

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

NATIELI WARMLING TORRES

**AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM
DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNESC**

CRICIÚMA, DEZEMBRO DE 2011

NATIELI WARMLING TORRES

**AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM
DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNESC**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de Bacharel no Curso de Ciências Contábeis da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientadora: Prof^a Ma Kátia Aurora Dalla Libera Sorato

CRICIÚMA, DEZEMBRO DE 2011

NATIELI WARMLING TORRES

**AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM
DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNESC**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do grau de Bacharel no Curso de Ciências Contábeis da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com linha de pesquisa em Formação e Exercício Profissional.

Criciúma, 07 de Dezembro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Ma. Kátia Aurora Dalla Libera Sorato – Orientadora

José Luiz Possolli

Milla Guimarães

Dedico este trabalho aos meus pais, que sempre caminharam comigo, não medindo esforços para me auxiliar nos momentos de precisão.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus, por me conceder a vida, saúde e força para atingir meus objetivos.

Aos meus pais, Claudemir e Valda, pessoas que estão sempre ao meu lado e muito se preocuparam com meus estudos. Agradeço a dedicação e força que me destinam, por me ensinarem os verdadeiros valores da vida e acreditarem em mim.

A meu namorado Jefferson, que está sempre a meu lado me apoiando, sendo amoroso, atencioso e compreensível, soube entender minhas ausências no decorrer deste trabalho.

À minha orientadora Kátia, indispensável para a realização deste trabalho, sempre muito atenciosa e paciente, que não mediu esforços para me auxiliar nos momentos em que precisei, e acima de tudo, pela amizade e sinceridade.

Aos meus colegas de trabalho, que convivem comigo dia a dia e que me apoiaram e deram força nesta minha conquista.

A todos meus amigos que estão sempre ao meu lado me dando força e me trazem alegria, especialmente à Camila, Ester, Fernanda, Luana e Valéria, amigas que me apoiaram, entenderam meus dias mais difíceis, as quais sempre estarão ao meu lado.

À UNESC, todos os professores e colaboradores do Curso de Ciências Contábeis, pelos conhecimentos transmitidos, indispensáveis para meu crescimento e minha formação profissional.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente fizeram parte desta jornada ao meu lado, o meu eterno e profundo Obrigado!

RESUMO

TORRES, Natieli Warmling. **Avaliação do ensino e aprendizagem: um estudo com discentes do Curso de Ciências Contábeis da UNESC.** 2011. 59 p. Orientadora: Kátia Aurora Dalla Libera Sorato. Trabalho de Conclusão do Curso de Ciências Contábeis. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Criciúma – SC.

O processo de ensino e aprendizagem é importante para a formação discente, especialmente na educação superior, onde os profissionais devem sair capacitados para atuarem no mercado de trabalho. Neste processo inclui-se a avaliação, que deve ter atenção especial, uma vez que é por meio dela que o docente avaliará se os objetivos da disciplina que ministra, estão sendo cumpridos da melhor forma possível e se o discente está apto a seguir diante no processo. Nesse sentido, buscou-se neste trabalho analisar qual a percepção dos discentes que estão cursando de 6ª a 9ª fase no 2º semestre de 2011, em relação aos processos e instrumentos de avaliação aplicados pelos docentes no curso de Ciências Contábeis da UNESC de Criciúma/SC. Sendo assim, utilizou-se pesquisa descritiva com embasamento em estudos bibliográficos e levantamento, cujo instrumento foi o questionário. Percebeu-se por meio do estudo, que um percentual considerável de discentes, ou seja, 44% dos questionados, não compreendem o que é a avaliação processual, porém, dos que compreendem, muitos consideram que a avaliação processual melhora a qualidade de ensino e aprendizagem. Identificou-se que os instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores são as provas dissertativas individuais, provas objetivas individuais, trabalhos dissertativos em grupo e participação em sala de aula. Por meio dos resultados obtidos com os questionamentos aplicados aos discentes, verificou-se que os instrumentos avaliativos que os professores utilizam são considerados pelos discentes como os mais ideais para realização das avaliações. Conclui-se que os docentes utilizam a avaliação processual como forma de avaliação, conforme estabelecido no Regimento geral a UNESC e no Projeto Pedagógico do Curso, porém, muitos deles deveriam utilizá-la de forma mais constante, já que a avaliação processual contribui para com o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras chave: avaliação, ensino e aprendizagem, curso de ciências contábeis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Evolução do ensino da contabilidade no Brasil	16
Gráfico 1: Avaliação diagnóstica na disciplina C, 8ª fase	42
Gráfico 2: Discussão em sala de aula sobre os critérios e instrumentos de avaliação, disciplina A, 8ª fase	44
Gráfico 3: Discussão em sala de aula sobre os critérios e instrumentos de avaliação, disciplina C, 8ª fase	44
Gráfico 4: Conteúdo da avaliação é compatível com os ministrados em sala de aula, disciplina A, 8ª fase	46
Gráfico 5: Revisão e discussão após as avaliações na disciplina E, 7ª fase.....	47
Tabela 1: Compreensão sobre Avaliação Processual dos Acadêmicos de 6ª a 9ª fase	48
Gráfico 6: Realização da Avaliação Processual na Disciplina C, 7ª fase	49
Gráfico 7: Realização da Avaliação Processual na Disciplina B, 8ª fase	50
Gráfico 8: Realização da Avaliação Processual na Disciplina C, 9ª fase	50
Gráfico 9: Melhoria no processo de ensino e aprendizagem com a avaliação processual, disciplina A, 6ª fase	52
Quadro 1: Identificação pelos acadêmicos do porque realizar avaliação processual	53
Tabela 2: Instrumentos avaliativos mais utilizados pelos docentes.....	54
Tabela 3: Instrumentos avaliativos considerados ideais pelos discentes de 6ª a 9ª fase	55

LISTA DE SIGLAS

CES - Câmara de Educação Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CSA – Conselho Superior de Administração

FUCRI – Fundação Educacional de Criciúma

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

UNA CSA – Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Tema e Problema.....	10
1.2 Objetivos da Pesquisa	11
1.3 Justificativa.....	11
1.4 Metodologia	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 Ensino Superior de Contabilidade no Brasil.....	15
2.2 O Processo de Ensino e Aprendizagem.....	18
2.2.1 O Papel do Professor no Processo de Ensino e Aprendizagem.....	19
2.2.2 O Papel do Aluno Diante ao Ato de Ensinar	20
2.2.3 Fatores que Influenciam no Sucesso do Processo de Ensino e Aprendizagem.....	21
2.2.4 A Importância da Avaliação no Processo de Ensino e Aprendizagem.....	23
2.3 Tipos de Avaliação	24
2.3.1 Avaliação Diagnóstica	25
2.3.2 Avaliação Formativa.....	25
2.3.3 Avaliação Somativa.....	26
2.4 Modalidades de Avaliação.....	27
2.4.1 Provas Discursivas	28
2.4.2 Provas Objetivas	29
2.4.3 Provas Práticas	31
2.4.4 Provas Oraís	32
2.4.5 Seminários	33
2.4.6 Resumos	33
2.5 A UNESCO e a Avaliação Processual	34
2.5.1 Normatização Específica	34
2.5.2 A Implantação de um Novo Sistema de Avaliação	36
3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	40
3.1 O Curso de Ciências Contábeis da UNESCO	40
3.2 Apresentação e Análise das Informações Coletadas	41
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	57

REFERÊNCIAS.....	59
APÊNDICES	61
ANEXOS	65

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresenta-se o tema do presente estudo, que trata sobre a avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Na sequência, demonstra-se o problema, os objetivos, tanto geral, como os específicos e a justificativa, onde aborda-se a contribuição e a relevância desta pesquisa. Por fim, elucida-se a metodologia aplicada para o desenvolvimento deste trabalho.

1.1 Tema e Problema

No ambiente da educação, o que não é diferente na educação superior, o processo de ensino e aprendizagem é o principal elemento para o sucesso da formação discente. Por este motivo, as instituições devem tratar tal processo como fundamental, buscando atualizações e aperfeiçoamentos em seus métodos, visando obter o melhor desempenho possível.

Inclui-se nesse processo a avaliação, que é de extrema importância, pois é por meio dela que o docente obtém informações sobre seu trabalho, mede o desempenho dos discentes, percebe se está conseguindo alcançar os objetivos da disciplina e se assim não for, pode optar por mudanças visando à melhor aprendizagem dos discentes.

Em 2007 a Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, optou por mudar de uma avaliação classificatória para uma avaliação denominada processual, a qual objetiva acompanhar se os objetivos pedagógicos estão sendo atingidos. Este tipo de avaliação acompanha o desempenho dos alunos, buscando melhorias durante o processo de ensino e aprendizagem.

A atenção que merece a avaliação no processo de ensino e aprendizagem não poderia ser diferente para o Curso de Ciências Contábeis. Por isso é importante que coordenadores e professores do Curso estejam atentos para realização de uma avaliação que contribua para a formação qualificada dos alunos. Com isso, o Curso de Ciências Contábeis da UNESC adequou-se a esta nova forma

de avaliação, mas o entendimento por parte dos discentes sobre tal forma de avaliação ainda é desconhecido pelos gestores.

Diante disso, este estudo apresenta o seguinte questionamento: Qual a percepção dos discentes que estão cursando de 6ª a 9ª fase no 2º semestre de 2011 em relação aos processos e instrumentos de avaliação aplicados pelos docentes no curso de Ciências Contábeis da UNESC?

1.2 Objetivos da Pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa consiste em identificar e analisar a percepção dos discentes em relação aos processos e instrumentos de avaliação aplicados pelos professores do curso de Ciências Contábeis da UNESC.

A partir do objetivo geral, constituem-se os objetivos específicos da pesquisa:

- ✓ identificar como os discentes do Curso de Ciências Contábeis da UNESC compreendem a avaliação processual;
- ✓ levantar quais instrumentos são mais utilizados pelos professores do Curso de Ciências Contábeis da UNESC no processo de avaliação; e
- ✓ verificar qual a percepção dos discentes em relação aos processos e instrumentos de avaliação aplicados pelos professores.

1.3 Justificativa

Atualmente, a profissão contábil apresenta cada vez mais sucesso no mercado de trabalho e o contador vem se destacando, principalmente, em virtude da ampliação da percepção pelos gestores das organizações da necessidade de informações geradas por tal profissional para as tomadas de decisões. Mas, para atuarem de acordo com o esperado, precisam adquirir formação adequada e a construção de conhecimentos deste profissional, em um primeiro momento, ocorre nas instituições de ensino superior.

Para o profissional contábil estar apto a atuar no mercado de trabalho com sucesso, é fundamental que enquanto estiver estudando, as informações transmitidas pelos docentes sejam absorvidas com o máximo de aproveitamento. O sucesso do profissional graduado em um Curso Superior dependerá de seu desempenho juntamente com o processo de ensino e aprendizagem, o qual é fundamental quando se fala em educação e formação de qualidade.

No processo de ensino e aprendizagem inclui-se a avaliação, a qual se destaca por sua importância e contribuição, uma vez que esta faz ponte entre professor e aluno, e por meio de seus resultados os docentes avaliam se os objetivos da disciplina estão sendo atingidos, bem como o desempenho de seus alunos.

Por este motivo, Gil (2008, p. 247) discorre que as avaliações “[...] são úteis para informar os professores acerca do quanto o ensino oferecido tem sido eficaz, contribuindo para a redefinição e o ordenamento dos conteúdos e adequação das estratégias para facilitar a aprendizagem.”

Acredita-se que este estudo contribui de forma teórica, pois apresenta uma revisão da avaliação da aprendizagem, abordando as formas mais adequadas de se avaliar e como os alunos estão percebendo a avaliação processual no curso em estudo, o qual é um tema novo e pouco aprofundado, portanto, carente de estudos.

Assim, esta pesquisa estuda o processo de avaliação do curso de Ciências Contábeis da UNESC, visando contribuir em termos práticos para com a gestão do Curso e também com os professores, pois com os resultados obtidos acredita-se ser possível desenvolver ações, se necessário, que visem um melhor desempenho da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, formando profissionais mais qualificados para atuarem no mercado de trabalho e contribuindo, assim, ainda mais para com a sociedade.

1.4 Metodologia

Visando o desenvolvimento de um estudo científico é fundamental definir procedimentos metodológicos adequados para alcançar os objetivos propostos. De acordo com Gil (1996, p. 19), a pesquisa é considerada um:

procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Com relação à delimitação dos objetivos, classificam-se como descritivo e exploratório. Descritivo, pois visa descrever o processo e os procedimentos de avaliação utilizados pelos docentes e aplicados aos acadêmicos do Curso de Ciências Contábeis da UNESC.

Conceituando sobre pesquisa descritiva Mezzaroba e Monteiro (2004, p. 116) elucidam que este tipo de estudo “[...] não propõe soluções, apenas descreve os fenômenos tal como são vistos pelo pesquisador, o que não significa que não serão interpretados.” Os autores destacam ainda, que a contribuição que se deseja dar com este tipo de estudo “é no sentido de promover uma análise rigorosa de seu objetivo [...].”

Caracteriza-se como exploratório, tendo em vista tratar-se de um tema pouco estudado e com escasso material envolvendo a avaliação processual no ensino contábil.

Gil (2002, p. 41) descreve que a pesquisa exploratória:

[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Quanto aos procedimentos utilizados para o desenvolvimento do estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica, levantamento ou *survey* e participante.

A pesquisa bibliográfica desenvolveu-se utilizando livros, artigos de revistas, Leis e Resoluções, entre outros. Segundo Martins e Theóphilo (2009, p. 54) este tipo de estudo

busca conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema. A pesquisa bibliográfica é um excelente meio de formação científica quando realizada independentemente – análise teórica – ou como parte indispensável de qualquer trabalho científico, visando à construção da plataforma teórica do estudo.

Em relação ao levantamento ou *survey*, Martins e Theóphilo (2009, p. 60) ressaltam que “são próprios para os casos em que o pesquisador deseja responder a questões acerca da distribuição de uma variável ou das relações entre características de pessoas ou grupos, da maneira como ocorrem em situações naturais.” Esta etapa ocorreu mediante aplicação de questionário aos discentes que estão cursando de 6ª a 9ª fase do Curso de Ciências Contábeis da UNESC no 2º semestre de 2011.

A pesquisa caracterizou-se como participante, pois a autora deste trabalho é acadêmica de uma das fases pesquisadas, fazendo, deste modo, parte do estudo. Este tipo de pesquisa, segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 90), “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo [...]”

Quanto à abordagem do problema, optou-se pela análise qualitativa e quantitativa. Qualitativa, pois realiza-se descrições e comparações dos dados investigados e quantitativa devido ao fato de utilizar técnicas estatísticas para análise dos dados. Para Richardson (1999, p. 79),

a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Tanto assim é que existem problemas que podem ser investigados por meio de metodologia quantitativa, e há outras que exigem diferentes enfoques e, conseqüentemente, uma metodologia de conotação qualitativa.

Em relação à pesquisa quantitativa, Mezzaroba e Monteiro (2004, p. 109) destacam que “o perfil desse tipo de pesquisa é altamente descritivo, o investigador pretenderá sempre obter o maior grau de correção possível em seus dados, assegurando assim a confiabilidade de seu trabalho [...]”

Por meio destes instrumentos e procedimentos de pesquisa foi possível obter os resultados em relação aos objetivos traçados e, conseqüentemente, a um conhecimento mais amplo sobre a avaliação do ensino e aprendizagem do Curso de Ciências Contábeis da UNESC.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, aborda-se, primeiramente, sobre o ensino superior de contabilidade no Brasil. Na sequência, o processo de ensino e aprendizagem, os tipos e modalidades de avaliação e, por fim, descreve-se sobre a avaliação processual.

2.1 Ensino Superior de Contabilidade no Brasil

No mundo dos negócios, que vem crescendo e se modernizando constantemente, necessita-se cada vez mais de profissionais qualificados e especializados e isso não é diferente na área administrativa a qual engloba a contabilidade. Segundo Laffin (2005, p. 103), “a busca por profissionais capacitados na área administrativa teve como consequência a melhoria da formação dos profissionais da contabilidade”.

Até chegar ao atual estágio que o ensino superior de contabilidade no Brasil se encontra, este passou por diversas etapas, como pode-se observar na Figura 1:

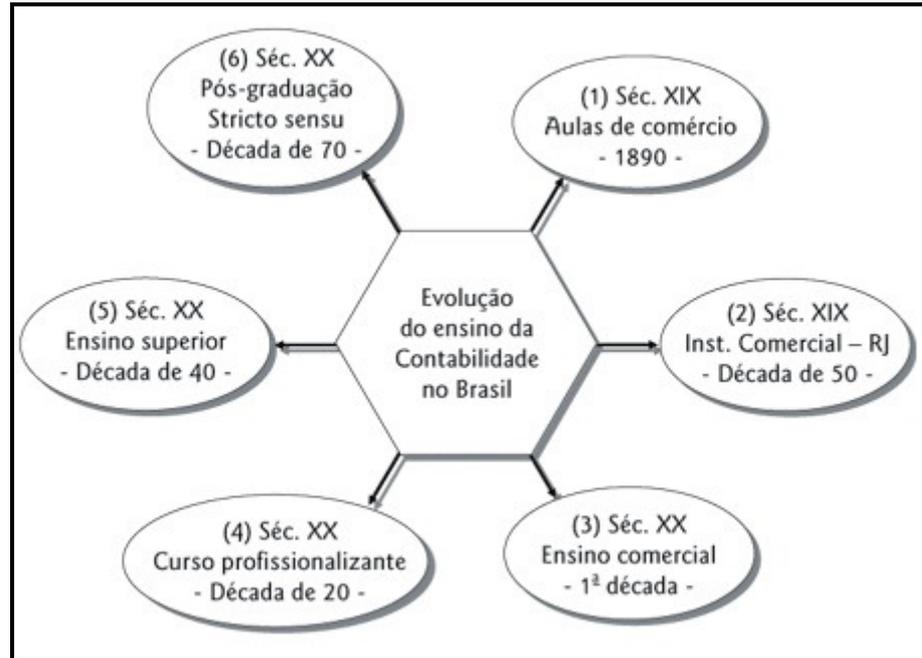


Figura 1: Evolução do ensino da contabilidade no Brasil
 Fonte: Rosella *et al* (2006, p. 22).

O ensino comercial e de contabilidade no Brasil teve início no século XIX, em 1808, com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil. Nesta época a atividade comercial brasileira resumia-se à venda dos bens produzidos ao comércio internacional. (PELEIAS *et al*, 2007).

Em 23 de agosto de 1808, por meio de alvará publicado, criou-se a Real Junta de Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegações. Com este documento ficou determinado à adoção do sistema de partidas dobradas para o controle dos bens. Em 1809, com a publicação do alvará de 15 de julho, criou-se oficialmente o ensino de contabilidade no país, por meio das aulas de comércio, intituladas ‘aulas práticas’. (PELEIAS; BACCI, 2004).

No ano de 1846, com o decreto n.º. 456, de 23 de julho, fixou-se o regulamento das ‘aulas de comércio’ no Rio de Janeiro, sendo que o período estabelecido para o curso foi de dois anos. Este diploma legal alterou a denominação das ‘aulas práticas’ para ‘aulas de comércio’. (PELEIAS; BACCI, 2004).

Na década de 50 do século XIX, acontecem novas mudanças relevantes para o ensino comercial e contábil brasileiro. Em 1854, com o decreto n.º. 769, de 09 de agosto, ocorreu a reforma da aula de comércio da capital imperial. Essa reforma materializou-se com o Decreto n.º. 1.763, de 14 de maio de 1856, que concedeu

novos estatutos para a aula de comércio da corte, formando um curso de estudos denominado Instituto Comercial do Rio de Janeiro. Com isso, mudanças importantes ocorreram na matriz curricular, a duração do curso de dois anos manteve-se, porém o conteúdo foi distribuído em quatro cadeiras, sendo o primeiro de Contabilidade e Escrituração Mercantil. (PELEIAS *et al*, 2007).

Rosella *et al* (2006, p. 27) comentam que, “[...] a Escola Prática de Comércio, fundada em 1902, posteriormente denominada Escola de Comércio Álvares Penteado e Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, passou a ser uma referência para o ensino comercial [...].”

Laffin (2005) destaca que uma das primeiras escolas, em 1902, a organizar o curso destinado a formar os “guarda-livros”, como eram chamados na época, foi a Escola Comércio Álvares Penteado, conhecida anteriormente como Escola Prática do Comércio de São Paulo, com duração de três anos de curso.

Em 1926, com o Decreto n.º. 17.329, de 28 de maio, ocorreu à regulamentação dos cursos profissionalizantes, denominados Ensino Técnico Comercial. Este Decreto aprovou o regulamento para os estabelecimentos de ensino que oferecessem o curso geral ou curso superior, sendo que o curso geral tinha duração de quatro anos e dava direito ao diploma de contador, já o curso superior tinha duração de três anos e concedia o título de graduado em Ciências Econômicas. (ROSELLA *et al*, 2006).

O Decreto n.º. 20.158, de 30 de junho de 1931, regulamentou a profissão de contador e reorganizou o ensino comercial, dividindo-o em níveis, técnico e superior. (PELEIAS *et al*, 2007).

Alguns anos depois, com o decreto-lei n. 7.988, de 22 de setembro de 1945, foi instituído o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais, com duração de quatro anos, que dava o título de bacharel em Ciências Contábeis para aqueles que o concluíssem. (ROSELLA *et al*, 2006).

Já com a Lei n.º. 1.401, de 31 de julho de 1951, o curso de Ciências Contábeis e Atuariais se desdobrou, criando os Cursos de Ciências Contábeis e de Ciências Atuariais, instituindo os diplomas de bacharel em Ciências Contábeis e bacharel em Ciências Atuariais. (ROSELLA *et al*, 2006).

Com a resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) s/n., de 8 de fevereiro de 1963, foi fixado os mínimos de duração do Curso de Ciências Contábeis. Durante o restante da década de 1960, e nas décadas de 1970 e 1980,

não ocorreram alterações no ensino superior de contabilidade por determinação legal. (ROSELLA *et al*, 2006).

De acordo com Rosella *et al* (2006, p. 30),

a resolução CFE n. 3/1992 fixou os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de graduação. Para o curso de Ciências Contábeis, a duração estabelecida era de 2.700 horas-aula, integralizadas no máximo em sete, e no mínimo em quatro anos para o período diurno, e cinco para o noturno. Fixou também normas para que todas as instituições de ensino superior elaborassem os currículos para o curso de Ciências Contábeis, definindo o perfil do profissional a ser formado.

Em 2003, o parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) n°. 289, aprovou “as diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Ciências Contábeis – bacharelado, a serem observados pelas instituições de Ensino Superior em sua organização curricular.” Em 2004, a resolução CNE/CES n°. 6 oficializa o parecer n°. 289/2003. (ROSELLA *et al*, 2006, p. 33).

Atualmente, a resolução em vigor para os Cursos de Ciências Contábeis é a CNE/CES n°. 10/2004, de 16 de Dezembro. Nota-se que longa foi a história do ensino superior de contabilidade no Brasil e que as resoluções buscaram aperfeiçoar o ensino para formação de bons profissionais.

Em seguida, descreve-se sobre o processo de ensino e aprendizagem, este que deve ser o aliado para formação de profissionais qualificados.

2.2 O Processo de Ensino e Aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem, que se pode entender como ensinar e aprender, estão interligados. A aprendizagem está atrelada aos ensinamentos repassados pelo docente, e depende de um ensino adequado e de qualidade para ser compreendida da melhor maneira possível. Desta forma, Gil (2005, p. 27) ressalta que “os conceitos de ensino e aprendizagem encontram-se indissociavelmente ligados.” Souza e Ortiz (2006, p. 134) ressaltam que “[...] um não existe sem o outro; a aprendizagem é o fim, o ensino é o meio. A conjunção desses fatores recebe o nome de ensino-aprendizagem.”

Em relação ao ensino, Gil (2005, p. 27) comenta que este remete a conceitos como: “[...] instrução, comunicação e transmissão de conhecimentos, que indicam o professor o elemento principal do processo.” Com isso, percebe-se a importância do docente frente ao processo de ensino.

Focando na aprendizagem, Gil (2005, p. 80) destaca que “[...] para fins educacionais, pode-se definir aprendizagem como o processo de aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e mudança de atitudes em decorrência de experiências educativas, tais como aulas, leituras, discussões, pesquisas, etc.”

Também em relação ao processo de aprendizagem, Masetto (2003, p. 37) elucida que este se refere “[...] a um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abarcada minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes ou valores.”

Assim, torna-se claro que toda instituição de ensino deve possuir métodos de ensino e aprendizagem qualificados, pois são a base para que o aluno obtenha um ensino de qualidade. E, no processo de ensino e aprendizagem, torna-se imprescindível abordar o papel do professor frente a este processo.

2.2.1 O Papel do Professor no Processo de Ensino e Aprendizagem

O docente desempenha um importante papel diante o processo de ensino e aprendizagem, pois considerável parcela da aprendizagem do aluno está ligada ao seu desempenho. Isso ocorre por ser o professor o facilitador de ensinamentos aos discentes.

Como ressalta Camargo e Silva (2006, p. 229),

o professor desponta como facilitador de aprendizagem de seus alunos. O papel do educador não é ensinar, entendido como instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, mas ajudar o aluno a aprender. Não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno os adquira. Não é apenas fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura, mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura.

Pelo importante papel que exerce no processo de ensino e aprendizagem, o docente deve ter conhecimento das disciplinas que irá conduzir, pois certamente

que se não as conhecer com profundidade, não terá capacidade para administrá-las da melhor forma possível. (SOUZA; ORTIZ, 2006).

O professor tem por objetivo auxiliar os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, de acordo com Gil (2008, p. 15), “o aprendizado dos alunos também tem a ver com a motivação do professor.” O autor ressalta, ainda, que “quando o professor está motivado para ensinar e demonstra o seu entusiasmo com a matéria, cria-se um clima muito mais favorável para a aprendizagem.”

O professor deve gostar de sua profissão, pois assim a exercerá com satisfação, tornando o resultado da aprendizagem de seus discentes positiva. Para Masetto (2003, p. 23) “a docência existe para que o aluno aprenda.”

O docente deve também saber administrar suas aulas de forma que o aluno seja incentivado a participar. De acordo com Masetto (2003, p. 23),

incentivar essa participação resulta em uma motivação e interesse do aluno pela matéria, e dinamização nas relações entre aluno e professor facilitando a comunicação entre ambos. O aluno começa a ver no professor um aliado para sua formação, e não um obstáculo, e sente-se igualmente responsável por aprender. Ele passa a se considerar sujeito do processo.

O docente exerce papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois por meio de seu desempenho como facilitador é que se poderá chegar ao objetivo principal que é o aprendizado do aluno.

2.2.2 O Papel do Aluno Diante ao Ato de Ensinar

O professor tem importante papel no que tange a aprendizagem, no entanto, não se pode deixar de mencionar a importância do aluno diante deste fato. Souza e Ortiz (2006, p. 131) complementam destacando que, “o aluno constitui elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem, pois os demais componentes do sistema educacional são moldados objetivando sua satisfação.”

Para Gil (2008, p. 14), a motivação é grande aliada para o sucesso na aprendizagem, pois esta “[...] nos impulsiona para a ação, e tem origem numa necessidade. Assim, à medida que o aluno sente necessidade de aprender, tende a buscar fontes capazes de satisfazê-las, tais como leituras, aulas e discussões.”

Sem que haja interesse da parte do aluno em aprender não tem aprendizagem. Portanto, os ensinamentos repassados pelos docentes devem vir acompanhados com a motivação do aluno, pois sem esta não se chega ao sucesso da aprendizagem.

Masetto (2003, p. 23) comenta que:

[...] no ensino superior, a ênfase deva ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores, não há como se promover essa aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes. Aliás, só eles poderão “aprender”. Ninguém aprenderá por eles.

O interesse de adquirir aprendizagem deve partir do aluno. Sua motivação e vontade de aprender é que contribuirão para que educando e educador, juntos, concretizem uma aprendizagem adequada. Em seguida, abordam-se fatores que influenciam para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

2.2.3 Fatores que Influenciam no Sucesso do Processo de Ensino e Aprendizagem

Focando nos fatores que influenciam para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem, Gil (2008) ressalta que dentro dos indivíduos, e mesmo fora deles, existem inúmeros fatores que influenciam na habilidade para aprender. Os mais populares são os fatores cognitivos, como a inteligência e a criatividade, entretanto, além disso, existem outros de igual relevância e que incluem, dentre outros: o ambiente social, os hábitos de estudo e a memória.

Camargo e Silva (2006) ressaltam que dentro dos diversos fatores que influenciam o sucesso do ensino e aprendizagem, os três mais importantes são: o conhecimento prévio, a motivação, e as estratégias e os hábitos de aprendizagem.

Em se tratando de conhecimento prévio, Camargo e Silva (2006, p. 239) discorrem que este facilita para novas aprendizagens do aluno. O aluno aprende mais sobre determinado conteúdo quando já o conhece. “O conhecimento prévio refere-se tanto a conhecimentos gerais quanto a conhecimentos específicos.”

Camargo e Silva (2006) comentam que os professores experientes sabem o quanto é difícil transmitir assuntos novos para alunos que não possuem pré-requisitos.

Na contabilidade, o que geralmente ocorre é que os alunos tomam contato com ela pela primeira vez somente na graduação, não existindo assim o conhecimento prévio específico, o que causa dificuldades na aprendizagem dos alunos.

Abordando sobre a motivação, que é importante para o processo de ensino e aprendizagem, para que exista o desejo do aluno de aprender, Camargo e Silva (2006, p. 240) discorrem que,

quanto maior a motivação do aluno para aprender, mais disposição para estudar e mais êxito ele terá. Parte essencial da motivação é o interesse pelo que se está aprendendo. É por essa razão que os especialistas em aprendizagem enfatizam a importância de o estudante compreender o significado do que está estudando. Quando o aluno percebe que aquilo que aprende tem valor para sua vida cotidiana, que é significativo adquire mais interesse pela aprendizagem e, conseqüentemente, aprende melhor.

Assim, percebe-se porque a motivação é importante para o sucesso do ensino e aprendizagem, pois quanto mais motivado o aluno estiver para aprender, maior será a aprendizagem dos conteúdos repassados pelos professores.

Focando nas estratégias e hábitos, Gil (2008, p. 92) destaca que os “[...] hábitos de estudo assumem papel muito importante na aprendizagem. Mas os professores podem auxiliá-los, incentivando-os a adotar algumas condutas, como: planejamento de estudos, objetivos realistas, pontualidade, organização das matérias e revisão.”

É interessante que o aluno utilize-se de estratégias para o estudo, pois isso facilitará sua aprendizagem. Camargo e Silva (2006, p. 241) descrevem um exemplo sobre este fato,

se um aluno desenvolve o hábito de fazer perguntas para si mesmo antes, e depois de ler cada seção do material de estudo, e durante a sua leitura, sua compreensão e seu nível de retenção serão muito superiores aos do aluno que não usa essas táticas.

Desta forma, percebe-se a importância que cada fator assume para uma aprendizagem de sucesso, devendo estar inseridos no processo de ensino e aprendizagem sempre que possível.

Cabe destacar que outro fator importante no processo de ensino e aprendizagem é a avaliação.

2.2.4 A Importância da Avaliação no Processo de Ensino e Aprendizagem

A avaliação representa uma ponte entre aluno e o professor. É por meio dela que o docente vai poder detectar se o conteúdo trabalhado está sendo repassado de forma eficaz e, assim, realizar melhorias, se necessário, no processo de ensino e aprendizagem.

Vasconcellos (1998, p. 83) ressalta que é importante avaliar “[...] para ver se o tipo de trabalho que vem sendo feito está de fato atingindo os alunos, e assim ter elementos para melhorar sua forma de ensinar, superando a concepção tradicional de avaliação, em que se avalia para verificar quanto o aluno sabe [...].”

Gil (2008, p. 247) descreve sobre a avaliação de forma positiva, quando ressalta que

numa escola concebida para servir a uma sociedade moderna, a avaliação deixa de ser vista como instrumento de seleção e de fiscalização, externo ao processo de aprendizagem, e passa a ser vista como um método de coleta e análise dos dados necessários à melhoria da aprendizagem dos alunos, e como parte integrada e essencial desse processo.

A avaliação representa uma ferramenta que contribui para a formação, pois “[...] auxilia na aprendizagem por meio de *feedback* e da motivação. Os resultados dos testes informam o estudante acerca de seus sucessos e fracassos, das etapas vencidas e das dificuldades encontradas.” (GIL, 2008, p. 247).

Com a ajuda do docente, a avaliação pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem, pois, de acordo com Gil (2008), quando esta é bem elaborada auxilia verdadeiramente o ensino, pois leva à reflexão sobre os conceitos de um modo novo. Poucas coisas podem ser tão importantes para estimular os alunos a dominar o conteúdo das matérias quanto uma avaliação rigorosa.

Destacando, ainda, o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, Cruz, Cobrar e Slomski (2008, p. 16) elucidam que

[...] a avaliação da aprendizagem, como elemento subsidiário, adquire seu sentido na medida que contribui para o alcance daquela finalidade básica. Avaliar, portanto, é mais do que verificar desempenho, pois envolve tomada de decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista a garantia do resultado que está sendo construído.

O aluno deve estar ciente de que “a avaliação precisa ser entendida como elemento necessário para que o direito de aprender efetive-se da melhor maneira possível.” (GIL, 2008, p. 243).

Também, abordando sobre o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, Sant’anna (2001, p. 27) descreve que “a avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos.”

Desta feita, conclui-se que a avaliação é um instrumento indispensável para o processo de ensino e aprendizagem, pois representa uma ponte de relação entre aluno e professor que precisa ocorrer para que o processo obtenha resultados positivos.

Em seguida, passa-se a descrever sobre os tipos de avaliações que podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

2.3 Tipos de Avaliação

Cientes da importância que a avaliação tem para o processo de ensino e aprendizagem, foca-se, neste momento nos tipos de avaliação existentes dentro das instituições de ensino, mesmo sabendo que

a avaliação vem se modificando ao longo dos tempos, em decorrência não apenas da incorporação de novas tecnologias, mas também da filosofia que a rege. A existência de uma diversidade cada vez maior de procedimentos avaliativos com notável nível de precisão contribui para que os professores adotem novas atitudes em relação à avaliação. (GIL, 2008, p. 246).

Ao destacar os tipos de avaliação, Gil (2008, p. 247) ensina que “a avaliação num sentido mais moderno deve ser vista como um processo que se desenvolve ao longo de todo um curso. Nesse sentido, pode-se falar em três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa”, que serão abordados na sequência:

2.3.1 Avaliação Diagnóstica

Como o próprio nome diz, a avaliação diagnóstica serve para o professor diagnosticar em que etapa de conhecimento o aluno se encontra. Para Petrucci e Batiston (2006), é aplicada antes de dar início no processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de mostrar ao professor o ponto de partida mais adequado para a administração de suas aulas. Pode, também, ser realizada no decorrer do processo, se o professor detectar alguma situação que esteja trazendo deficiência na aprendizagem do aluno.

De acordo com Gil (2008, p. 247), este tipo de avaliação

constitui-se num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados. Com essa avaliação, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades, interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas.

É importante este tipo de avaliação no início do processo de ensino e aprendizagem, pois com ela o professor coleta dados sobre o grau de conhecimento do discente e pode iniciar seu processo de ensino da forma mais adequada.

2.3.2 Avaliação Formativa

Diferente da avaliação diagnóstica, que ocorre no início do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação formativa é realizada no decorrer do processo educacional. “[...] Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir.” Este tipo de avaliação não possui finalidade seletiva “[...] incorporada ao processo de formação, que permite tanto aos estudantes como aos professores a redefinição das prioridades e o ajustamento das estratégias.” (GIL, 2008, p. 248).

Por meio da avaliação formativa, segundo Petrucci e Batiston (2006, p. 302), “[...] o professor detecta de imediato as deficiências que o aluno possui, o que permite ao docente tomar providências para que as deficiências identificadas não se tornem ainda maiores e, conseqüentemente, mais difíceis de serem sanadas.”

Tomando por base o exposto, percebe-se que este tipo de avaliação assim como a diagnóstica, serve para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, pois por meio delas o aluno pode expor suas dificuldades e o docente, analisando-as, ter a oportunidade de saná-las.

2.3.3 Avaliação Somativa

A avaliação somativa acontece no final de um processo educacional e tem como objetivo verificar o que o aluno aprendeu sobre o assunto aplicado. Nela, devem-se incluir os conteúdos mais relevantes referentes aos ensinamentos passados aos alunos pelos professores. Serve como uma forma de auxiliar o docente em sua tomada de decisões em relação ao discente, tais como: aprovação ou reprovação.

Gil (2008, p. 248) descreve que este tipo de avaliação ocorre ao final:

[...] de um curso, de uma disciplina ou de uma unidade de ensino, visando determinar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. Visa elaborar um balanço somatório de uma ou várias seqüências de um trabalho de formação e pode ser realizada num processo cumulativo, quando esse balanço final leva em consideração vários balanços parciais. Tem, portanto, a finalidade de pôr à prova, e sua principal função é de titular ou conferir um certificado.

A avaliação somativa tem como principal objetivo avaliar o grau de ensino e aprendizagem. Neste contexto, Petrucci e Batiston (2006, p. 302) descrevem que “essa modalidade de avaliação permite avaliar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, e atende exigências legais sobre a avaliação docente [...].”

Petrucci e Batiston (2006, p. 302) ainda afirmam que:

[...] como produto dessa avaliação, tem-se uma nota ou um conceito, o qual representa o grau em que os objetivos mais amplos foram alcançados. É usada para classificar alunos, servindo também para fornecer as notas ou os conceitos à secretária da instituição de ensino superior.

Este tipo de avaliação por ser aplicada ao término de uma etapa educativa, não auxilia o professor para correção de possíveis falhas no processo de ensino e aprendizagem ao determinado período, mais sim no do que iniciará a seguir. A avaliação somativa é necessária, pois é por meio dela que o docente tomará decisões do conhecimento dos discentes sobre os conteúdos trabalhados.

Abordados os tipos de avaliação, passa-se na sequência a discorrer sobre algumas das modalidades mais comuns dentro do processo de ensino e aprendizagem.

2.4 Modalidades de Avaliação

Tendo o conhecimento das formas de avaliação e sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem, cabe descrever as modalidades de avaliação que os docentes podem utilizar para realização da avaliação de seus alunos.

Existem várias técnicas de avaliação, por este motivo, Gil (2008, p. 254) destaca que:

a escolha das técnicas deve ser feita após o professor considerar as que melhor se ajustam aos objetivos definidos no plano. É verdade que algumas estratégias já se impuseram pela tradição, o que faz com que muitos professores optem preferencialmente por elas e que sejam até mesmo mais recomendadas pelas instituições de Ensino Superior.

Para Melchior (1999, p. 101), “[...] não existe uma forma melhor que a outra de verificar o rendimento escolar. Cada questão deve estar adequada ao objetivo que pretende avaliar o desenvolvimento e habilidade intelectual dos alunos na assimilação dos conteúdos.”

Os professores devem possuir conhecimento das diversas técnicas de avaliar, pois assim poderão variar suas formas de avaliação, o que é importante, pois Krasilchik *et al* (2001, p. 171) comentam que “limitar-se a um tipo de prova pode viciar o processo por não atender às peculiaridades dos alunos e não suprir as deficiências das várias modalidades usadas.”

Assim, entende-se a importância do professor variar suas técnicas de avaliação, visando obter o melhor resultado dentro dos objetivos. A seguir, abordam-se separadamente alguns instrumentos mais utilizados de avaliações no processo de ensino e aprendizagem.

2.4.1 Provas Discursivas

Este instrumento é um dos mais utilizados pelos professores para avaliar os discentes. Conforme Gil (2008, p. 255), “provas discursivas são aquelas em que o professor apresenta temas ou questões para que os alunos discorram sobre elas ou respondam à elas [...]”. Diante da pergunta do professor, o aluno formula sua resposta, assim o mesmo é avaliado sobre o que escreveu.

Diante da vasta utilização deste tipo de prova pelos docentes, Gil (2008, p. 255) descreve que:

a popularidade deste tipo de avaliação deve-se mais ao tradicionalismo dos professores e ao desconhecimento de outros instrumentos de avaliação. Tanto é que muitos professores, apesar de utilizarem-no continuamente, não manejam com habilidade este tipo de prova, cometendo erros tanto na formulação das questões quanto na sua correção.

Existem duas modalidades de prova discursiva: as com questões dissertativas e as de perguntas curtas. (GIL, 2008). Neste contexto, Sant’Anna (2001, p. 43) destaca que questões dissertativas “constituem-se por descrições livres, isto é, o aluno pode responder com suas próprias palavras as questões propostas.”

Por serem questões que o aluno precisa entender da melhor maneira possível, para assim poder respondê-las, Melchior (1999, p. 111), ressalta que, “[...] devem ser formuladas com clareza, especificando uma habilidade mental que se deseja que o aluno evidencie.”

Assim como em outras modalidades de avaliação, as dissertativas possuem vantagens e desvantagens. Segundo Melchior (1999, p. 112) “entre as vantagens no uso de testes dissertativos destacam-se:

- a relativa facilidade na elaboração das questões;
- a reduzida possibilidade de acerto casual;
- a possibilidade de avaliação de habilidades intelectuais mais elevadas, como: a capacidade de organização, de análise e aplicação dos conteúdos, de relacionar fatos ou idéias [...].

Estes são pontos importantes para conhecimento do professor, pois tendem a colaborar no seu processo de ensino e aprendizagem.

Melchior (1999, p. 112) afirma que “as maiores desvantagens referem-se ao favorecimento de subjetividade do professor na correção, à limitada abrangência do conteúdo e ao maior tempo necessário na correção.”

Mesmo com as desvantagens apresentadas, segundo Gil (2008, p. 256), há razões para se realizar a prova dissertativa:

Cabe ao professor, no entanto, analisar detidamente as circunstâncias que envolvem a avaliação, antes de se decidir pela sua adoção. As provas dissertativas são adequadas quando (a) a turma é pequena; (b) o professor não conhece o nível do grupo e ter margem para ajustar as notas, evitando reprovações; (c) o prazo para a elaboração da prova é menor do que aquele para sua correção; (d) o objetivo principal é o de estimular a habilidade de expressão escrita; (e) o professor tem mais habilidade para realizar provas dissertativas do que objetivas.

Quanto às provas de respostas curtas, nela o docente formula questões abertas para que os discentes a respondam. Sobre este tipo de avaliação Gil (2008, p. 255) discorre que:

as questões são formuladas de forma tal que fiquem explícitos os limites relativos à extensão e ao gênero das respostas. Este tipo de prova tem praticamente o mesmo valor das provas dissertativas no referente aos objetivos que se pretende avaliar. Mas, por definir mais exatamente o problema e por apresentar restrições quanto às respostas, obriga o estudante a dar respostas de forma mais direta. Sua principal vantagem é, pois, a de evitar uma exagerada verbosidade nas respostas, tornando menos cansativo corrigir as respostas, sobretudo quando são em grande número.

Entendendo como funcionam as duas modalidades que se subdividem a prova discursiva e descritas suas vantagens e desvantagens, evidencia-se a necessidade de que o docente atente-se a esses pontos, para então elaborar as avaliações da maneira que mais se adéquem em seu processo de ensino e aprendizagem. É importante, também, que o docente tenha conhecimento das provas discursivas para não cometer erros, que normalmente ocorrem na formulação das questões ou na sua correção.

2.4.2 Provas Objetivas

As provas objetivas, segundo Gil (2008), são aquelas normalmente utilizadas em vestibulares e concursos públicos e que vêm a cada dia sendo mais empregadas por docentes no meio universitário. Por possuírem respostas breves, pois são constituídas por sinal, número, palavra ou frase, são consideradas provas de fácil correção para os professores.

Para Melchior (1999, p. 103), “o teste objetivo compõe-se de questões objetivas que avaliam a extensão do conhecimento e das habilidades. Estas questões admitem uma única resposta [...]”

Gil (2008, p. 258) comenta que este tipo de avaliação tem recebido críticas quando aplicadas no ensino superior. Segundo o autor,

[...] alega-se que não é adequada aos propósitos de seus cursos, pois mediria apenas a capacidade de memorização. Também se alega que inibi a criatividade dos alunos, que os desestimula a escrever, que é uma loteria, que degrada o trabalho escolar etc.

Mesmo sendo motivo de críticas, as provas objetivas possuem elementos positivos, como descreve Gil (2008, p. 258) “[...] quando bem elaboradas, aplicadas e corrigidas, contribuem para o fornecimento de informações úteis para tornar mais efetivo o processo de aprendizagem.” Em favor das provas objetivas, pode-se alegar que:

- a) Promovem um julgamento imparcial;
- b) Garantem rapidez na correção;
- c) Proporcionam imediato *feedback* ao estudante;
- d) Permitem a verificação extensa da matéria;
- e) Possibilitam a comparação entre turmas;
- f) Permitem a identificação das diferenças individuais;
- g) Contribuem para a avaliação do trabalho docente.

“As provas objetivas podem assumir diferentes formas, em decorrência do tipo de questão utilizada. Os principais tipos são: de lacuna, certo-ou-errado, múltipla escolha, associação e ordenação.” (GIL, 2008, p. 259).

Abordando os tipos de questões citadas, destaca-se que, no entender de Gil (2008, p. 259), as de lacuna ou complemento “[...] são constituídas por frases incompletas, cujo espaço em branco deve ser preenchido por uma ou mais palavras [...]”

As questões de certo ou errado, verdadeiro ou falso, de acordo com Melchior (1999, p. 105), consistem em “sentenças, de preferência afirmativas, para serem julgadas a ser assinalada uma das palavras destes pares: certo ou errado, verdadeiro e falso.”

Além disso, têm-se também as de associação “[...] em que cabe ao estudante estabelecer associação entre elementos que são apresentados em dois grupos.” (GIL, 2008, p. 260). Já as questões de ordenação “são aquelas que solicitam ao examinando que coloquem em ordem determinados elementos, conforme o critério especificado pelo professor.” (MELCHIOR, 1999, p. 108).

Por fim, existem as de múltipla escolha que “[...] são compostas de uma parte introdutória ou suporte e de várias alternativas, sendo que uma delas deve ser a resposta.” Este tipo de questão pode apresentar uma única resposta correta, mais de uma resposta correta ou a melhor resposta. (MELCHIOR, 1999, p. 109), onde o aluno deve assinalar as que, no seu entender, estão corretas.

Por ser um tipo de prova constantemente utilizada pelos professores é interessante que estes tenham conhecimento dos tipos de questões que cabem dentro desta modalidade, para assim estarem diversificando em suas avaliações.

2.4.3 Provas Práticas

Em algumas disciplinas não é possível avaliar o discente com provas escritas, por este motivo ou para variar os métodos de aplicação das avaliações, os docentes utilizam a prova prática. Para Marion (2001, p. 132), “este método consiste em mostrar aos alunos o lado prático da disciplina, e, para o curso de ciências contábeis, achamos que o método deve ser aplicado em quase todas as disciplinas da área, direcionando-o como complemento às aulas teórico-expositivas.”

A prova prática é um interessante método quando o professor procura aderir estratégias de ensino como laboratórios, escritório ou empresa modelo e jogos-empresariais. (PETRUCCI; BATISTON, 2006).

Marion (2001, p. 132) destaca que “uma das formas sugeridas é uma parte do curso ser desenvolvida no laboratório contábil, utilizando o processo eletrônico. Toda disciplina contábil poderá ser alvo do laboratório.”

Esse tipo de avaliação leva o aluno a demonstrar o conhecimento adquirido de forma prática, utilizando-se de equipamentos para sua realização, o que é interessante, pois o professor formula circunstâncias semelhantes com as reais para que os alunos solucionem as questões e adquiram conhecimento mais profundo sobre sua área de atuação.

2.4.4 Provas Orais

As provas orais são aquelas em que o docente faz questionamentos ao discente e este responde oralmente. Segundo Melchior (1999, p. 101), “[...] as questões orais são muito importantes para o professor identificar o que o aluno pensa, como ele está entendendo, qual a interpretação que ele está dando sobre o assunto em foco.”

Esta modalidade de avaliação torna-se necessária principalmente para a avaliação de estudantes portadores de necessidades especiais, como também para averiguar as habilidades para o desempenho de tarefas que exijam locução, como as de entrevistador, guia de turismo, etc. (GIL, 2008).

Melchior (1999, p. 101) descreve que:

o uso de questões orais é útil para o professor obter informações complementares sobre aqueles alunos que precisam de um acompanhamento mais próximo, como no caso de recuperações de alguma dificuldade não vencida, ou quando o avaliador tem dúvidas em relação ao desempenho tanto individual como do grupo. O professor pode recorrer a este recurso antes de atribuir um valor final ao desempenho do aluno.

Pode-se, ainda, destacar que provas orais, “estimulam a aprendizagem dos alunos, pois eles poderão desenvolver habilidades para falar em público, para argumentação e para diálogo com o professor [...]. (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 303).

Nas provas orais pode acontecer de alguns alunos ficarem totalmente bloqueados, ao contrário de outros que se sentem completamente à vontade. Tais fatores influenciam no comportamento e nas respostas dos mesmos, podendo, em alguns casos, prejudicar o desempenho do aluno diante à avaliação. (MASETTO, 2003).

Para concluir sobre provas orais, é importante ressaltar que o docente deve sempre estar atento nas limitações deste tipo de avaliação, para assim formular avaliações que tragam bons resultados no processo de ensino e aprendizagem.

2.4.5 Seminários

O seminário também é um método de avaliação que o professor pode utilizar para avaliar os alunos.

Gil (2008, p. 171) discorre que,

o seminário é um tipo de discussão que auxilia os estudantes no desenvolvimento de múltiplas habilidades, tais como: trabalho em equipe, coleta de informações, produção de conhecimento, organização de idéias, comunicação, argumentação e elaboração de relatórios de pesquisa. Por todas essas vantagens, o seminário pode ser visto como uma riquíssima estratégia para facilitar a aprendizagem no ensino superior [...].

Os seminários servem para criar condições para discussão, levar os acadêmicos ao debate, identificar e/ou reformular conceitos ou problemas e avaliar pesquisas e não simplesmente a apresentação do tema. (MARION, 2001).

São formas de avaliação que levam os alunos a debates em relação a temas apresentados pelo professor. É uma avaliação interessante, pois os alunos interagem em forma de grupos, trocando ideias e enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem.

2.4.6 Resumos

Esta é uma modalidade de avaliação em que o professor, antes ou após a aplicação de algum conteúdo ou até mesmo depois de uma saída de campo, solicita aos seus alunos como meio para avaliá-los.

Petrucci e Batiston (2006, p. 277) comentam que resumos “são estratégias que buscam obter a interpretação e a avaliação dos alunos sobre assuntos já tratados, ou que ainda serão abordados [...]”

Os autores discorrem, ainda, que “essa é uma atividade que não requer muito esforço para ser eficaz. O simples fato de estimular o aluno a expor o que aprendeu já traz resultados relevantes”. (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 278).

A avaliação por meio de resumos é uma ótima forma de o professor avaliar os alunos, pois ao elaborar um resumo o discente escreve suas conclusões

sobre determinado assunto, assim enriquecendo sua aprendizagem. Marion (2001) comenta que esta modalidade constitui um importante recurso no processo de ensino e aprendizagem.

Descritas algumas modalidades de avaliação, torna-se importante abordar sobre a avaliação processual, esta que é a forma de avaliação que se encontra em vigor no Regimento Geral da Instituição de ensino em estudo.

2.5 A UNESCO e a Avaliação Processual

Neste tópico faz-se um exposto da normatização específica referente a avaliação, analisando normatizações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Regimento Geral da Instituição e do Curso de Ciências Contábeis.

2.5.1 Normatização Específica

Sabe-se que a avaliação é elemento de grande importância no processo de ensino e aprendizagem, por isso, ganha normatizações específicas às quais estão estabelecidas na legislação em vigor, ou seja, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996 n° 9394 e nos documentos institucionais, como o Projeto Pedagógico do Curso e Resoluções.

Inicialmente, para um melhor entendimento, descreve-se sobre algumas normatizações presentes na LDB n° 9394, de 1996, maior disciplinadora que rege o sistema educacional brasileiro.

Tal documento trata, em seu capítulo IV, artigos 43 a 57, sobre a Educação Superior. No entanto, não aborda sobre avaliação, especificamente, para o ensino superior. O capítulo II, da Educação Básica, na sessão I das disposições gerais, no artigo 24, inciso V, determina que o rendimento escolar seja seguido conforme os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidades de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (LDB n° 9394, 1996).

Abordando sobre o Regimento da Universidade, que é um documento exigido pela LDB, em seu art. 88, § 1º, onde ressalta que: as instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei. Assim, para compreender melhor o processo de implantação da avaliação processual na UNESC, apresenta-se uma síntese do antigo Regimento n° 02, de 1995, do Conselho Superior de Administração – CSA, especificando a subseção XII, que tratava da avaliação do desempenho escolar.

O art. 88 do referido documento, apontava que a avaliação é um diagnóstico do processo de desenvolvimento do educando, em termos de conhecimento, habilidades e atitudes, que deverá apresentar como profissional competente e atuante no seu campo de trabalho.

No art. 90 constava que a avaliação seria aplicada ainda que um mesmo instrumento pudesse ser aplicado ao conjunto de alunos, de forma individualizada, em processo constante e contínuo durante o período letivo, a fim de possibilitar que o aluno alcançasse os objetivos de cada disciplina. Ainda, no art. 90, § 3º, lia-se que o docente deveria realizar, durante o período letivo, no mínimo três avaliações, oportunizando ao aluno o alcance dos objetivos essenciais e complementares. O que continua em vigor na Resolução atual.

O art. 91 tratava da aprovação dos alunos nas disciplinas e destacava que a aprovação em determinado período do ano letivo obedecia aos seguintes critérios:

- I. A aquisição de todos os objetivos essenciais, estabelecidos no plano de ensino, significa aprovação com a nota 7,0 (sete).
- II. Aquisição dos objetivos complementares não interfere na aprovação do aluno, mas, conquistados os objetivos essenciais, aumentarão a nota em até 3 (três) pontos.
- III. A demonstração de 60% (sessenta por cento) dos objetivos essenciais durante o período letivo e a frequência legal necessária habilitam o aluno ao exame final, no qual deverá demonstrar a aquisição dos 40% (quarenta por cento) restantes dos objetivos essenciais. (REGIMENTO n° 02 CSA, 1995).

No parágrafo único do art. 91, constava que para fins de registro no histórico escolar do aluno seria adotada a seguinte escala numérica, de acordo com o nível de alcance dos objetivos: Nível máximo – 10,0 (dez); ótimo – 9,0 (nove); bom – 8,0 (oito); satisfatório 7,0 (sete), insuficiente – abaixo de 7,0 (sete).

Nas disposições transitórias descrevia que o docente deveria realizar no mínimo três avaliações por disciplina; com média 7,0 o acadêmico estava aprovado e com média inferior a 7,0 (sete) deveria fazer o exame final. O exame poderia ser feito somente por alunos que tivessem médias acima de 3,0 (três) e frequência nas aulas igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento).

A UNESC utilizou-se da Resolução 02, de 1995, até o primeiro semestre de 2007. Em seguida, aborda-se a implantação e as mudanças que ocorreram a partir do segundo semestre de 2007.

2.5.2 A Implantação de um Novo Sistema de Avaliação

No ano de 2007, após a reforma acadêmico-administrativa da UNESC, por meio da Resolução nº 01, de 2007, do Conselho Superior de Administração – CSA, definiu-se o novo critério para avaliação do processo de ensino e aprendizagem, intitulado ‘avaliação processual’.

Tal Resolução trata da avaliação do desempenho escolar, nos artigos 86 a 91, sendo que no art. 86 consta que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem é de responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos, estará fundamentada no Projeto Político Pedagógico institucional e será processual, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

O art. 87 aborda que a coordenação e o colegiado do curso de graduação proporão procedimentos de avaliação e recuperação da aprendizagem que assegurem o desenvolvimento da avaliação processual.

No artigo 88 trata-se de algumas atribuições do docente diante à avaliação processual:

1) participar da definição dos procedimentos de avaliação, no colegiado do curso;

- 2) diversificar os instrumentos de avaliação da aprendizagem;
- 3) analisar, discutir e registrar os resultados da avaliação; e
- 4) oportunizar recuperação dos conteúdos aos acadêmicos durante o semestre letivo.

O art. 89 estabelece quantidades de avaliações que devem ser aplicadas pelos docentes, sendo o mínimo de 03 (três) avaliações, pelo menos 02 (duas) individuais, e é assegurado o direito de devolução de cada avaliação, antes da realização da avaliação seguinte.

O art. 90 trata das notas, que para fins de registro serão expressas em resultados numéricos de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), e no resultado final a nota será expressa em 02 (duas) casas decimais após a vírgula.

O art. 91 define que serão aprovados os acadêmicos que obtiverem, no final do período letivo, média aritmética das notas igual ou superior a 6,0 (seis) e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento).

Os artigos 188 e 189 tratam das disposições transitórias. No art. 188 consta que o prazo para implantação da avaliação processual seria no segundo semestre de 2007 e no art. 189 consta que a avaliação do desempenho escolar seria implementada, acompanhada e avaliada durante 01 (um) ano letivo, asseguradas as condições necessárias para sua realização e que depois deste período seria reavaliada.

As principais alterações ocorridas com a implantação do novo sistema de avaliação dizem respeito à retirada do chamado “provão” ou quarta avaliação, que era realizada pelos professores para que os alunos recuperassem suas notas, e a substituição da média final para aprovação de 7,0 (sete) para 6,0 (seis).

No curso de Ciências Contábeis da UNESC, o novo sistema de avaliação foi implantado em 06 de agosto de 2009, com a Resolução n.º 69/2009 (Anexo A) da Câmara de Ensino de Graduação, onde ressalta que os colegiados dos cursos reuniram-se com o propósito de cumprir o art. 87 do regimento da UNESC, este já citado anteriormente. Assim, os colegiados dos cursos de Administração, Administração com habilitação em Comércio Exterior, Ciências Contábeis, Economia, Direito, Tecnologias em Gestão e Secretariado Executivo, encaminharam à UNA CSA, propostas de implementação de avaliação processual.

Na referida Resolução está descrito que para ser implementada avaliação processual aos discentes, faz-se necessário que os docentes realizem educação

continuada permanente em seus colegiados, das seguintes maneiras: grupos de estudos, debates, seminários, pesquisa, extensão, fóruns, entre outros. Consta ainda que o processo de ensino e aprendizagem deverá acontecer de forma permanente, durante o semestre, sendo de co-responsabilidade dos discentes e docentes.

Em 11 de novembro de 2010, a Resolução n.º. 69, de 2009, foi revogada pela Resolução n.º. 13, de 2010, da Câmara de Ensino de Graduação (Anexo B) onde em seu artigo 1º, pode-se ler que tem por objetivo aprovar os critérios de avaliação processual e recuperação para os cursos de graduação da UNESC.

O anexo da resolução n.º. 13, de 2010, traz o objetivo da avaliação processual, que é: acompanhar, de forma interativa e regular, se os objetivos estão sendo atingidos, possibilita informações sobre o trabalho docente e o percurso da aprendizagem discente, corrige e propõe novas formas de melhorias do processo de ensino aprendizagem. Seus principais pressupostos são: atenção aos processos de ensino e aprendizagem bem como aos seus resultados; fornecimento de informações globais sobre fatores que afetam os processos de aprendizagem e diferenciação das estratégias avaliativas de acordo com as necessidades e imperativos do contexto socioeducacional dos discentes, das Diretrizes Curriculares e Projeto Pedagógico do Curso – PPC.

Além disso, no anexo, destaca-se que serão aprovados os acadêmicos que obtiverem, no final do período letivo, média aritmética das notas igual ou superior a 6.0 (seis) e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) para os cursos presenciais, conforme Regimento Geral da UNESC, em seu art. 91.

Descreve-se que os professores devem:

- Elaborar o plano de ensino, inter-relacionado à ementa, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e bibliografia com o Projeto Pedagógico do Curso. O plano de ensino deverá ser apresentado no início do semestre letivo e retomado durante seu desenvolvimento, no sentido de acompanhar o cumprimento dos objetivos e dos demais componentes do programa. Prever no plano de ensino os critérios de avaliação e de recuperação e registrá-los no diário *on-line*.

- Devolver as avaliações antes da próxima avaliação, com as devidas correções e observações o mais rápido possível, preferencialmente discutindo-as na aula seguinte, para que cumpra sua função de acompanhamento e adequação do processo ensino/aprendizagem.

- Realizar no mínimo 03 (três) avaliações, sendo no mínimo 02 (duas) individuais no semestre, conforme Regimento Geral, art. 89.

- Diversificar os instrumentos avaliativos.

- Recuperar a aprendizagem ao longo do semestre, com atividades de revisão de conteúdo, discussão, acompanhamento e reconstrução das atividades acadêmicas com finalidades de aprendizagem e avaliativas, podendo ocorrer alterações da nota da seguinte forma:

- Após a correção da avaliação, fazer nova atividade avaliativa (substitutiva) antes da próxima com o valor máximo de 6.0 (seis).

- Recuperar, no máximo 20% (vinte por cento), com questões do conteúdo anterior na prova subsequente, somando à avaliação anterior, podendo obter no máximo a nota 6.0 (seis).

Em 11 de março de 2011, a Resolução n.º 01 (Anexo C), que entrou em vigor no 1º semestre de 2011, revoga a Resolução n.º 13 de 2010, ambas da Câmara de Ensino de Graduação.

Observando o exposto, entende-se que a avaliação processual contribui para que o processo de ensino e aprendizagem concretize-se com resultados ainda mais positivos, pois por meio da avaliação processual o aluno tem chance de recuperar conteúdos não compreendidos, tornando a aprendizagem melhor.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo faz-se a descrição e análise das respostas obtidas a partir da aplicação de questionários aos alunos que estão cursando de 6^a a 9^a fase do Curso de Ciências Contábeis da UNESC. Inicialmente, apresenta-se uma breve síntese sobre o curso objeto de estudo e na sequência o resultado das informações coletadas com o estudo prático.

3.1 O Curso de Ciências Contábeis da UNESC

O Curso de Ciências Contábeis da UNESC foi criado em 30 de junho de 1975, por meio do Decreto n° 75.920, reconhecido pela Portaria Ministerial n° 198, de 03.03.1980, publicado no D.O.U n° 42, em 03.03.1980. É oriundo da antiga Escola Superior de Ciências Contábeis e Administrativas, pertencente à FUCRI. (PPC, 2010).

O surgimento do curso “deu-se em virtude da necessidade da região, que carecia de profissionais qualificados para atender as organizações empresariais e demais usuários de serviços contábeis.” Quanto à missão do curso é “formar profissionais competentes, com visão empreendedora e globalizada, comprometidos com o desenvolvimento econômico e social. [...]” (PPC, 2010, p. 11).

Em relação ao perfil ideal do docente, no PPC consta que “o professor do Curso de Ciências Contábeis, como um profissional da educação, é personagem fundamental do processo de ensino e aprendizagem, buscando harmonia entre os saberes científicos, teóricos e práticos. [...]” (PPC, 2010, p. 23).

No que se refere ao perfil ideal do aluno, elucida-se que,

este personagem do processo de ensino-aprendizagem deve desenvolver-se como pesquisador, de modo a atuar ativamente sobre os conhecimentos contábeis, contribuindo para sua ampliação e transformação, inserindo novos conhecimentos no contexto desta ciência. Além disso, cabe a ele desenvolver competências e habilidades necessárias para atuar quando profissional da área, bem como participar dos eventos que congregam estudantes de contabilidade e áreas afins. (PPC, 2010, p. 24).

Com isso, pode-se dizer que para formação de profissionais competentes no Curso de Ciências Contábeis da UNESC, exigem-se competências e habilidades dos professores e alunos, que se atuarem de forma ideal no processo de ensino e aprendizagem, chegarão ao objetivo desejado.

Cabe destacar que o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis apresenta em seu decorrer o marco referencial da UNESC e aborda também como deve ser o perfil do coordenador, representante de turma, egresso, dentre outros, os quais não serão abordados neste estudo, pois não fazem parte da pesquisa.

Na sequência, descrevem-se as informações coletadas por meio dos questionários aplicados aos acadêmicos.

3.2 Apresentação e Análise das Informações Coletadas

Inicialmente, torna-se importante mencionar que o número de discentes questionados foram 137, de um total de 241 matriculados entre a 6ª e a 9ª fase do Curso de Ciências Contábeis da UNESC do 2º semestre de 2011, segundo informações obtidas junto à secretaria do curso. Dos alunos questionados, 38 são da 6ª fase, 33 da 7ª fase, 38 da 8ª e 28 da 9ª fase.

O questionário foi composto por perguntas fechadas e abertas, elaboradas por disciplinas, ou seja, para cada questionamento o aluno respondia com base nas matérias que estudou no semestre anterior. Desta forma, os alunos da 6ª fase, responderam referente às matérias que estudaram na 5ª fase e assim sucessivamente. O questionário foi aplicado nas próprias salas de aula onde os acadêmicos estudam.

As disciplinas são identificadas do decorrer da análise por letras A, B, C, D e E, para cada fase, para não direcioná-las aos professores que as ministram. Foram 23 o total de disciplinas pesquisadas, sendo 6 na 6ª fase, 5 na 7ª fase e 6 na 8ª e 9ª fases.

Cabe ressaltar que se optou por exemplificar por meio de ilustrações somente alguns resultados para cada questionamento, pois como trata-se de várias

disciplinas em várias fases, demonstrar todos os resultados tornaria a leitura demasiadamente cansativa.

a) Avaliação Diagnóstica

A primeira pergunta constante no questionário abordou sobre avaliação diagnóstica. Este tipo de avaliação é aplicada pelo professor no início do processo de ensino e aprendizagem, visando identificar o que o aluno já conhece sobre o assunto que será trabalhado no decorrer do semestre e assim ter base do ponto em que deve partir na administração de suas aulas. Questionou-se aos discentes se eles entendem que é importante que os docentes apliquem este tipo de avaliação.

Em 17 matérias das fases pesquisadas, os questionados responderam que consideram importante que o professor aplique este tipo de avaliação antes de dar início ao processo de ensino e aprendizagem. Nas outras 6 matérias os alunos responderam que consideram importante a maioria das vezes, como pode-se ver no Gráfico 1 que apresenta o exemplo de uma destas matérias.

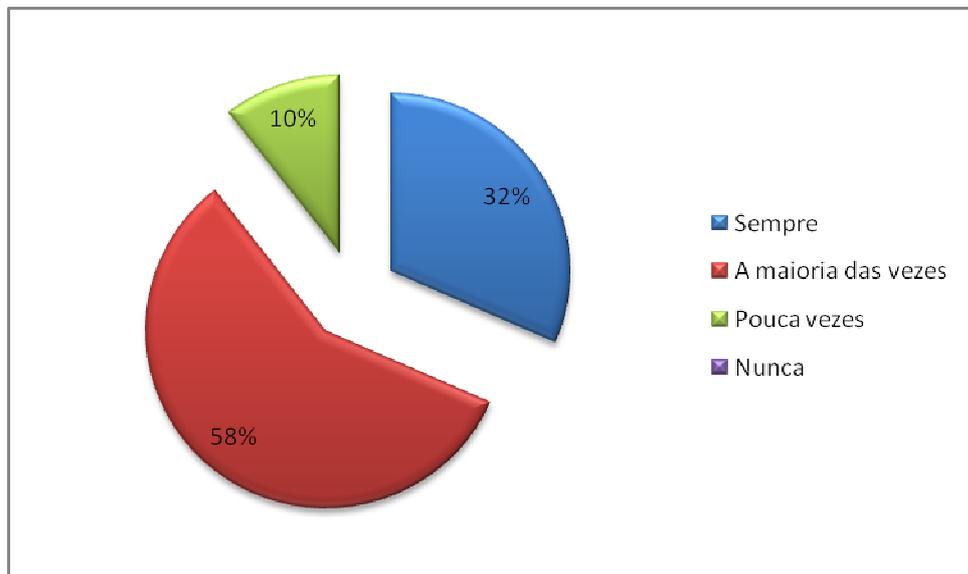


Gráfico 1: Avaliação diagnóstica na disciplina C, 8ª fase

Fonte: Dados da pesquisa

Este gráfico, que representa a disciplina C do questionário aplicado para a 8ª fase, mostra que 58% dos 38 alunos que responderam a esta pergunta,

identificaram que a maioria das vezes é importante a aplicação da avaliação diagnóstica e 32% consideram que sempre é importante que o professor a aplique.

Diante ao resultado desta questão, onde se tem a informação de que a maioria dos entrevistados consideram importante a aplicação da avaliação diagnóstica antes no início do processo de ensino e aprendizagem, sugere-se aos professores que não utilizam este método de avaliação que passem a utilizar, pois a identificação dos conhecimentos que os alunos possuem sobre determinado assunto antecipadamente, contribuirá para um melhor resultado do processo de ensino e aprendizagem.

b) Apresentação dos Critérios e Instrumentos de Avaliação aos Discentes

Com a segunda pergunta questionou-se aos alunos se os docentes discutem em sala de aula sobre os critérios e instrumentos de avaliação. Das 23 disciplinas pesquisadas, em 21 a resposta “sempre” teve maior relevância, o que é um ponto positivo para o Curso, pois na Resolução n° 01/2011 da Câmara de Ensino de Graduação, consta que os professores devem elaborar o plano de ensino, inter-relacionando a ementa, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e bibliografia, e que este plano deve ser apresentado aos discentes e discutido no início do semestre letivo e retomado durante seu desenvolvimento.

Nas disciplinas A e C, ambas do questionário aplicado na 8ª fase, a resposta “a maioria das vezes” teve maior destaque, como pode-se ver nos Gráficos 2 e 3:

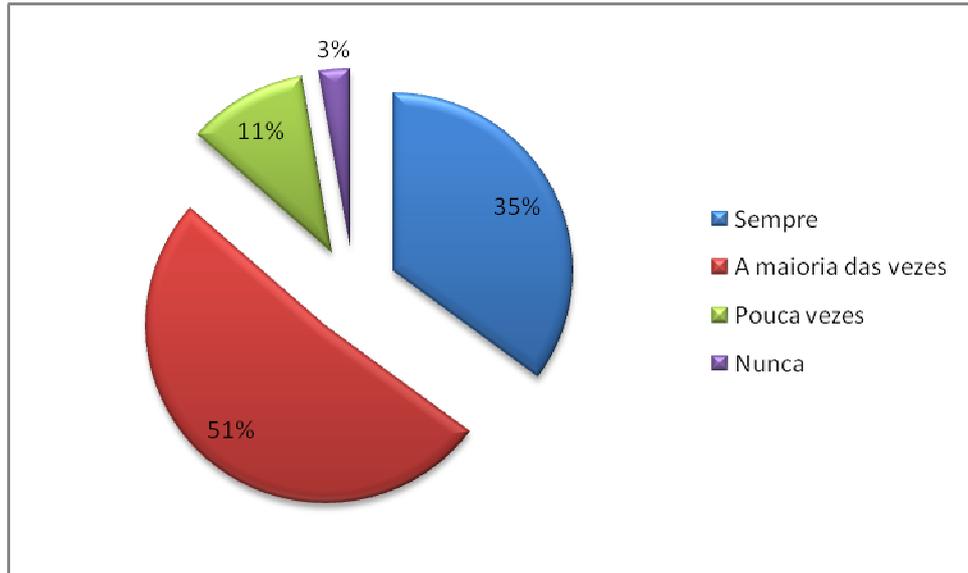


Gráfico 2: Discusstão em sala de aula sobre os critérios e instrumentos de avaliação, disciplina A, 8ª fase

Fonte: Dados da pesquisa

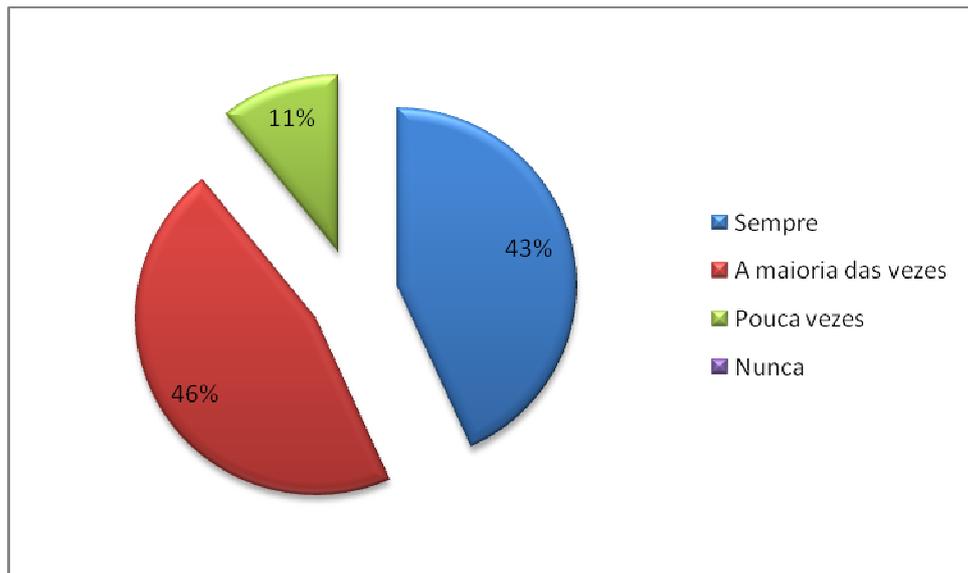


Gráfico 3: Discusstão em sala de aula sobre os critérios e instrumentos de avaliação, disciplina C, 8ª fase

Fonte: Dados da pesquisa

No Gráfico 2, referente a disciplina A, dos 37 alunos que responderam a esta questão, 35% assinalaram que sempre e 51% que a maioria das vezes o professor discute em sala de aula sobre os critérios e instrumentos de avaliação. Já na disciplina C, dos 37 alunos, 43% responderam que sempre e 46% que a maioria das vezes o docente discute os critérios e instrumentos de avaliação.

Pode-se observar com o estudo, que na maioria das disciplinas os professores discutem os critérios e instrumentos de avaliação, o que é um ponto positivo. Porém, nas duas disciplinas que serviram como amostra, e que foram as que os alunos responderam “a maioria das vezes”, é interessante que os professores revisem seus métodos e passem a fazer a discussão com os alunos em sala de aula, pois além de ser um procedimento exigido na Resolução n° 01/2011 da Câmara de Ensino de Graduação, contribui para um melhor desempenho do processo de ensino e aprendizagem.

c) Avaliação Compatível com os Conteúdos Ministrados

Com o terceiro questionamento procurou-se saber se a avaliação aplicada pelos docentes é compatível com os conteúdos ministrados em sala de aula. Das 23 disciplinas questionadas, teve maior relevância a resposta “sempre” em 15 destas. Em 8 disciplinas a resposta “a maioria das vezes” é que teve maior destaque.

Cabe ressaltar, que 6 delas são do questionário aplicado a 8ª fase, referente as matérias que os alunos estudaram na 7ª fase e as outras 2 disciplinas são do questionário aplicado a 9ª fase. No Gráfico 4 demonstra-se como exemplo, o resultado obtido junto da disciplina A do questionário aplicado a 8ª fase, que foi a que obteve maior quantidade da resposta “a maioria das vezes”.

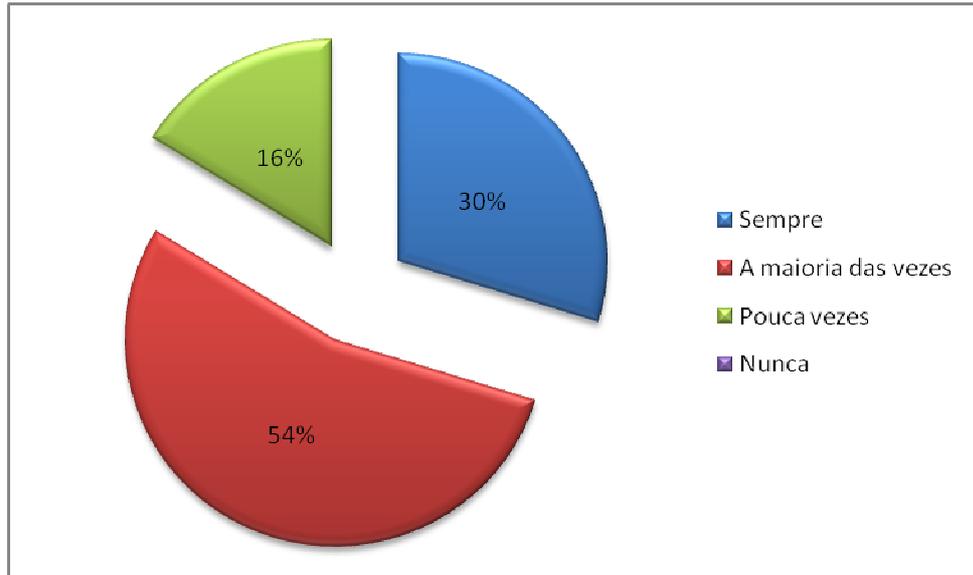


Gráfico 4: Conteúdo da avaliação é compatível com os ministrados em sala de aula, disciplina A, 8ª fase

Fonte: Dados da pesquisa

Diante dos resultados obtidos com esse questionamento, pode-se observar que em algumas disciplinas os conteúdos das avaliações não são compatíveis com os ministrados em sala de aula. Por isso, torna-se importante que os professores reavaliem os conteúdos aplicados em sala de aula e nas avaliações, pois os dois não sendo compatíveis poderão prejudicar os alunos, pois não terão conhecimento para responder aos questionamentos e, assim, não obterão uma aprendizagem adequada.

d) Revisão das Avaliações

Com a quarta pergunta, questionou-se aos discentes se após as avaliações os professores revisam e realizam discussões em relação aos itens abordados na mesma. Em quatro disciplinas os discentes responderam que os professores sempre revisam e realizam discussões, já nas demais, a resposta que teve maior aceitação foi “a maioria das vezes”. Tal resultado pode ser observado no Gráfico 5 que apresenta como exemplo a disciplina E do questionário aplicado a 7ª fase.

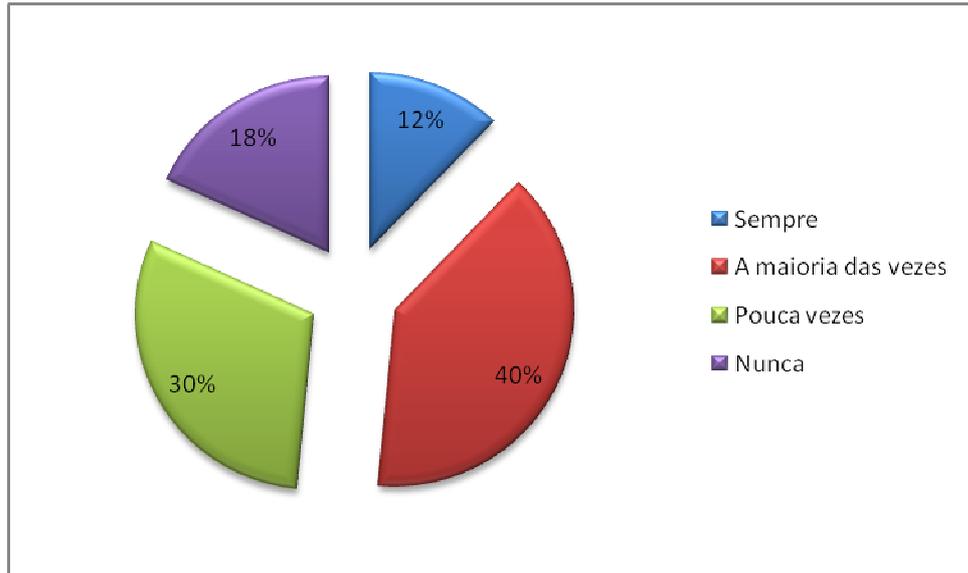


Gráfico 5: Revisão e discussão após as avaliações na disciplina E, 7ª fase

Fonte: Dados da pesquisa

Neste gráfico, observa-se que a resposta que teve maior destaque foi “a maioria das vezes”, com 40%. No entanto, 30% dos alunos responderam que poucas vezes o professor revisa e faz discussões após a avaliação.

Considera-se tal resultado negativo para o processo de ensino e aprendizagem, pois para maior acompanhamento dos alunos e adequação no processo, é importante que o professor revise e faça discussões. Tal situação está descrita na Resolução nº 13/2010, da Câmara de Ensino de Graduação, onde consta que o professor deve devolver as avaliações antes de aplicar a próxima, com as devidas correções e, preferencialmente, discutindo-as em aula, para que cumpra sua função de acompanhamento e adequação do processo de ensino e aprendizagem.

Fazendo revisões e discussões, os alunos tem a chance de recuperar conteúdos muitas vezes não compreendidos no primeiro momento e o professor pode verificar pontos falhos, para um possível aperfeiçoamento de necessário.

e) Compreensão sobre Avaliação Processual

Com a quinta pergunta, teve-se o intuito de verificar se os discentes compreendem o que é avaliação processual. Desta forma, neste questionamento havia quatro opções onde o discente deveria assinalar a que no seu entender fosse a correta. Em todas as fases pesquisadas a opção correta foi a mais assinalada pelos discentes.

Na Tabela 1 evidencia-se os resultados obtidos com este questionamento:

Alternativas	6ª fase	%	7ª fase	%	8ª fase	%	9ª fase	%
É aquela realizada no decorrer do processo de ensino aprendizagem, buscando aperfeiçoamento no processo de ensino.	13	34%	7	21%	5	14%	9	32%
É aquela que acontece no final de um programa educacional, com o objetivo de verificar o que o aluno aprendeu sobre o assunto aplicado.	2	5%	4	12%	8	22%	6	21%
É aquela que tem como objetivo acompanhar de forma interativa e regular, se os objetivos estão sendo atingidos, possibilita informações sobre o trabalho docente e o percurso da aprendizagem discente, corrige e propõe novas formas de melhorias do processo ensino aprendizagem.	22	58%	20	61%	21	58%	12	43%
Aquela realizada no início do processo de ensino-aprendizagem para o professor diagnosticar em que etapa do processo de conhecimento o aluno se encontra.	1	3%	2	6%	2	6%	1	4%
TOTAL	38	100%	33	100%	36	100%	28	100%

Tabela 1: Compreensão sobre Avaliação Processual dos Acadêmicos de 6ª a 9ª fase

Fonte: Dados da pesquisa

Nos resultados evidenciados na Tabela 1, constatou-se que na 6ª fase, dos 38 alunos que responderam a esta pergunta, 58% entendem o que é avaliação processual. Na sétima fase, 61% dos 33 alunos compreendem o que é a avaliação processual, na 8ª fase, 58% dos alunos assinalaram a opção correta e na 9ª fase

43%. Com isso pode-se destacar que dos 135 discentes que responderam a este questionamento, 75 deles, ou seja, 56%, compreendem o que é avaliação processual, o restante, por terem assinalado opções incorretas, demonstram que não compreendem corretamente o que é a avaliação processual.

Desta forma, 44% dos alunos, um percentual considerado significativo, não compreende o que é a avaliação processual. Com isso, sugere-se aos professores e a coordenação do curso, que repassem aos alunos o que é a avaliação processual, já que este é um novo método adotado pela universidade.

f) Realização da Avaliação Processual

Com a sexta pergunta, procurou-se saber se os professores realizam a avaliação processual. Das 23 disciplinas questionadas, em 21 a resposta “a maioria das vezes” é que teve maior ênfase, como se encontra evidenciado no Gráfico 6, com dados obtidos na disciplina C da 7ª fase:

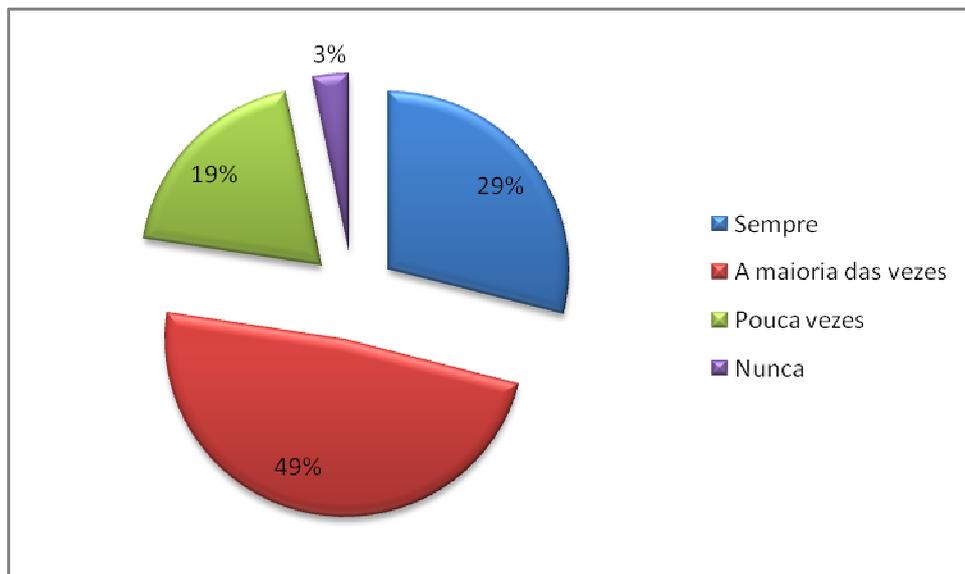


Gráfico 6: Realização da Avaliação Processual na Disciplina C, 7ª fase

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação às duas disciplinas onde a maioria dos pesquisados não identificaram ocorrer a avaliação processual, na maioria das vezes o resultado obtido foi em uma delas ouve um empate entre a resposta a maioria das vezes e poucas vezes, conforme Gráfico 7 e na outra, ouve um empate entre a resposta sempre e a maioria das vezes, como pode-se verificar no Gráfico 8:

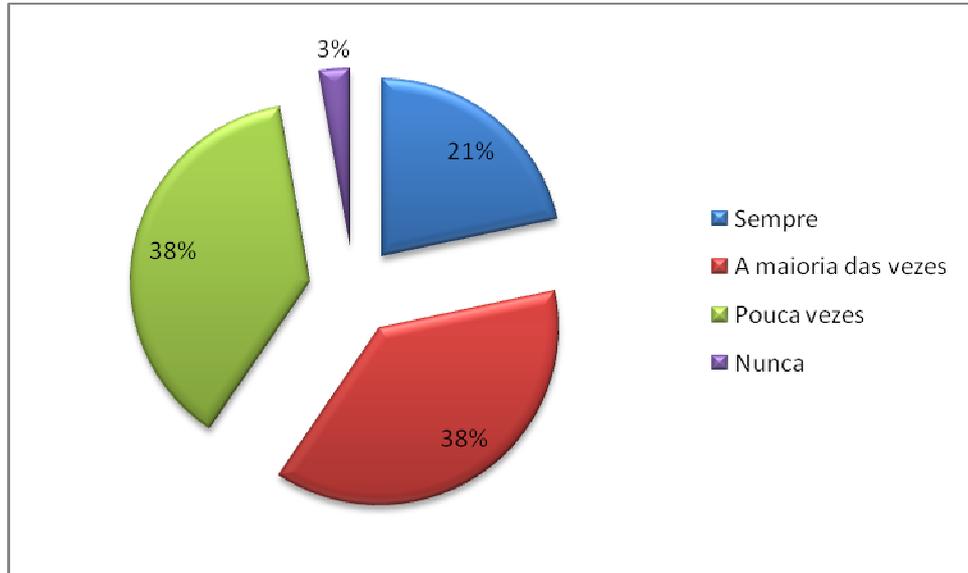


Gráfico 7: Realização da Avaliação Processual na Disciplina B, 8ª fase

Fonte: Dados da pesquisa

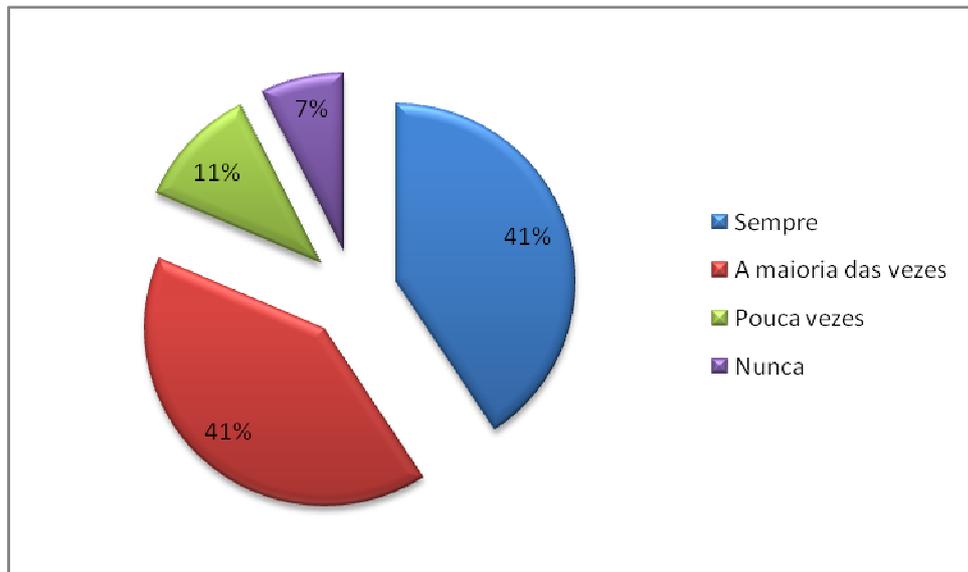


Gráfico 8: Realização da Avaliação Processual na Disciplina C, 9ª fase

Fonte: Dados da pesquisa

Deve-se destacar sobre esta questão, que a resposta “sempre” é que deveria ter tido maior relevância em todas as turmas, pois a avaliação processual está prevista na Resolução nº 01/2011 da Câmara de Ensino de Graduação, onde consta em seu art. 1º, aprovar os critérios de avaliação processual e recuperação para os cursos de graduação da UNESC e no PPC – Projeto pedagógico do Curso de Ciências Contábeis está descrito que, “[...] atendendo orientações desta Universidade realiza tal verificação por meio da avaliação processual a qual possibilita a recuperação de conteúdos por parte dos alunos que apresentaram uma inadequada assimilação de conhecimento.” (PPC, 2010, p. 29).

Desta forma, sugere-se que a coordenação do curso faça um estudo para verificar porque a avaliação processual não está sendo realizada da forma ideal nas turmas pesquisadas, tendo em vista sua obrigatoriedade e também pelo fato de que esta contribui para um melhor desempenho no processo de ensino e aprendizagem.

g) Melhoria do Processo de Ensino e Aprendizagem por meio da Avaliação Processual

Com a sétima pergunta questionou-se aos discentes se consideram que a avaliação processual melhora a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Em 11 disciplinas a resposta “sempre” foi a que teve maior relevância, a resposta “a maioria das vezes” foi assinalada pela maioria dos discentes em 10 disciplinas e em 2 houve igualdade na alternativa “sempre” e “a maioria das vezes”.

No Gráfico 9 apresenta-se como exemplo, o resultado obtido em relação a tal pergunta na disciplina A da 6ª fase.

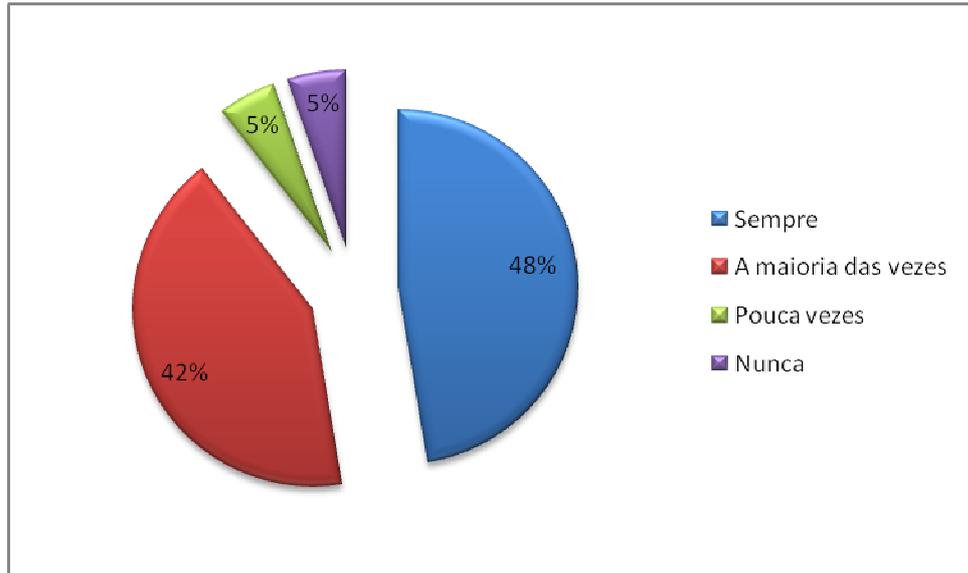


Gráfico 9: Melhoria no processo de ensino e aprendizagem com a avaliação processual, disciplina A, 6ª fase

Fonte: Dados da pesquisa

Observando o gráfico, percebe-se que 48% dos alunos consideram que a avaliação processual melhora a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, 42% responderam que a maioria das vezes, 5% responderam que poucas vezes e o outro 5% respondeu que nunca.

A sétima pergunta era composta também por uma pergunta aberta, onde todos os acadêmicos deveriam identificar porque consideram que a avaliação processual melhora a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Dos discentes pesquisados, somente 6 responderam tal questão e o resultado obtido encontra-se descrito no Quadro 1:

Respondentes	Respostas
Aluno 1	Se a avaliação processual ocorre no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, ela colabora na melhoria da aprendizagem, pois acompanha o aprendizado do aluno.
Aluno 2	Traz melhorias na aprendizagem no decorrer das disciplinas e busca aperfeiçoar a qualidade de ensino.
Aluno 3	Melhora, pois fixa mais os conteúdos.
Aluno 4	Pois o acadêmico terá oportunidade de em outro momento recuperar o conteúdo anterior, obtendo assim melhor aproveitamento.
Aluno 5	Pois ao realizar uma nova prova contendo o assunto da prova anterior, o aluno poderá recuperar o conteúdo, tendo melhor aproveitamento da matéria.
Aluno 6	Porque dá ao aluno a chance de rever o conteúdo e melhorar o aprendizado.

Quadro 1: Identificação pelos acadêmicos do porque realizar avaliação processual

Fonte: Dados da pesquisa

Considerando as respostas, pode-se dizer que a avaliação processual contribui para melhorias no processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita ao aluno recuperar conteúdos e até mesmo notas prejudicadas pelo não entendimento do conteúdo em um primeiro momento.

h) Instrumentos Avaliativos Utilizados pelos Docentes

A pergunta de número oito teve por objetivo identificar quais instrumentos avaliativos são mais utilizados pelos docentes. Desta forma, a pergunta era composta por um quadro com as opções de instrumentos avaliativos, onde os discentes deveriam assinalar os instrumentos mais utilizados pelos docentes. O resultado deste questionamento encontra-se na Tabela 2:

Alternativas	N° de discentes	%
Provas dissertativas individuais	109	80
Provas dissertativas em grupo	46	34
Provas objetivas (testes) individuais	91	66
Provas objetivas (testes) em grupo	33	24
Provas orais	5	4
Provas práticas	55	40
Seminários	14	10
Trabalhos dissertativos individuais	48	35
Trabalhos dissertativos em grupo	68	50
Participação em sala de aula	56	41
Debates em grupo	49	36
Resumo de livros/capítulos	14	10

Tabela 2: Instrumentos avaliativos mais utilizados pelos docentes

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando a Tabela 2, dos 137 discentes que responderam a esta questão, 109 assinalaram que os docentes utilizam como forma de avaliação as provas dissertativas individuais e 91 marcaram as provas objetivas individuais.

Na sequência, destacando os de maior relevância, 68 alunos disseram que os professores aplicam trabalhos dissertativos em grupo e 56 avaliam por meio da participação em sala de aula. Os instrumentos com menor relevância foram as provas orais, que somente 5 discentes apontaram e seminários e resumo de livros/capítulos foram assinalados ambos por 14 discentes.

Diante aos resultados, percebe-se que os docentes diversificam suas formas de avaliar, o que é um ponto positivo, pois Krasilchik *et al* (2001, p. 171) descrevem que “limitar-se a um tipo de prova pode viciar o processo por não atender às peculiaridades dos alunos e não suprir as deficiências das várias modalidades usadas.”

Desta feita, após a análise dos resultados, pode-se concluir que os instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores das fases questionadas, são as provas dissertativas individuais, provas objetivas individuais, trabalhos dissertativos em grupo e participação em sala de aula.

i) Instrumentos Avaliativos Considerados Ideais pelos Discentes

A última pergunta permitiu aos discentes identificar quais instrumentos avaliativos eles consideram que seriam ideais para realização da avaliação. A pergunta apresentava os tipos de instrumentos onde os alunos deveriam assinalar quais consideram ideais. O resultado obtido encontra-se descrito na Tabela 3:

Alternativas	N° de discentes	%
Provas dissertativas individuais	73	53
Provas dissertativas em grupo	42	31
Provas objetivas (testes) individuais	73	53
Provas objetivas (testes) em grupo	38	28
Provas orais	8	6
Provas práticas	46	34
Seminários	29	21
Trabalhos dissertativos individuais	38	28
Trabalhos dissertativos em grupo	60	44
Participação em sala de aula	57	42
Debates em grupo	51	37
Resumo de livros/capítulos	19	14

Tabela 3: Instrumentos avaliativos considerados ideais pelos discentes de 6ª a 9ª fase

Fonte: Dados da pesquisa

Sendo assim, de acordo com os resultados apresentados, dos 137 discentes questionados, 73 consideram as provas dissertativas individuais e as provas objetivas individuais como instrumentos ideais para avaliação.

Em ordem de relevância, na sequência têm-se os trabalhos dissertativos em grupo, sendo consideradas ideais por 60 discentes dos 137 respondentes, e a participação em sala de aula aparece na sequência, assinalada por 57 discentes, seguida dos debates em grupo que 51 discentes consideram instrumentos ideais. De acordo com os discentes pesquisados, os instrumentos apontados como de menor consideração são as provas orais e resumos de livros/capítulos. Estas foram assinaladas por 8 e 19 discentes respectivamente, de um total de 137 questionados.

Desta forma, com as duas últimas perguntas realizadas aos discentes, pode-se observar que os instrumentos mais utilizados pelos professores, são os

instrumentos que os alunos assinalaram como os que consideram ideais para realização da avaliação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o processo de ensino e aprendizagem seja considerado de qualidade, torna-se necessário, entre outros aspectos, empregar especial atenção ao processo de avaliação, pois este é elemento necessário para que a aprendizagem efetive-se da melhor forma possível. Por meio da avaliação é possível acompanhar se os objetivos das disciplinas estão sendo cumpridos, assim como o desempenho dos discentes, verificando se estão compreendendo os conteúdos.

A avaliação processual implantada na UNESC trouxe uma nova forma de avaliar. Por meio dela o docente verifica se os objetivos da disciplina estão sendo atingidos, e acompanha a aprendizagem dos discentes procurando aperfeiçoar pontos falhos e recuperar conteúdos para um melhor aprendizado dos alunos durante o transcorrer de cada semestre letivo.

Neste sentido, realizou-se este trabalho com o objetivo de verificar qual a percepção dos discentes que estão cursando de 6ª a 9ª fase no 2º semestre de 2011 em relação aos processos e instrumentos de avaliação aplicados pelos docentes no curso de Ciências Contábeis da UNESC.

Assim, no que diz respeito à compreensão dos discentes em relação a avaliação processual, dos 135 alunos que responderam a questão sobre compreensão da avaliação processual, 75 deles assinalaram a opção correta, ou seja, 56% compreendem o que é a avaliação processual. Detectou-se que 44% dos discentes não tem conhecimento desta forma de avaliar. Um percentual considerado elevado, tendo em vista a obrigatoriedade de tal forma de avaliação.

Desta forma é importante que professores e coordenação do curso procurem passar aos discentes o que é a avaliação processual, já que é uma nova forma de avaliação adotada pela UNESC e pelo curso, e é interessante que os alunos compreendam e saibam como funciona, já que são eles que serão avaliados por meio deste método.

Com o estudo foi possível, ainda, constatar que muitos alunos consideram que a avaliação processual contribui para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, pois das 23 disciplinas questionados, em 11 delas os discentes responderam que a avaliação processual sempre proporciona um melhor processo

de ensino e aprendizagem e em 10 a resposta com maior relevância foi “a maioria das vezes”. Deste modo, com este questionamento, pode-se dizer, também, que os alunos consideram importante a avaliação processual.

Com o estudo, foi possível verificar que os docentes diversificam seus instrumentos de avaliação. Verificou-se que os instrumentos mais utilizados pelos professores como forma de avaliar os discentes são as provas dissertativas individuais, provas objetivas individuais, trabalhos dissertativos em grupo e participação em sala de aula. Na percepção dos discentes estes instrumentos foram considerados como os ideais para a realização das avaliações. Tornando assim um ponto favorável para os professores, pois os discentes estão sendo avaliados da forma em que consideram ideais.

Conclui-se que os docentes do curso utilizam-se da avaliação processual como previsto no Regimento geral da UNESC e no PPC do Curso, porém não com tanto rigor. Parte dos discentes do Curso de Ciências Contábeis não tem conhecimento desta forma de avaliação, porém a maioria considera que a avaliação processual melhora a qualidade de ensino e aprendizagem.

Diante disso, acredita-se que para a gestão do curso e para os professores este estudo trará contribuições no sentido de aperfeiçoar a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo também para a formação de profissionais qualificados ao mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI **9394-96** de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>
 Acesso em: 25 de set. 2011.

CAMARGO, Regina Galhardi de; SILVA, Solange Maria da. Aprendizagem de adultos e pensamento crítico nos cursos de Ciências Contábeis. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (Org.). **Didática do ensino da contabilidade**: aplicáveis a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 225-262.

CRUZ, Cássia Vanessa Olak Alves; COBRAR, Luiz João; SLOMSKI, Valmor. A docência e o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil. **Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v.19, n.4, dez. 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. _____. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAFFIN, Marcos. **De contador a professor**: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2005.

KRASILCHIK, Myriam et al. As relações pessoais na escola e a acaliação. In: CASTRO, Amélia Domingos de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Thomson Learning, 2001, p. 165-175.

MARION, José Carlos. **O ensino da contabilidade**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Gilberto De Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica**: função e necessidade. 2. ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1999.

MEZZARROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

PELEIAS, Ivam Ricardo; BACCI, João. **Pequena cronologia do desenvolvimento contábil no Brasil**: Os primeiros pensadores, a padronização contábil e os congressos brasileiros de contabilidade. Disponível em: http://www.fecap.br/adm_online/art0503/art5034.pdf Acesso em: 13 out. 2011.

PELEIAS, Ivam Ricardo et al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade e Finanças**. São Paulo, v.18, jun. 2007.

PETRUCCI, Valéria Bezerra Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (Org.). **Didática do ensino da contabilidade**: aplicáveis a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 263-313.

PPC - Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da UNESC. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/documentosoficiais/3580.pdf> Acesso em: 29 out. 2011.

ROSELLA, Maria Helena et al. O ensino superior no Brasil e o ensino da contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (Org.). **Didática do ensino da contabilidade**: Aplicáveis a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 1-59.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?**: critérios e instrumentos. 7. ed. Rio de Janeiro:Vozes, 2001.

SOUZA, Márcio Barros; ORTIZ, Herculano Camargo. A estrutura básica para o ensino superior de contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (Org.). **Didática do ensino da contabilidade**: aplicáveis a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 121-178.

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense. **Resoluções**. Disponível em: www.unesc.net. Acesso em: 13 out. 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: superação da lógica classificatória e excludente do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos discentes do Curso de Ciências Contábeis da UNESC

Eu, Natieli Warmling Torres, aluna formanda do Curso de Ciências Contábeis, solicito sua colaboração para responder as questões abaixo, com o intuito de possibilitar o desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso, os questionamentos referem-se as disciplinas estudadas no semestre passado. O objetivo consiste em investigar a “**Avaliação do ensino e aprendizagem do Curso de Ciências Contábeis da Unesc**”.

Esta pesquisa é realizada sob orientação da Professora Kátia Aurora Dalla Libera Sorato. Desde já conto com sua colaboração e agradeço pela sua participação.

**Atenciosamente,
Natieli Warmling Torres.**

1. A **Avaliação Diagnóstica** ocorre no início do processo de ensino e aprendizagem, quando o professor identifica quais os conhecimentos que o aluno possui, para assim ter base do ponto em que deve partir na administração de suas aulas. Você entende que seria importante que o professor realizasse este tipo de avaliação?

Alternativas	Disciplina A	B	C	D	E	F
Sempre						
A maioria das vezes						
Poucas vezes						
Nunca						

2. O professor discute em sala de aula os critérios e os instrumentos de avaliação?

Alternativas	Disciplina A	B	C	D	E	F
Sempre						
A maioria das vezes						
Poucas vezes						
Nunca						

3. A avaliação aplicada pelos professores é compatível com os conteúdos ministrados em sala de aula?

Alternativas	Disciplina A	B	C	D	E	F
Sempre						
A maioria das vezes						
Poucas vezes						
Nunca						

4. Após a avaliação, o professor revisa e realiza discussões em relação aos itens abordados na mesma?

Alternativas	Disciplina A	B	C	D	E	F
Sempre						
A maioria das vezes						
Poucas vezes						
Nunca						

5. Assinale a alternativa que você considera correta em relação a avaliação processual:

() É aquela realizada no decorrer do processo de ensino aprendizagem, buscando aperfeiçoamento no processo de ensino.

() É aquela que acontece no final de um programa educacional, com o objetivo de verificar o que o aluno aprendeu sobre o assunto aplicado.

() É aquela que tem como objetivo acompanhar de forma interativa e regular, se os objetivos estão sendo atingidos, possibilita informações sobre o trabalho docente e o percurso da aprendizagem discente, corrige e propõe novas formas de melhorias do processo ensino aprendizagem.

() Aquela realizada no início do processo de ensino-aprendizagem para o professor diagnosticar em que etapa do processo de conhecimento o aluno se encontra.

6. Os professores realizam a **avaliação processual** nas disciplinas a seguir?

Alternativas	Disciplina A	B	C	D	E	F
Sempre						
A maioria das vezes						
Poucas vezes						
Nunca						

7. Nas disciplinas apresentadas a seguir a avaliação processual melhora a qualidade do ensino e aprendizagem?

Alternativas	Disciplina A	B	C	D	E	F
Sempre						
A maioria das vezes						
Poucas vezes						
Nunca						

7.1 Se você **NÃO** assinalou a opção Nunca, identifique de que forma isso ocorre?

8. Quais instrumentos avaliativos o professor utiliza para avaliação? (Múltipla escolha)

- Provas dissertativas individuais
- Provas dissertativas em grupo
- Provas objetivas (testes) individuais
- Provas objetivas (testes) em grupo
- Provas orais
- Provas práticas
- Seminários
- Trabalhos dissertativos individuais
- Trabalhos dissertativos em grupo
- Participação em sala de aula
- Debates em grupo
- Resumo de livros/capítulos

9. A avaliação é elemento necessário para que o direito de aprender efetive-se da melhor maneira possível. Dentro deste conceito, quais instrumentos avaliativos você considera que seriam ideais para realização da avaliação? (Múltipla escolha)

- Provas dissertativas individuais
- Provas dissertativas em grupo
- Provas objetivas (testes) individuais
- Provas objetivas (testes) em grupo
- Provas orais
- Provas práticas
- Seminários
- Trabalhos dissertativos individuais
- Trabalhos dissertativos em grupo
- Participação em sala de aula
- Debates em grupo
- Resumo de livros/capítulos

ANEXOS

ANEXO A - Resolução n.º 69/2009/Câmara de Ensino e Graduação

ANEXO B – Resolução n.º 13/2010/Câmara de Ensino de Graduação

ANEXO C – Resolução n.º 01/2011/Câmara de Ensino de Graduação