e é assim, você pelo seu aprendizado, você sai da sua zona de conforto e você vai buscar o conhecimento, todo mundo sai, todo mundo vai buscar, não necessariamente todo mundo, mas quem se propõe a sair que vai que gosta que embarca, é muito legal independente do resultado, se eu tivesse que repetir a matéria eu não teria ficado triste, mas eu gostei muito da experiência. E eu acho que é isso. Mas no fundo no fundo a gente tá muito preocupado é com nota bastante, e se a gente conseguir alterar essa forma de ver e ser mais construtivista talvez daqui um tempo a gente não precise se preocupar tanto com as notas, mas

agora... daí vêm outras questões, não é... como quantos alunos um professor é capaz de atender em uma sala de aula, pra ele estar mais perto do aluno, pra ele conhecer da responsabilidade do aluno, pra ele ter uma interação melhor e não colocar só aprovado ou reprovado... porque tem tantas coisas que compõe um indivíduo, há tantos sinais pra ele estar envolvido do que uma única prova, uma única oportunidade que você tem na vida que por uma besteira, uma vírgula mata, e você não vai auferir um resultado. É um processo complicado. Mas assim, a avaliação processual de todas as avaliações que a gente conhece, eu achei como a mais interessante e a mais válida por essa questão de vá buscar, obriga você a buscar. E aí o resultado final é o resultado de seu trabalho, seja uma nota alta uma nota baixa. Quando você recebe a nota você fica satisfeito e quando você sai da matéria você vê crescimento! (MALVINA, de Gabriela).

Diferente desse trabalho, em que os acadêmicos brasileiros e portugueses trouxeram voluntariamente exemplos de avaliações formativas, na pesquisa de Fernandes (2014), quando questionados sobre avaliação os estudantes mencionavam somente a parte somativa do processo, apenas citavam avaliações intermediárias e finais; não como uma prática a apoiar a aprendizagem, mas com vistas à classificação de desempenhos. A avaliação formativa só foi relatada quando os acadêmicos foram deliberadamente instigados a se pronunciarem sobre ela.

Mesmo sem terem tido a mesma experiência (referente ao processo de avaliação formativo), Rodrigo (SD17), Licurgo (SD18) e Anita (SD19) clamaram por uma avaliação contínua, rotineira e que desse suporte ao processo de aprendizagem do estudante. Tal como a relatada por Malvina, na SD17.

SD18: Eu acho que o sistema de avaliação ele deveria ser feito de uma forma contínua, assim, ao longo do semestre. Porque simplesmente fazer uma prova, por mais que isso seja mais fácil para o aluno, pro professor isso não é avaliar (RODRIGO, de O Arquipélago).

SD19: acho que um método de avaliação ideal seria um método mais rotineiro e que tivesse mais continuidade. Então, dentro da empresa júnior a gente tem nosso processo seletivo e eu ministrei o processo de trainee e a gente tem processo de *feedback* constantes, diários, semanais, a gente tem, no meio do processo, a gente passa *feedback* individual pra cada pessoa, a gente passa um *feedback* individual por oito semanas todo dia, semanalmente e no final do mês. E daí a gente atinge um nível de aprendizado e de mudança de postura gigantesco. Porque cada ação que é feita tem o seu resultado e vai sim impactar no resultado final. Mas enfim, é passível das pessoas se avaliar, aprender e mudar a postura. Em algumas cadeiras existe inclusive só uma avaliação, no final, só teórico, conteudista, repetitivo, muito mais no sentido de

decorar do que realmente a formação do senso crítico (LICURGO, de O Arquipélago).

SD20: acho que uma avaliação deveria avaliar o aluno e caso ele não tenha ido bem ajudar no ponto fraco, acho que isso não acontece, sabe?! O professor dá a nota e não se preocupa e eu acho que isso não é construção do conhecimento. Não tem *feedback* (ANITA, de O Arquipélago).

De acordo com as teorias de avaliação, o clamor dos estudantes foi referente a um processo de avaliação formativo. A avaliação formativa, na concepção de Fernandes (2006), é um processo interativo e contínuo (FERNANDES, 1994; 2008), cujo objetivo é dar suporte ao processo de aprendizagem do estudante (BLACK; WILLIAN, 2013). Todo o processo é acompanhado por *feedback* e mecanismos de regulagens/ajustes constantes, incluindo mecanismos de autoavaliação e de heteroavaliação ou de avaliação entre pares (PERRENOUD, 2007; FERNANDES, 1994; 2008).

No que concerne à teoria de análise de discurso, todos os Sujeitos são interpelados por uma formação ideológica. E essa formação ideológica determina seu discurso (o que pode e o que não deve ser dito). O trabalho de Silva, Silva e Freitas (2013) defende que no ensino superior de Administração há o embate entre duas concepções: a econômica e a social. Devido a isso, o diálogo em sala de aula, e por vezes fora dela, é prejudicado. Pois, cada discurso é atravessado/entrecruzado por uma formação ideológica: a concepção atravessada pela lógica de mercado é voltada à acumulação individual de riquezas e tem a expectativa de um ensino superior de Administração que abarque práticas organizacionais; e a concepção pautada na lógica social atrela-se à solidariedade, ao compartilhamento e quanto ao ensino superior de Administração, objetiva o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo.

Logo, o ensino superior de Administração está à mercê das FIs dos estudantes, o que pode, além de dificultar o diálogo, levar a distorções acerca do objeto de ensino (SILVA; SILVA; FREITAS, 2013). Bento, no próximo extrato de corpus (SD21), relatou o caso da avaliação de um colega. No exemplo relatado, pode-se observar que as distorções são presentes. Os discentes encararam o fato do docente não concordar com a formação ideológica do veículo da matéria, o motivo do erro.

SD21: lembro que no meu primeiro semestre a professora trouxe um exemplo de como ela não queria que fosse a prova. Um outro aluno

dela, num outro semestre, tinha respondido o conceito e relacionado com a matéria que ela tinha lido na Veja e daí como ela não concordava com a matéria, estava errada a resposta dele. O cara pelo menos respondeu o conteúdo, daí ela entrou no mérito se era válido a utilização do exemplo ou não. Mas a resposta foi descartada porque ela não concordava com a fonte (BENTO, de O Arquipélago).

Cabe lembrar de outra característica da avaliação formativa, o caráter não unilateral da mesma, ou seja, no caso relatado o docente não teria o controle sobre a avaliação, o discente seria o protagonista de seu processo de aprendizagem e de seu processo de avaliação (SIMONS, 1999; PERRENOUD, 2007; FERNANDES, 2008). Assim, os estudantes assumiriam um papel ativo/autônomo, sendo responsáveis por regular o próprio processo de aprendizagem, conscientes dos objetivos deste processo e do progresso do mesmo (BLACK; WILLINA, 2013). Tal característica seria parte da solução da questão levantada por Bento.

### **Conclusões e Discussões Finais**

Esse trabalho trouxe a discussão o processo de avaliação no ensino superior de Administração. Mais do que isso, esta investigação mostrou as percepções dos Estudantes, a demanda desses Protagonistas por mudança no processo de avaliação e a disposição deles para participarem na cocriação desse ensino. Em suma, os cursos universitários, em geral, estão ainda fortemente orientados por uma avaliação cujo principal propósito é classificar os estudantes. Assim, a avaliação formativa, cuja principal finalidade é apoiar e melhorar as aprendizagens e o ensino, não é, em geral, utilizada de forma deliberada e sistemática nos processos de formação dos jovens universitários. Consequentemente, o desempenho dos estudantes, na maioria dos casos, é avaliado através de provas cujas limitações, quando utilizadas exclusivamente, estão amplamente ilustradas na literatura da especialidade (PERRENOUD, 2007). Além disso, os dados mostraram que a avaliação classificatória está muito presente na memória dos estudantes e dos docentes participantes nesta investigação, contribuindo para tal, quer o ambiente formal do ensino, quer as normas e regulamentos institucionais em vigor nas universidades. Isso aponta que potenciais mudanças no processo de avaliação do ensino superior interferirão na cultura universitária e na própria estrutura da universidade, além de no comportamento e no pré-construído dos Discentes e dos Docentes.

Os resultados dessa pesquisa, no que se refere à apreciação negativa dos estudantes acerca do processo de avaliação no ensino superior de Administração são consistentes com a literatura da especialidade (PERRENOUD, 2007). De fato, os estudantes fizeram várias referências à predominância da memorização como meio de “aprender” os conteúdos para obter aprovação e boas classificações nas disciplinas. Esta situação permite refletir acerca do que se pode considerar como aprendizagem profunda e com compreensão dos conteúdos constantes nos programas de ensino. Além disso, os participantes deste estudo consideraram que a avaliação predominante nos seus cursos não está integrada nos processos de aprendizagem e de ensino. Isto é, a avaliação, o ensino e a aprendizagem são processos pouco articulados entre si, ou mesmo isolados. Quanto à diferenças entre os processos avaliativos aplicados nas instituições brasileiras e portuguesas, cabe destacar o fato de que nas instituições portuguesas existe uma norma a qual prevê a utilização de uma metodologia contínua de avaliação (o que em discurso aproxima-se do intuito formativo de avaliação). Já nas instituições de ensino brasileiras, não há tal normatização, nem mesmo padronização de sistemas e processos avaliativos.

As lentes da análise de discurso mostraram que a lógica da avaliação centrada nas classificações entrecruza o sistema do ensino superior e está fortemente presente nas percepções dos protagonistas desse ensino. No discurso dos estudantes isso foi verificado ao ser aceito o uso da avaliação classificatória e da aprendizagem mecânica no ensino básico e médio e ter sido considerado preocupante no ensino profissional. Os dados evidenciaram que este tipo de avaliação está presente no atual sistema do ensino superior, limitando a emergência de processos de avaliação mais consistentes com as recomendações recorrentes das investigações empíricas (BLACK; WILLIAN, 1998; FERNANDES; FIALHO, 2012).

Esse trabalho promoveu certo avanço na teoria de pedagogia universitária, em especial, acerca dos processos de avaliação. Isso porque mostrou que as formações ideológicas e a historicidade dos protagonistas interferem no processo, podendo limitar o diálogo entre protagonistas. Esse avanço só foi possível porque o método de análise permitiu observar o atravessamento de tais elementos.

Por último, evidencia-se a demanda dos estudantes por um ensino dialógico e, com isso, propõe-se refletir sobre a cocriação do processo de avaliação no ensino superior de

Administração, considerando a necessidade de criar condições para a utilização deliberada e sistemática da avaliação formativa. Assim, como sugestões para pesquisas futuras, identificou-se a promoção de experiências que compreendam ajustes/regulagens e a discussão da efetividade destas.

## Referências

ALCADIPANI, R.; BERTERO, C. O. Uma escola norte-americana no ultramar?: uma historiografia da EAESP. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 154-169, 2014.

ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. McDonaldização do ensino. *Carta Capital*, São Paulo, v. 6, n. 122, p. 20-24, 2000.

AUSUBEL, D. P. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana, 1978.

BARROS, A. N. Antecedentes dos cursos superiores em administração brasileiros: as escolas de comércio e o curso superior de administração e finanças. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 8., 2014, Gramado. *Anais...* Gramado: UFRGS, 2014.

BAUER, M. W.; GASKELL, G (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BLACK, P.; WILLIAN, D. Assessment for learning in the classroom. In: GARDNERR, J. *Assessment and learning*. London: Sage, 2013.

BLACK, P.; WILLIAN, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, London, v. 5, n. 1, p. 7-71, 1998.

BOLZAN, L. M.; ANTUNES, E. A. A voz das pesquisas sobre o ensino em administração no Brasil. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 5., 2015, Salvador, *Anais...* Salvador: [s.n.], 2015.

COELHO, F. S.; NICOLINI, A. M. Revisitando as origens do ensino de graduação em administração pública no Brasil (1854-1952). *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro. v. 48, v. 2, p. 367-388, mar./abr. 2014.

COURTINE, J. J. O chapéu de Cleméntis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). *Os múltiplos territórios da análise de discurso*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999.

CUNHA, E. R.; NUNES, C.; SILVA, A. C. Percepções de docentes sobre ensino, avaliação e aprendizagem em universidades portuguesas e brasileiras. In: FERNANDES, D. et al. (Org.). *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas: volume I*. Lisboa: EDUCA, 2014. p. 327-352.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, Campinas, SP; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

FALCHIKOV, N. *Improving assessment through student involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Canadá: RoutledgeFalmer, 2005.

FERNANDES, C. D. O. *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, 2008.

FERNANDES, D. Avaliação formativa: algumas notas. In: I. I. E. (Ed.). *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa, 1994.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, PT, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FERNANDES, D. Pesquisas de percepções e práticas de avaliação no ensino universitário português. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 596-629, 2015a.

FERNANDES, D. Práticas de avaliação de dois professores universitários: pesquisa utilizando observações e narrativas de atividades das aulas. *EDUCAR em Revista*, Curitiba, Edição Especial, n. 1, p. 109-135, 2015b.

FERNANDES, D.; FIALHO, N. Dez anos de práticas de avaliação das aprendizagens no ensino superior: uma síntese da literatura (2000-2009). In: LEITE, C.; ZABALZA, M. (Coord.). *Ensino superior: inovação e qualidade na docência*. Porto: Universidade do Porto, 2012. p. 3693-3707.

FERNANDES, D.; RODRIGUES, P.; NUNES, C. Uma investigação em ensino, avaliação e aprendizagens no ensino superior. In: LEITE, C.; ZABALZA, M. (Coord.). *Ensino superior: inovação e qualidade na docência*. Porto: Universidade do Porto, 2012. p. 932-944.

FERREIRA, M. C. L. *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: Editora UFRGS. 2013.

FISCHER, T. A. *Currículos em mudança*. Rio de Janeiro: UNESCO, 1991.

FISCHER, T. A. Difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000/2001. *Revista de Administração Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 21, p. 121-140, 2001.

FLICK, U. *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor, 2013.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais ou Grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa Com Texto, Imagem e Som*. 2. ed. VOZES, Rio de Janeiro, 2002.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais ou Grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa Com Texto, Imagem e Som*. 6. ed. VOZES, Rio de Janeiro, 2005.

GONÇALVES, M.; MARQUES, M. D. C. D. C. Evolução do ensino da contabilidade em Portugal na segunda metade do século XIX: uma análise histórica, 1844-1886. *Pecunia*, [s.n.], v. 13, p. 201-220, 2011.

LIRA, M. M. C. O ensino da contabilidade em Portugal no século XVIII: a aula do comércio. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, Brasília, DF, v. 5, n. 1, p. 50-72, 2011.

NICOLINI, A. M. O futuro administrador pela lente das novas diretrizes curriculares: cabeças bem-feitas ou bem cheias?. In: ENCONTRO DA ANPAD, 26., 2002, Salvador. *Anais...* Salvador: [s.n.], 2002.

NICOLINI, A. M. Qual será o futuro das fábricas de administradores?. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.

NICOLINI, A. M. A trajetória do ensino de administração analisada por um binóculo institucional: lições para um novo caminho. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 28., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: [s.n.], 2004.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. Segmentar ou recortar. In: Faculdades Integradas de Uberaba. *Linguística: questões e controvérsias*. Uberaba, 2009.

PAIVA JÚNIOR, F. G.; LEÃO, A. L. M. D. S.; MELLO, S. C. B. Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em administração. *Revista de Ciências da Administração*, Florianópolis, v. 13, n. 31, p. 190-209, 2007.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2009.

PERRENOUD, P. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINTO, V. R. R.; MOTTER JÚNIOR, M. D. Uma abordagem histórica sobre o ensino da administração no Brasil. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, Rio de Janeiro. v. 6, n. 4, p. 1-28. out./dez. 2012.

RODRIGUES, L. L.; CRAIG, D. R. R.; GOMES, R. Aula do comércio: primeiro estabelecimento de ensino técnico profissional oficialmente criado no mundo. *Contabilidade*, [s.n.], n. 34, p. 46-54, 2003.

RODRIGUES, L. L.; CRAIG, D. R. R.; GOMES, R. A intervenção do Estado no ensino comercial: o caso da aula do comércio, 1759 (I). *Contabilidade*, [s.n.], n. 118, p. 39-48, 2010.

SÁ, P.; MONTEIRO, A.; LOPES, A. Ensino, avaliação e aprendizagem em universidades brasileiras. In: FERNANDES, D. et al. (Org.). *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas: volume I*. Lisboa: EDUCA, 2014. p. 353-382.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R.; GAGNE, R.; SCRIVEN, M. *Perspectives of curriculum evaluation*. Washington: American Educational Research Association, 1967.

SIMONS, H. Avaliação e reforma nas escolas. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1999.

SILVA, I. C.; SILVA, K. A. T.; FREITAS, R. C. Ensino de administração: reflexões críticas sobre a formação do administrador. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 2013, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF: ANPAD, 2013.

STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

TRAGTENBERG, M. *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ática, 1974.

VALE, M. P. E. M.; BERTERO, C. O.; ALCADIPANI, R. Caminhos diferentes da americanização na educação em administração no Brasil: a EAESP/FGV e a FEA/USP. *Revista Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 837-872, out./dez. 2013.

VASCONCELOS, C. S. Avaliação classificatória e excludente e a invasão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, C. O. *Avaliação das aprendizagens: suas relações com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

VILLAS BOAS, B. M. D. F. *Avaliação formativa: práticas inovadoras*. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

YURDAKUL, B. Perceptions of elementary school teachers concerning the concept of curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, [s.n.], v. 15, n. 1, p. 125-139, 2015.

Recebido em: 27/10/2018

Aceito para publicação em: 18/07/2019

## Evaluative Conceptions in Higher Education Business Administration Courses

### Abstract

This study discusses students and professors' perceptions of learning assessment processes of Business Administration courses. Addressing such a process is justified because studies with the purpose of analyzing the learning evaluation process in Administration Courses are not abundant in the academic production. The research is of a qualitative nature. The data was collected by focus groups with students and semi structured interviews with professors of two Brazilian and two Portuguese educational institutions. The findings were analyzed based on Discourse Analysis. The results show that the Administration courses investigated are still oriented by an assessment whose main purpose is to classify the students. Not even when institutional norms foresee the use of a pedagogical evaluation that tends to be continuous, based on feedback and oriented for learning improvement; it was possible to identify references to evaluation practices of this nature. In these conditions, the need to reflect on the process of evaluation in business education emerged from the discourse of the protagonists, in view of the deliberate and systematic use of pedagogical assessment practices whose main purpose is to improve the quality of what students have to learn, therefore, their education.

**Keywords:** Formative Assessment. Assessment for Learning. Higher Education Business Administration Courses. Pedagogical Assessment.

## Concepciones Evaluativas utilizados en la Enseñanza Superior de Administración

### Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo discutir las percepciones de estudiantes y profesores de la enseñanza superior de Administración sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes. El abordaje de este proceso se justifica debido a que en la producción académica no abundan estudios con el propósito de analizar el proceso de evaluación de los aprendizajes en la enseñanza superior de Administración. Esta investigación es

cualitativa, los datos se recogieron a través de grupos de discusión con los estudiantes, y las entrevistas semiestructuradas con profesores de dos universidades brasileñas y dos portuguesas, y los resultados se analizaron con base en el análisis de Discurso. Los resultados mostraron que los cursos superiores de Administración investigados todavía están fuertemente orientados por una evaluación cuyo principal propósito es clasificar a los estudiantes. Incluso cuando las normas institucionales previeron un método de evaluación formativa, el carácter formativo no fue identificado. En estas condiciones, parece emerger la necesidad de reflexionar sobre el proceso de evaluación en la enseñanza de la Administración, con vistas a la utilización deliberada y sistemática de la evaluación formativa para mejorar la calidad de los aprendizajes y la formación de los estudiantes.

**Palabras clave:** Evaluación Formativa. Evaluación para los Aprendizajes. Enseñanza Superior de Administración. Evaluación Pedagógica.