



Os papéis desempenhados pelo professor e pelo aprendiz na avaliação de aprendizagem na formação universitária em secretariado executivo: Entre a rigidez e a descontração

The roles played by the teacher and the students in the learning assessment in the secretarial science major: Between rigidity and relaxation

Emili Barcellos Martins Santos¹

Tokiko Ishihara²

Resumo: O ato avaliativo é um elemento natural presente no cotidiano do ser humano e é realizado constantemente em diferentes situações, das mais simples às mais complexas. Se no cotidiano o termo é objeto de diferentes significados e interpretações, no contexto escolar a avaliação assume significados mais complexos e passíveis de vários questionamentos e reflexões. Esta pesquisa tem como objetivo apreender os sentidos e os significados atribuídos por estudantes e por profissionais de secretariado aos papéis desempenhados pelo professor e pelo aprendiz e à avaliação de aprendizagem na formação universitária em secretariado executivo. Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram dois questionários semiestruturados aplicados a dezoito estudantes de um curso de graduação em secretariado executivo e a oito profissionais da área já inseridos no mercado de trabalho. A discussão dos resultados desta pesquisa aponta para a necessidade da instauração de um ambiente de estímulo à autonomia do aprendiz e, conseqüentemente, à autoavaliação.

¹ Doutora e Mestre em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos pela Universidade de São Paulo. Graduada em Secretariado Executivo Trilíngue pela Universidade Federal de Viçosa. Presidente na Gestão 2015-2017 da Associação Brasileira de Pesquisa em Secretariado. Analista na Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. E-mail: emilimartins@yahoo.com.br

² Pós-Doutora pela Université de Paris X, França. Doutora em Linguística Francesa pela Universidade de São Paulo. Mestre em Literatura Francesa pela Université de Franche-Comté, França. Professora Doutora do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. E-mail: tokiko@usp.br



Palavras-chave: Avaliação; Avaliação de Aprendizagem; Secretariado Executivo.

Abstract: The evaluative act is a natural element present in the daily life of the human being and carried out constantly in different situations, from the simplest to the most complex ones. Even if in the daily life the term is object of different meanings and interpretations, in the school context the assessment assumes more complex meanings and the possibility of several questions and reflections. This study aims to understand the sense and the meanings attributed by students and secretarial professionals to the roles played by the teacher and the students to the assessment of learning in the undergraduate education in secretarial science. The data-collection instruments used in this research were two semistructured questionnaires applied to eighteen students of an undergraduate secretarial science course and eight professionals from the area already in the job market. The discussion on the results of this research points to the need for establishing a stimulating environment for learner autonomy, hence self-assessment.

Keywords: Assessment. Assessment of Learning. Secretarial Science.

1. Introdução

Avaliar é uma atividade natural realizada constantemente pelo ser humano. Mesmo antes de nascer, somos avaliados em vários aspectos, tais como nosso peso e nosso batimento cardíaco e, ao longo da vida, continuamos a ser avaliados e a avaliar, resultado da capacidade humana de classificar os objetos e os indivíduos. Das mais simples às mais complexas, as avaliações que realizamos diariamente demonstram, por exemplo, nossos hábitos de consumo, nossas competências para um emprego e nossa capacidade para a obtenção de um empréstimo.

Se no cotidiano a avaliação é tida como uma atividade natural, no contexto escolar ela assume um significado mais complexo e passível de vários questionamentos e reflexões. Independentemente do estágio em que ocorre, a avaliação perpassa toda a dinâmica educativa e deveria sempre representar um processo de interação entre professor e aprendiz com o objetivo de, entre outros, realizar uma reflexão conjunta sobre o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, pesquisadores da área educacional têm demonstrado que, na memória social coletiva, a



avaliação de aprendizagem é marcada por diferentes representações, tais como a de ser uma prática social antidemocrática, burocrática e centralizada nas mãos do professor.

Diante de tais constatações, surge o questionamento desta pesquisa: Quais os sentidos e significados atribuídos por estudantes universitários e por profissionais de secretariado à avaliação de aprendizagem realizada ao longo da formação universitária em secretariado executivo?

Não trataremos detalhadamente neste trabalho da relação entre sentido e significado e seus pares (significante, referente, significação, conotação e denotação) dada a complexidade que as noções têm entre si, considerando que cada uma abrange uma diversidade de conceitos difíceis de sistematizar em razão dos diferentes pontos de vista que as tratam e exigem que sejam recolocados no interior de uma construção teórica. No caso deste estudo, evidenciaremos a estreita relação entre os valores atribuídos ao termo “avaliação de aprendizagem” e o que eles manifestam, por parte dos participantes, sobre o conhecimento do mundo (construção do real) e o imaginado; em outros termos, entre o discursivo e o psicológico, o manifesto e o subjetivo permeado pelos ambientes sociais.

Este estudo está distribuído em cinco partes: Uma introdução, para contextualizar o leitor do assunto em pauta, seguida de breve referencial teórico sobre avaliação de aprendizagem. Em sequência, apresenta-se o percurso metodológico delineado para o trabalho. Logo a seguir, são apresentados, discutidos e analisados os dados e os resultados da pesquisa. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências utilizadas.

2. Referencial Teórico

A avaliação da aprendizagem não é um fato recente. Segundo Soeiro e Aveline (1982), no ano 360 a.C., já havia na civilização chinesa um sistema de exames com grande influência na educação e na política, cuja finalidade era a de selecionar candidatos aptos a trabalhar no serviço público chinês.



Sócrates, filósofo ateniense do período clássico da Grécia antiga, submetia seus alunos a avaliações orais de longa duração e também foi o primeiro pensador a apontar para a necessidade da autoavaliação, pois acreditava que somente a partir do conhecimento profundo de si próprio seria possível alcançar a verdade. Uma de suas frases, “Conhece-te a ti mesmo”, define muito bem esse pensamento.

Na Idade Média, o argumento de autoridade foi um método no qual a repetição de tudo aquilo proferido pelo mestre demonstrava ser a prova mais convincente do saber, sendo a atenção e a memória os aspectos mais apreciados nas instituições de ensino. As universidades da época tinham como objetivo a formação de professores e três eram os graus concedidos: O bacharelado, a licenciatura e o doutorado. A fim de obter a permissão para ensinar, o aluno detentor do bacharelado deveria não somente interpretar, mas também explicitar trechos selecionados no exame. Ainda de acordo com os autores (Soeiro & Aveline, 1982), o título de Doutor só era concedido àqueles que liam em público o “Livro das Sentenças”, de autoria do teólogo Pedro Lombardo e, anos mais tarde, àqueles que defendiam tese.

A invenção da imprensa pelo alemão Johannes Gutemberg contribuiu para o desenvolvimento da produção e da divulgação do conhecimento, o que acarretou a expansão das atividades intelectuais. Todavia, apesar de a tipografia ter sido criada em 1455, até aquele momento as avaliações feitas eram feitas oralmente. Foi somente em 1702 que o primeiro exame escrito foi aplicado na Universidade de Cambridge.

De acordo com Dias (2002), a avaliação começa a ser praticada de maneira mais estruturada e constante a partir do século XVIII. No caso da França, ela passa a adquirir forte significado político e a produzir efeitos sociais relevantes. Por ter assumido um caráter público, o que exigia objetividade e transparência, a avaliação passou a ser realizada por meio de instrumentos avaliativos escritos. Prova disso é a criação, por Napoleão, em 1808, do “baccalauréat”, exame nacional cujo objetivo é o de conceder certificação de nível médio e permitir o acesso ao nível universitário francês.

Nos Estados Unidos, as primeiras tentativas formais de avaliação baseadas exclusivamente no desempenho das escolas ocorreram na cidade de Boston, em 1845, por meio



da aplicação de uma prova constituída por 154 questões e aplicada a 530 alunos de diferentes escolas públicas da cidade. Para Lussier e Turner (1995), essa prova pode ser vista como o ponto de partida de uma longa tradição da utilização dos resultados obtidos pelos alunos para a avaliação da eficiência das escolas e dos programas de estudo.

No final do século XIX e em grande parte do século seguinte, as práticas avaliativas foram influenciadas pelos estudos psicométricos, que possuíam como objetivos medir o desempenho e a inteligência dos indivíduos. Para Vianna (1995), um dos pesquisadores pioneiros da avaliação educacional no Brasil, um grande passo para a evolução educacional foi dado por Edward Lee Thorndike, no início do século XX, ao desenvolver fundamentação teórica sobre a possibilidade de medir mudanças nos seres humanos. Como consequência, inicia-se o desenvolvimento de mecanismos tecnológicos a fim de medir as capacidades humanas. Nos chamados “testes”, eram utilizados instrumentos de escalas e técnicas quantitativas, o que acarretava resultados classificatórios. Nessa época, os termos “avaliação” e “medida” eram considerados equivalentes ou intercambiáveis.

A partir de 1930, o objetivo dos testes passou a ser o de medir a aquisição dos programas educativos, que passaram a ser alvo de reformulações com vistas a permitir que a educação participasse de forma mais efetiva dos interesses econômicos e sociais dos países. Se antes a ênfase recaía nas técnicas de elaboração, naquele momento ela começa a ser dada nos resultados medidos por tais instrumentos. Nessa perspectiva, o foco não era mais no indivíduo, mas sim no alcance dos objetivos que haviam sido anteriormente estipulados, conforme estabelecido pela chamada educação por objetivos.

Naquele período, segundo Dias,

A avaliação deveria averiguar o quanto os estudantes individual e coletivamente conseguiam demonstrar, isto é, segundo a concepção de educação então dominante, que mudanças de comportamento se podiam observar ao final de um determinado processo, tendo em vista os objetivos estabelecidos. (Dias, 2002, p. 39)

Em 1934, surge a expressão “avaliação educacional”, proposta por Ralph Tyler, educador americano que declara que a avaliação não deveria ser somente um meio de medir o sucesso ou o



fracasso do aluno e do professor, mas também um elemento do processo educacional que assegurasse um alinhamento entre as experiências na sala de aula e os objetivos pedagógicos. As pesquisas de Tyler não somente influenciaram as práticas avaliativas vigentes, como também o desenvolvimento de outros estudos nos anos subsequentes, acarretando a ampliação de novas práticas e o aumento de publicações na área da avaliação educacional.

Nos Estados Unidos, esse crescimento no número de pesquisas realizadas a partir de 1960 foi motivado, principalmente, por questões políticas, tais como a criação de programas nacionais de educação. Dessa forma, os pesquisadores foram estimulados à criação de teorias e metodologias que, em sua maioria, eram influenciadas pela obra “Basic principles of curriculum and instruction”, publicada em 1949 por Ralph Tyler.

Em 1963, é publicado por Lee J. Cronbach o artigo “Course improvement through evaluation”, no qual são propostos novos caminhos para a avaliação. De acordo com Vianna (1989), quatro pontos são discutidos nesse artigo: A associação entre a avaliação e o processo de tomada de decisão, os diferentes papéis da avaliação educacional, o desempenho do aluno como critério de avaliação de cursos e a análise de algumas técnicas de medida à disposição do avaliador educacional. Para Cronbach, a avaliação deveria ser utilizada com o objetivo de tomar três tipos de decisão. A primeira relaciona-se à determinação da eficiência ou não dos métodos de ensino e do material utilizado no desenvolvimento de um programa. Já a segunda diz respeito à identificação das necessidades dos alunos a fim de possibilitar o planejamento da instrução, ao julgamento do mérito dos estudantes para fins de seleção e agrupamento e à conscientização dos alunos acerca de seu progresso e de suas deficiências. A última decisão relaciona-se ao julgamento da eficiência do sistema de ensino e dos professores. Assim, enquanto no primeiro caso o aperfeiçoamento do currículo seria possível por meio da avaliação, no segundo ela referia-se aos alunos submetidos a determinado programa e, no terceiro dos casos, a avaliação estaria relacionada à tomada de decisões de natureza administrativa.

A partir desse artigo, críticas passam a ser feitas a Ralph Tyler, dentre as quais a de que a avaliação da eficácia de um currículo deveria acontecer não depois de seu término, mas sim ao longo de sua estruturação. Alderson e Beretta (1992) apontam ainda para a existência da



DOI

<https://doi.org/10.33228/scribes.2020.v1.10637>

dificuldade de identificação de resultados inesperados e difíceis de serem definidos na abordagem de Tyler, além da possibilidade de não serem levadas em consideração mudanças de percepção que eventualmente ocorressem no período entre a definição dos objetivos e a aplicação das avaliações.

Para Dias (2002), o ano de 1965 representa um divisor de águas no campo da avaliação educacional em virtude da inserção de abordagens qualitativas nas pesquisas realizadas em função de mudanças sociais, tais como a necessidade de investigações dos motivos para o fraco desempenho escolar de minorias como os negros e as crianças pertencentes a camadas sociais inferiores. Sendo assim, a vinculação única e exclusiva com a psicologia deu espaço a outras metodologias e disciplinas, como a filosofia, a etnografia e as ciências sociais.

De 1975 até 1980, a avaliação passou por um processo de profissionalização e adquiriu significativo impulso e consistência, ampliando, assim, o seu campo. O desenvolvimento da profissionalização resultou na criação de grandes centros especializados em diversos países nos quais pesquisadores buscam, entre outros, aperfeiçoar os instrumentos avaliativos utilizados no contexto educacional.

Todavia, o que pode ser constatado por meio do estudo da noção da avaliação ao longo da história é que o caráter classificatório sempre foi marcante nas práticas adotadas. A elaboração de escalas de excelência nos testes no início do século XX resultava na identificação dos “melhores”, “medianos” e “piores” alunos.

Em pleno século XXI, apesar da evolução do conceito e da existência de um grande número de pesquisas na área, a escola ainda avalia seus alunos e classifica-os, de uma maneira geral, da mesma forma. Nessa perspectiva, aqueles que apresentam os melhores resultados são considerados superiores aos outros, o que acaba igualmente acarretando em um ensino excludente, no qual aqueles que não conseguem atingir os objetivos propostos devem se esforçar mais para, no mínimo, obterem resultados medianos. Em geral, quando a nota do aluno não é satisfatória, o professor o estimula a estudar para obter uma nota melhor e não para se apropriar do conhecimento.



DOI

<https://doi.org/10.33228/scribes.2020.v1.10637>

Dessa forma, a avaliação no contexto educacional, que, para o pesquisador francês especialista em avaliação Hadji (2001), deveria possuir o objetivo de contribuir para o êxito do ensino, ou seja, para a construção de saberes e competências pelos alunos, assume um papel burocrático e autoritário. Ainda segundo esse autor, a avaliação escolar manifesta-se como uma prática social antidemocrática. Isso é decorrente de vários fatores, dentre os quais destacamos o uso insatisfatório dos resultados obtidos de uma maneira classificatória, que acaba corroborando para a estagnação e o não crescimento do aluno. Algumas das consequências dessas características da avaliação são a não permanência do aluno na escola e a não contribuição para a elevação do seu patamar cultural.

As formas tradicionais de avaliação levam os alunos a sempre buscar agradar ao professor, que possui um papel autoritário nessa relação. Na maioria das vezes, ele é o responsável não somente por elaborar as avaliações, mas também por corrigi-las. Nesse caso, a ele é concedido o poder de escolher o conteúdo e as formas de avaliação e de correção que, dependendo dos alunos, poderão variar. Para muitos professores, a avaliação é um instrumento utilizado de forma consciente para punir alguns e beneficiar outros em função de critérios como a disciplina ou indisciplina. No caso dos indisciplinados, elaboram-se questões com um nível de complexidade maior do que o trabalhado em sala de aula e, para os disciplinados, uma maior flexibilidade na correção é utilizada para premiá-los pelo bom comportamento.

Vale também destacar que a escola tende a preparar o aprendiz mais para o exame do que para enfrentar situações reais da vida. Essa característica é reflexo de uma sociedade competitiva, na qual a atenção é dada à promoção. Consequentemente, desde o início da vida escolar, alunos, pais e professores esperam que os estudantes obtenham êxito nas avaliações, uma vez que são os instrumentos avaliativos que lhes permitirão avançar para as etapas seguintes.

Para o sociólogo suíço Philippe Perrenoud:

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. (Perrenoud, 1999, p. 9).



Nesse contexto, no qual a avaliação é vista como o elemento capaz de selecionar os melhores, a ênfase é, na maioria das vezes, dada ao que ocorre em sala de aula, o que acarreta em uma educação que nem sempre visa ao desenvolvimento de características que capacitarão os alunos a viverem em uma sociedade complexa. Quando saem dos bancos escolares, os cidadãos reproduzem a avaliação à qual foram submetidos na vivência escolar, o que promove uma sociedade na qual a preferência pelos chamados “melhores” é predominante. Aqueles que estudaram nas “melhores” escolas, fizeram os “melhores” cursos e que obtiveram as “melhores” notas na maioria das vezes terão acesso a melhores oportunidades, principalmente as profissionais. Sendo assim, conforme nos aponta Perrenoud (1999), a avaliação é capaz de regular não somente as relações de autoridade e cooperação em sala de aula, mas também o trabalho, as relações entre a família e a escola e (ou) entre os profissionais da educação.

Conforme apresentado anteriormente, o professor, em muitos casos, assume um papel autoritário na avaliação, uma vez que ela não é vista como uma oportunidade de diálogo na qual professor e aluno possuem a oportunidade de refletir sobre o papel que desempenham no contexto de ensino-aprendizagem.

Historicamente, o professor sempre assumiu uma posição de destaque no contexto da sala de aula. Afinal, ao longo de muitos anos, foi predominante a representação de que o professor era detentor de todo o conhecimento e, assim, ao aprendiz – considerado uma tábula rasa – cabia o papel de ser mero receptor dos ensinamentos transmitidos por aquele que ocupava a posição mais importante na relação vertical preeminente no processo de ensino-aprendizagem.

Para o educador e filósofo francês Barlow (2006), a avaliação é um ato de comunicação e pode ser vista como um feedback dado pelo professor ao aluno, sendo o professor o produtor de uma mensagem de retorno em resposta a uma comunicação precedente, da qual o aluno é autor. Assim, o papel desempenhado pelo feedback na comunicação deveria ser o de melhorar a qualidade das trocas feitas entre professor e aluno.

Segundo Kato (2007), o professor nem sempre tem consciência do poder tácito e dissimulado dos mecanismos ideológicos da sociedade e, mesmo sem saber, contribui para a sua manutenção. As próprias representações que possui da avaliação – influenciadas por diferentes



normas, como as sociais, institucionais e até mesmo ideológicas – determinam suas escolhas e suas atitudes no momento de avaliar. Para Bonniol e Vial (2001), ao avaliar, o professor não é autônomo, uma vez que na maioria das vezes “a avaliação traduz e serve à ideologia dominante da instituição social à qual pertence o professor”. (Bonniol & Vial, 2001, p. 21).

Além disso, no momento de avaliar, a objetividade buscada e defendida por muitos não é possível, é marcada de forma expressiva pela subjetividade. As questões integrantes de um instrumento avaliativo, por exemplo, revelam a subjetividade do professor, uma vez que indicam não apenas a intenção pedagógica daquele que avalia, mas também características da relação entre o professor e o aprendiz.

Hadji (2001) afirma que fatores como humor e preferência por certos alunos, tais como aqueles mais participativos em sala de aula e considerados mais capacitados, influenciam o professor no momento da avaliação. Outros fatores podem ser acrescentados a essa relação, como os efeitos de Halo e Horn, o efeito de recenticidade e o cansaço. Todavia, é possível desfazer-se dessas influências? A conscientização acerca da existência desses fatores é o primeiro passo para que mudanças sejam feitas para que tanto professor quanto aprendiz vejam o momento de avaliação como uma oportunidade de troca de ideias, em que o professor não assume o papel de detentor do saber.

3. Metodologia

O presente trabalho é de natureza qualitativa, que, segundo Oliveira (2005), pode ser conceituada como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo. Denzin e Lincoln (2006) definem a pesquisa qualitativa como um conjunto de práticas materiais e interpretativas que não apenas localizam o observador no mundo, mas dão visibilidade a esse mundo no qual ele está inserido. Strauss e Corbin (2008) afirmam que a importância da abordagem qualitativa é que ela garante um senso de visão, o qual o pesquisador quer seguir junto à pesquisa. O processo da pesquisa



qualitativa implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, todos apresentados de forma descritiva.

A análise do corpus da pesquisa foi realizada por meio da técnica da análise de conteúdo sistematizada por Bardin (2011), que permite classificar as práticas discursivas em unidades de significado e categorias de natureza temática, para assim se realizar uma análise estrutural e transversal dos discursos produzidos.

Os suportes pelos quais as representações são veiculadas no cotidiano são os discursos das pessoas que possuem tais representações, bem como seus comportamentos e as práticas sociais nas quais se manifestam. Nesta pesquisa, os dados para a análise foram provenientes dos discursos de dois grupos que, embora fossem da área de secretariado, encontravam-se em momentos distintos de atuação profissional: enquanto o primeiro grupo era formado por estudantes que, provavelmente, possuíam nenhuma ou pouca experiência no mercado de trabalho, do segundo faziam parte indivíduos que já atuavam como secretários executivos.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário semiestruturado, aplicado a dezoito alunos de Secretariado Executivo de uma universidade do interior de Minas Gerais matriculados no 5º semestre do curso e a oito profissionais brasileiros de secretariado que atuavam em empresas localizadas no estado de São Paulo.

Com o intuito de preservar o sigilo da identidade dos participantes da pesquisa, foram adotados os seguintes critérios de identificação ao longo da análise e discussão dos resultados da pesquisa: Enquanto os estudantes serão identificados pela letra “E”, acrescida de um numeral de 01 a 18, os profissionais serão reconhecidos pela letra “P”, acrescida de um numeral de 01 a 08.

4. Análise e Discussão dos Resultados

Embora, já há alguns anos, no discurso educacional, a posição principal no processo de ensino-aprendizagem seja ocupada pelo aprendiz, sabe-se que na prática nem sempre isso ocorre. Logo, o poder exercido pelo professor reflete-se na avaliação de aprendizagem, pois, na maioria das vezes, ela é centralizada nas mãos do professor e utilizada como instrumento de pressão.



Sobre essa questão, Luckesi (2009) aponta para a existência de um “terrorismo homeopático” praticado por muitos docentes, que acontece quando, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, eles vão, aos poucos, fazendo ameaças no que diz respeito à avaliação, sobretudo à aplicação dos instrumentos avaliativos. Frases do tipo “Prestem atenção, pois a prova está chegando!” e “A prova da semana que vem está uma maravilha!” retratam essa forma de terrorismo e pressão exercida por muitos professores, o que reforça, para muitos, o aspecto punitivo da avaliação, bem como possivelmente se cristaliza ou se origina a representação associada à punição, à ameaça que uma avaliação pode representar. Tal fato pode ser exemplificado nas declarações abaixo de E02 e E18:

“Provas onde os professores *fazem pressão* nos alunos ou colocam muitas questões. Não sou a favor de notas comparativas, visto que isso desvaloriza a opinião de certos alunos ou prejudica quem tem mais dificuldade e obteve uma resposta correta, mas não obteve boa nota só porque alguém deu uma resposta melhor” (Entrevista com o E02, grifo nosso).

“As de uma disciplina de redação, pois a professora é ótima, mas nos faz sentirmos muito *pressionados*” (Entrevista com E18, grifo nosso).

A avaliação de aprendizagem, que deveria ser um processo de reflexão conjunta, com o objetivo de possibilitar que os aprendizes evoluam rumo ao êxito, normalmente desempenha uma função disciplinadora e reservada única e exclusivamente ao professor. Nessa perspectiva, o professor assume um papel autoritário, conforme aponta E12:

“As piores avaliações foram de um profissional, professor muito *autoritário* em todos os seus critérios avaliativos, querendo impor respeito pelo jeito rude e não pelo conhecimento que tem, o que já seria suficiente. Há pouquíssima liberdade em suas aulas e avaliações, o que me deixa muito desmotivado com suas disciplinas” (Entrevista com E12, grifo nosso).

Essa posição assumida pelo professor em relação à avaliação é vista por muitos especialistas como resultado da própria experiência do professor quando aprendiz, ou seja, a prática avaliativa de um professor reproduz, na maior parte das vezes, sua experiência como aluno, conforme assinala Hoffmann (2008, p.12):



Minhas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor.

Quando questionados acerca dos papéis que devem ser desempenhados pelo professor e pelo aprendiz na avaliação de aprendizagem, as declarações obtidas dos participantes da pesquisa demonstram que tanto estudantes quanto profissionais atribuem ao professor uma grande responsabilidade, conforme é possível constatar nas declarações a seguir de P01, P04, E06, E18 e E13:

“O papel do professor é desenvolver ou buscar métodos interessantes de avaliação, dar suporte às dúvidas dos alunos e fazer um exame condizente com as matérias estudadas. Os alunos têm o papel de se prepararem para avaliação, de serem honestos e participativos” (Entrevista com P01).

“Do professor é de deixar o aluno a vontade para falar no âmbito de seu conhecimento, sem exigências demasiadas. Do aluno é de se esforçar para aprender e poder se comunicar bem” (Entrevista com P04).

“O aluno deve se comprometer com o aprendizado e o professor deve passar o conhecimento da melhor maneira possível, acompanhando o ritmo de cada aluno” (Entrevista com E06).

“O papel do professor é verificar se sua metodologia é eficaz e do aluno é perceber se o quanto tem se preparado é o suficiente e se pode propor melhorias para sua instituição” (Entrevista com E18).

“O papel do professor além de ensinar, é saber dar suporte e acompanhamento aos alunos de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada um” (Entrevista com E13).

Destacamos a declaração abaixo de E04, para quem a posição ocupada pelo professor na relação pedagógica não representa poder nem superioridade em relação ao aprendiz, mas sim uma posição de prestígio ocupada pelo professor na relação pedagógica enquanto facilitador da aprendizagem. Para esse estudante, diferentemente do que tem ocorrido em um grande número



de situações escolares, cabe ao aprendiz respeitar o professor em função do papel relevante que este desempenha no processo de ensino-aprendizagem:

“O professor tem como dever de dominar o conteúdo para passá-lo da melhor forma aos seus alunos que devem respeitá-lo como *autoridade* dentro da sala de aula” (Entrevista com E04, grifo nosso).

Outras afirmações que convêm destacar são as de P06, E06 e E07, que declaram que uma das características do professor deve ser a de ser rígido e firme nos momentos de elaboração e de correção dos instrumentos avaliativos:

“O professor deve ser *rígido* na criação e correção das avaliações para que o aluno realmente estude e aprenda” (Entrevista com P06, grifo nosso).

“Avaliar a melhora durante o semestre. Dessa forma o aluno pode sentir como ele melhorou o seu grau de francês mesmo que ele ache que não houve melhora. Que não seja muito branda. O professor deve ser *firme* quanto a correção” (Entrevista com E06, grifo nosso).

“A melhor forma de avaliação para mim aconteceu durante a disciplina de Técnicas e Tecnologias da Comunicação Oral. Como eu tenho bastante dificuldade em apresentar trabalhos, as avaliações serviram para eu me desenvolver enquanto apresentadora. As avaliações eram feitas baseadas em todas as técnicas que aprendíamos durante as aulas e a avaliadora era bastante *rígida*, porém ela nos ajudava a trabalhar com nosso emocional e isso era bastante útil para quem não se sentia confortável apresentando” (Entrevista com E07, grifo nosso).

Para esse profissional e esses estudantes, a postura rígida do professor possibilita que os aprendizes se sintam mais estimulados a estudar e, conseqüentemente, a aprender. Esse posicionamento revela uma visão tradicional do processo de ensino-aprendizagem, no qual o professor assume um alto grau de responsabilidade pelo êxito ou pelo fracasso dos aprendizes ao longo da trajetória escolar.

A proximidade que o professor estabelece com o aprendiz também é apontada por E14, E04 e E18 como um fator positivo para que a avaliação possa representar um momento significativo para o aprendiz, conforme relatos a seguir:



“Do professor: Ser companheiro, no sentido de entender as dificuldades de cada aluno, saber cobrar o que deu em sala e não deixar que alunos avancem sem saber de verdade o idioma referente ao nível corrente” (Entrevista com E14).

“Vindas de alguém que tem moral comigo, procuro aceitar bem as críticas e achar os pontos onde errei para, assim, melhorá-los. Já se vindas de alguém que não tem moral comigo e – ou – meu respeito como educador/professor, acabo ignorando” (Entrevista com E14).

“Manter um bom relacionamento com o aluno para que este se sinta mais à vontade para tirar suas dúvidas e a aplicação de testes” (Entrevista com E04).

“Trabalhos e seminários. Quando são aplicados através de um professor que sabe ganhar sua credibilidade, nos sentimos bem para fazer um trabalho bem embasado” (Entrevista com E18).

Para E14, um professor denominado como “companheiro” é sensível às dificuldades existentes e, assim, consciente dos pontos fracos e fortes de cada um dos aprendizes. Esse estudante ainda acrescenta que o bom relacionamento que possui com um professor é um fator primordial para que o feedback fornecido seja levado em consideração, ao contrário do que ocorre quando o retorno é dado por um professor com o qual o relacionamento não é considerado bom. Ademais, E18 afirma que a credibilidade conquistada por alguns professores possibilita a instauração de um clima favorável à aprendizagem e, por conseguinte, à avaliação.

Outra declaração de E14 demonstra o papel relevante atribuído por esse estudante aos professores, sobretudo àqueles que fazem a diferença no percurso de aprendizagem, como no caso citado na fala abaixo:

“Lembro-me com alegria de uma prova oral de Francês I, em que a gente simplesmente teve que descrever algum membro da família, foi muito bom porque o professor era fantástico, um excelente professor e, por isso, eu, já no primeiro período, conseguia arranhar alguma coisa na língua” (Entrevista com E14).

Um dado que chamou nossa atenção na análise comparativa das respostas fornecidas pelos dois grupos participantes da pesquisa foi a posição passiva que certos estudantes assumem



no processo de ensino-aprendizagem, conforme é possível observar nas afirmações de E02, E07, E16 e E13, a seguir:

“O aluno deve ser alvo do discurso do professor, tendo como objetivo principal *absorver* o conhecimento do professor. Enquanto o professor tem o papel de passar seu conhecimento de maneira mais eficiente possível” (Entrevista com E02, grifo nosso).

“Ambos possuem um papel muito importante, pois o professor será aquele que aplicará o método e o aluno será o *receptor*. Dessa forma, as visões serão diferentes. Porém, quando ligadas, gerarão grande resultado para ambas as partes” (Entrevista com E07, grifo nosso).

“Professor = ser claro quanto aos conteúdos que serão abordados na avaliação. Aluno = empenhar-se ao estudar o conteúdo *previamente lecionado pelo professor*” (Entrevista com E16, grifo nosso).

“O professor tem o papel de direcionar o aluno e avaliá-lo da melhor forma possível. O aluno tem o papel de *receptor* e melhorador do conhecimento passado” (Entrevista com E13, grifo nosso).

Ao citarem as palavras “absorver” e “receptor”, esses estudantes demonstram atribuir ao professor grande parte da responsabilidade pela aprendizagem e, conseqüentemente, por sua avaliação. Além da passividade, essas afirmações podem revelar uma posição de submissão assumida pelo aprendiz em relação ao professor, pois, como é possível observar na declaração de E02, cabe ao primeiro assimilar o conhecimento passado pelo segundo. Para Courtillon (2003), a submissão do aprendiz ao professor supõe que o primeiro não tem iniciativa e apenas se coloca em uma posição de obediência e total atenção ao professor. Ainda segundo a autora, alguns pensamentos do aprendiz, tais como “Eu não conheço a regra, pois o professor ainda não fez a explicação” e “Eu tenho que errar o menor número de vezes, pois o professor não gosta que erros sejam cometidos”, são reveladores dessa atitude de submissão.

Ao contrário de estimular a permanência do papel passivo assumido por um grande número de aprendizes, todo o ensino deveria possibilitá-los a tornar-se cada vez mais responsáveis pela sua própria aprendizagem por meio do incentivo à autonomia. Para Pendax (1998), o acesso à autonomia representa a finalidade de todo ensino, tendo o professor de língua



estrangeira (LE) a responsabilidade de, desde o início do percurso de aprendizagem, possibilitar que o aprendiz se torne autônomo no domínio progressivo da língua por meio do que a autora denomina uma “educação para a aprendizagem da LE”.

Porcher (2004) afirma que, ao tornar-se autônomo, o aprendiz tem a consciência de que aprender é uma atividade que demanda o seu total comprometimento, uma vez que nenhuma outra pessoa pode realizar essa atividade em seu lugar. Nesse contexto, o professor assume o papel de ser um orientador e deve buscar inserir o aprendiz em uma situação propícia e estimulante à aprendizagem.

Embora tenha sido possível constatar que muitos dos estudantes participantes da pesquisa atribuem um grande peso ao papel desempenhado pelo professor e nem sempre se colocam em uma posição de sujeitos ativos de sua própria aprendizagem, E11 e E01 demonstram, por meio das declarações a seguir, que provavelmente possuem uma atitude mais autônoma do que seus colegas de curso e encontram-se mais engajados no próprio percurso de aprendizagem:

“O papel do professor, além de ensinar, é saber *dar suporte* e acompanhamento aos alunos de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada um. O papel do aluno, além de dedicar e aproveitar o tempo de aula para aprender, e *buscar novas formas de usar a língua*, novas formas de aprender” (Entrevista com E11, grifo nosso).

“O professor tem o papel de *guiar a aprendizagem* do aluno, e este por sua vez tem o papel de aprimorar a língua como parte da formação pessoal e profissional. E através da avaliação, o aluno pode verificar se o professor realmente o guiou durante o período de aprendizagem e da mesma forma, o professor poderá analisar se o aluno acatou as oportunidades e orientações” (Entrevista com E01, grifo nosso).

Em relação aos profissionais, é possível observar nas declarações abaixo de P07, P08 e P02 que, do mesmo modo que E11 e E01, esses profissionais atribuem ao professor o papel não de ser o detentor de todo saber, mas sim o responsável por orientá-los e conduzi-los no processo de aprendizagem da LE, auxiliando-os a ter consciência de características individuais, como seus pontos fortes e fracos, bem como de seu ritmo de aprendizagem:

“Fundamental para *orientar* o aluno” (Entrevista com P07, grifo nosso).



“Professor é seu grande *orientador*” (Entrevista com P08, grifo nosso).

“O do professor seria *conduzir o aluno* em sua aprendizagem, não focando no programa estabelecido, mas ver onde o aluno está, o que ele sabe e não sabe fazer e deixar isso evidente para ele, ajudando-o a progredir” (Entrevista com P02, grifo nosso).

Nessa perspectiva, na qual o aprendiz é convidado a assumir o papel principal no processo de ensino-aprendizagem, ele compartilha com o professor a responsabilidade da sua própria avaliação. Essa postura ativa permite que o aprendiz tome consciência do que diz respeito à necessidade de mudanças que possibilitem melhorias, como aponta Ribeiro (2011, p. 7):

Os alunos podem ser chamados a compartilhar dessa responsabilidade. Como? Por intermédio da interação com os pares, da participação ativa no processo de ensino/aprendizagem, da autoavaliação, da avaliação por pares. A produção de uma redação, por exemplo, pode ser trocada entre os alunos, para leitura, comentários e sugestões. Ao fazer isso, cada aluno contribui e recebe contribuições dos colegas, favorecendo a tomada de consciência quanto à necessidade de melhorias e ajudando na planificação de ações de superação.

Assim como Ribeiro (2011), Lussier e Turner (1995) consideram a avaliação por pares e a autoavaliação formas eficientes para promover o compartilhamento de responsabilidades. E15 e P03 ressaltam nas declarações a seguir a importância da realização de atividades em grupos, o que demonstra que esse estudante e esse profissional valorizam a participação de outros aprendizes em seus percursos de aprendizagem:

“Certa vez uma professora passou um trabalho onde toda a sala deveria formar um grupo e fazer uma apresentação em conjunto. Isso gerou muitos conflitos na turma, porém o resultado foi bem interessante” (Entrevista com E15).

“Acredito ter uma aprendizagem melhor para o aluno quando se debate o assunto em sala, após exposição do professor. Também apresentações feitas pelo aluno de um tema determinado, leva à pesquisa até a exposição para os colegas. A exposição oral do aluno, depois da aula do



professor, para os colegas, reforçará a aprendizagem, deixando o aluno mais à vontade para pesquisar e se expor” (Entrevista com P03).

Além de indicar a avaliação por pares, a formativa e a contínua, P02 inicia a declaração abaixo ressaltando o papel que a autoavaliação possui e a necessidade de que seja integrada às formações. A autoavaliação é igualmente enfatizada por E10, que afirma que os instrumentos avaliativos devem promover a autoavaliação do aprendiz:

“Autoavaliação, avaliação pelos pares, avaliação formativa e contínua avaliação pontual. Todas elas têm seu papel e deveriam integrar os cursos” (Entrevista com P02).

“O professor deve elaborar uma avaliação condizente com sua maneira de ensinar e o aluno deve usar a prova como um instrumento para autoavaliação” (Entrevista com E10).

A autoavaliação deveria ser parte de todo processo de ensino-aprendizagem, uma vez que auxilia o aprendiz a se responsabilizar por sua aprendizagem e o prepara para a autonomia. Ao se autoavaliar, o aprendiz tem a oportunidade de constatar não apenas que não é somente o professor o detentor do poder de avaliar e de julgar, mas, sobretudo, que essa é uma necessidade premente no atual mundo globalizado e tecnológico, no qual as formas de aprendizagem vão além das tradicionais. Além disso, ao saírem da universidade e ingressarem no mercado de trabalho como secretários executivos, os estudantes estarão em um contexto profissional em que não haverá mais um professor para auxiliá-los em seus percursos de aprendizagem e, dessa forma, a autoavaliação terá um papel essencial no aprimoramento da LE.

Quando questionados se costumam se autoavaliar em relação à aprendizagem de FLE, a maioria dos estudantes (78%) afirmou ser essa uma prática comum, conforme demonstrado nas declarações a seguir:

“Sim, a todo momento” (Entrevista com E06).

“Sim, pois eu gosto do idioma e quero aprimorá-lo” (Entrevista com E13).

“Sim. Na verdade, acredito que é costume de todo aluno universitário fazer autoavaliação para saber se suas competências estão alinhadas com seus objetivos” (Entrevista com E17).

“Sim, levando em consideração minhas notas nas atividades” (Entrevista com E07).

“Sim, após as avaliações feitas em sala” (Entrevista com E04).



Enquanto para E07 e E04 a autoavaliação está atrelada apenas aos resultados obtidos nos instrumentos avaliativos, para E08 a autoavaliação relaciona-se à busca por outras maneiras de aprendizagem e, dessa forma, de avaliação. Segundo E03, a autoavaliação é fundamental para que o próprio aprendiz se considere apto a julgar se o objetivo do ensino, ou seja, a comunicação em LE, está sendo alcançado.

“Sim, buscando textos e outras formas de praticar e avaliar o quanto compreendo” (Entrevista com E08).

“Sim, principalmente na minha capacidade de me comunicar no francês” (Entrevista com E03).

Se a maioria dos estudantes declarou se autoavaliar, o mesmo não pôde ser verificado nas respostas fornecidas pelos profissionais: Do total de entrevistados, apenas 37,5% respondeu de forma positiva a esse questionamento, dentre os quais P04, que afirma que:

“Constantemente presto atenção em falas, músicas, cinema, TV para ver como anda meu grau de entendimento da língua” (Entrevista com P04).

Metade dos profissionais afirmou não se autoavaliar, enquanto 12,5% declarou ser essa uma prática realizada de forma esporádica. Esse significativo percentual de profissionais que afirmou não possuir o hábito de se autoavaliar em relação à aprendizagem de FLE pode indicar que nas formações que tiveram até aquele momento não houve o despertar para o que Cuq e Gruca (2005) afirmam ser o cerne da evolução da avaliação no atual contexto pedagógico no qual o aprendiz ocupa o papel principal.

5. Conclusões

O percurso deste estudo iniciou-se com a reflexão compartilhada por pesquisadores da área educacional de que, embora a avaliação seja um elemento natural presente no cotidiano do ser humano e seja realizada constantemente em diferentes situações, no contexto escolar ela não apenas assume sentidos e significados mais complexos e passíveis de um grande número de questionamentos, mas também é marcada pela perpetuação de representações na memória social



DOI

<https://doi.org/10.33228/scribes.2020.v1.10637>

coletiva, como a de ser um elemento burocrático, classificatório e centralizado nas mãos do professor.

Com o intuito de apreender os sentidos e os significados atribuídos por estudantes e por profissionais de secretariado aos papéis desempenhados pelo professor e pelo aprendiz e à avaliação de aprendizagem na formação universitária em secretariado executivo, foi elaborado um questionário, respondido por dezoito alunos de Secretariado Executivo de uma universidade do interior de Minas Gerais matriculados no 5º semestre do curso e oito profissionais brasileiros de secretariado atuantes em empresas localizadas no estado de São Paulo.

A análise dos resultados demonstrou que a forma inapropriada como o feedback é concedido por alguns professores, bem como o uso dos instrumentos avaliativos como ferramentas de ameaça e com caráter classificatório, são fatores que podem desmotivar a instauração de representações favoráveis à avaliação de aprendizagem em contexto universitário, o que demonstra o papel relevante assumido pelo professor na avaliação. Os participantes da pesquisa apontam que a centralização nas mãos do professor e a utilização dos instrumentos avaliativos como forma de terrorismo e de pressão reforçam a representação do aspecto punitivo da avaliação.

Os resultados demonstraram igualmente que tanto estudantes quanto profissionais atribuem grande responsabilidade ao professor, o que revela uma visão tradicional do processo de ensino-aprendizagem, na qual é atribuída a esse profissional grande parte da responsabilidade pela aprendizagem e, conseqüentemente, pela avaliação. Essa perspectiva revela a representação de que o aprendiz não possui iniciativa e apenas se coloca em uma posição de submissão ao professor. O uso de palavras como “absorver” e “receptor” indicam não somente a submissão ao professor, mas sobretudo a passividade na relação pedagógica.

Em um contexto no qual o professor não incentiva o aprendiz ao desenvolvimento da autonomia e de uma postura mais ativa em sua própria avaliação de aprendizagem, muitas representações são reforçadas no que diz respeito ao papel ocupado pelo professor e pelo aprendiz na relação pedagógica, tais como aquela em que ambos não estabelecem uma reflexão conjunta, mas sim uma relação de antagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Nessa



perspectiva, professor e aluno concebem a avaliação apenas como um momento de cumprimento de uma exigência burocrática, o que não propicia o desenvolvimento de um ambiente em que a avaliação assume o seu papel de possibilitar a mudança tanto do aprendiz quanto do professor.

Por fim, espera-se que a discussão e os questionamentos presentes ao longo deste estudo possam propor novas perspectivas para a reflexão de professores acerca da avaliação de aprendizagem, principalmente aqueles responsáveis pela formação de profissionais de secretariado nas instituições de ensino superior brasileiras.

Referências

- Alderson, J.C & Beretta, A. (1992). *Evaluating second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bardin, L. (2011) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barlow, M. (2006) *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Bonniol, J. J. & Vial, M.(2001) *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed.
- Courtyllon, J. (2003) *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- Cuq, J.P. (2005) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (2006) *O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Dias, J., Sobrinho (2002) *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular.
- Hadji, C. (2001) *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- Hoffmann, J. (2008) *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.
- Luckesi, C.C. (2009) *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 14. ed. São Paulo: Cortez.



DOI

<https://doi.org/10.33228/scribes.2020.v1.10637>

- Lussier, D. & Turner, C. E. (1995) *Le point sur l'évaluation en didactiques des langues*. Québec: CEC.
- Oliveira, M. M. (2005) *Como fazer pesquisa qualitativa*. Recife: Bagaco.
- Pendanx, M. (1998) *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Perrenoud, P. (1999) *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Porcher, L. (1992) *Les auto-apprentissages. Le Français dans le monde: recherches et Applications*, Paris, Hachette.
- Ribeiro, E. A. G. (2011) *Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente*. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Kato, M. (2007) *Avaliação a partir da lógica das competências na educação profissional: possibilidades*. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Soeiro, L. & Aveline, S. (1982) *Avaliação educacional*. Porto Alegre: Sulina.
- Vianna, H.M. (1989) *Introdução à avaliação educacional*. São Paulo: IBRASA.
- Vianna, H.M. (1995) Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. In: *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, n. 12. p.07-24.