

## Percepções de Estudantes acerca de Processos de Avaliação utilizados em Cursos do Ensino Superior de Administração

**Autoria:** Larissa Medianeira Bolzan, Elaine Di Diego Antunes, Domingos Fernandes

### Resumo

Esta investigação teve como objetivo apresentar e discutir percepções de estudantes do ensino superior de Administração sobre o processo de avaliação das suas aprendizagens, sendo percepção o ato de atribuir significados a estímulos, a objetos ou a fenômenos (YURDAKUL, 2015). Abordar o ensino superior de Administração se justifica pelo aumento de 579% no número de matriculados neste ensino, no Brasil, nos últimos vinte anos (INEP, 2015). Além disso, acerca do ensino superior brasileiro, em geral, Fernandes, Rodrigues e Nunes (2012) alertam que as investigações empreendidas, ainda são insuficientes para compreender e melhorar os processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem. Na produção acadêmica sobre o ensino superior de Administração não abundam estudos com o propósito de analisar os referidos processos – em especial, o processo de avaliação (BOLZAN; ANTUNES, 2015), mesmo sendo de grande importância. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, os dados foram coletados por meio de cinco grupos de foco com estudantes de duas instituições, os achados foram analisados com base na Análise do Discurso (PÊCHEUX, 2009). Os resultados mostram que os cursos superiores de Administração investigados estão ainda fortemente orientados por uma avaliação cujo principal propósito é classificar os estudantes. Consistente com a literatura da especialidade, tal processo teve apreciação negativa por parte dos acadêmicos. Os resultados evidenciaram o clamor dos estudantes por um ensino dialógico e, com isso, propõe-se refletir sobre a cocriação do processo de avaliação no ensino de Administração, considerando a necessidade de criar condições para a utilização deliberada e sistemática da avaliação formativa.

**Palavras-chave:** Processo de Avaliação; Ensino Superior de Administração; Percepção dos Estudantes

### Introdução

O ensino superior de Administração foi introduzido no Brasil, em 1808, pela Coroa Portuguesa, por meio de disciplinas, como as existentes em Portugal. Tais disciplinas foram introduzidas no ensino obrigatório e tiveram como objetivo suprir as necessidades de mão-de-obra qualificada no comércio colonial (PINTO; MOTTER Jr., 2012; BARROS, 2014). Em seguida, o ensino de práticas comerciais foi assumido pelas Escolas de Artes e Ofícios (PINTO; MOTTER Jr., 2012; BARROS, 2014). Apenas em 1930, com o desenvolvimentismo da Era Vargas (1930-1945), foram criadas escolas de nível superior de Administração, que efetivamente diplomavam administradores. A criação dessas escolas, públicas e privadas, se deu sob apoio norte-americano, através de um acordo entre o Ministério da Educação brasileiro e o governo norte-americano que permitiu construir edifícios para a instalação das escolas e qualificar os seus docentes com o grau de mestre em *Business Schools* (NICOLINI, 2002; 2003; 2004; FISCHER, 1984; 2001; PINTO; MOTTER Jr., 2012; VALE; BERTERO; ALCADIPANI, 2013; ALCADIPANI; BERTERO, 2014; COELHO; NICOLINI, 2014).

Ao longo dos anos, o ensino de Administração foi se ajustando às necessidades da crescente complexidade da sociedade (TRAGTENBERG, 1974). Em particular, nos últimos vinte anos, no Brasil, as mudanças políticas contribuíram significativamente para a criação de uma diversidade de cursos superiores de Administração. De acordo com dados do Censo dos Cursos Superiores realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no referido período, o aumento no número de alunos matriculados nos cursos superiores de Administração, foi de 579% (INEP, 2015). Conforme Alcadipani e Bresler (2000), este aumento foi responsável pela produção em série de administradores com

baixas qualificações. O ensino de Administração foi sendo cada vez mais orientado para resolução de situações práticas, uma vez que para muitas instituições e muitos futuros administradores o chamado ‘sucesso profissional’ está atrelado à capacidade técnica do profissional de produzir resultados práticos. Dessa forma, o foco passa a ser somente formar o profissional técnico, a formação centra-se mais nas questões estritamente técnicas, ignorando componentes relacionadas com a formação para a cidadania, com a ética e com a consciência política (ALCADIPANI; BRESLER, 2000).

No que se refere ao ensino superior brasileiro, em geral, vale lançar luz sobre a necessidade de desenvolver estudos que abarquem os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação (FERNANDES; FIALHO, 2012), “comprovada necessidade de se caracterizarem, conhecerem e compreenderem uma significativa diversidade de elementos que interferem nas aprendizagens dos estudantes” (FERNANDES, 2015a, p. 600). Neste sentido, Fernandes, Rodrigues e Nunes (2012) postulam que as investigações empreendidas, no Brasil, acerca do ensino superior ainda são insuficientes para a compreensão e para promover melhorias nos processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem. Ademais, na produção acadêmica que aborda o ensino superior de Administração não abundam estudos com o propósito de analisar os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação – em especial o processo de avaliação (BOLZAN; ANTUNES, 2015), mesmo sendo de grande importância.

Buscando contribuir para o preenchimento dessa lacuna na literatura, mesmo que parcialmente, este trabalho teve como propósito principal apresentar e discutir percepções de estudantes do ensino superior de administração sobre o processo de avaliação das suas aprendizagens. Importante, desde já, tornar claro o significado que este artigo adota para o termo percepção, trata-se do ato de atribuir significados a estímulos, a objetos ou a fenômenos (YURDAKUL, 2015). Yurdakul (2015) alerta que as percepções podem mudar de acordo com as experiências vivenciadas.

O presente trabalho, para além da introdução, foi organizado em quatro seções principais: discussão teórica sobre os processos de avaliação, método, apresentação e discussão dos resultados e considerações finais; incluindo também uma seção com as referências bibliográficas citadas.

### **Discussão Teórica acerca dos Processos de Avaliação**

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

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

Perrenoud (2007) não compreende a avaliação como um fim em si, mas como uma engrenagem no funcionamento do processo didático. Por isso, as avaliações além de controlar o desempenho e a dedicação dos estudantes, tem o objetivo de gerir o fluxo do processo de ensino (PERRENOUD, 2007; BLACK; WILLIAN, 2013). Trata-se de uma avaliação de natureza formativa. O trabalho de Black e Wiliam (1998) que promoveu a análise de 681 investigações empíricas (artigos ou capítulos de livros) publicadas no período entre 1988 e

1997, em mais de 160 veículos, revelou três importantes resultados a respeito da avaliação formativa: i) a avaliação formativa contribui efetivamente para melhorar as aprendizagens dos estudantes; ii) a avaliação formativa contribui mais fortemente para a aprendizagem de estudantes com maior dificuldade de aprendizagem; iii) estudantes que vivenciam a experiência da avaliação formativa apresentaram melhores resultados em avaliações externas.

Recentemente, pesquisas têm evidenciado a necessidade de investimento nos processos de avaliação interna e, em particular, avaliação formativa (FERNANDES; RODRIGUES; NUNES, 2012). Fernandes (2015b) explica que isso acontece porque há base empírica sólida para afirmar que os estudantes do ensino superior podem aprender de forma significativa, se as práticas de avaliação e de ensino forem modificadas para que o estudante se envolva nos processos de ensino e de avaliação. O referido investimento nos processos de avaliação envolvem questões de políticas educacionais, orientadas à dinâmica da sala de aula, ao esforço dos professores, à reconstrução de práticas pedagógicas e aos processos de investigação que envolve pesquisas empíricas nos ambientes formais de ensino.

O trabalho de Fernandes e Fialho (2012) analisou estudos empíricos que relatavam intervenções inovadoras deliberadamente planejadas com vistas à melhoria dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Nos trabalhos analisados, Fernandes e Fialho (2012) evidenciaram algumas práticas que potencializaram as aprendizagens dos estudantes: i) em geral, os professores utilizavam diversas formas de avaliação, tais como: trabalhos escritos, reações críticas, apresentações, relatórios e problemas de várias naturezas, não se limitando ao instrumento prova; ii) os professores também realizavam atividades de avaliação no dia-a-dia, com o objetivo de apoiar os esforços de regulação e auto-regulação das aprendizagens; iii) a avaliação de natureza sumativa foi usada de forma complementar a avaliação formativa; iv) o *feedback*, era oferecido a cada atividade e era indissociável de qualquer processo de avaliação formativa, ou avaliação para aprendizagem (os *feedbacks* eram, normalmente, baseados “em critérios e eram de natureza descritiva, permitindo que os estudantes “vissem ao espelho” os seus desempenhos; e/ou avaliativa, permitindo que os estudantes conhecessem os resultados do seu trabalho e/ou orientassem e regulassem o processo de aprendizagem” (FERNANDES; FIALHO, 2012, p. 605).

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

A avaliação formativa emergiu da busca por uma pedagogia diferenciada que objetiva a aprendizagem significativa (PERRENOUD, 2007). Fernandes (2006) considera a avaliação formativa como o melhor tipo de avaliação para a aprendizagem dos estudantes, uma vez que, dá suporte a esse processo (BLACK; WILLIAN, 2013). Para o autor (2008), a avaliação formativa é um conceito central para mudanças das práticas de avaliação no ensino, seja no nível superior ou não superior. A avaliação formativa promove a aprendizagem de todos os envolvidos no ensino e o desenvolvimento da instituição (BLACK; WILLIAN, 2013). Na concepção de Fernandes (2006), trata-se de uma avaliação interativa e contínua (FERNANDES, 1994; 2008; BLACK; WILLIAN, 2013), cuja atenção é voltada aos processos cognitivos dos discentes. Todo o processo é acompanhado por *feedback* e mecanismos de regulagens/ajustes constantes visando dar suporte a construção do

conhecimento, inclui-se a esses mecanismos a autoavaliação (PERRENOUD, 2007; FERNANDES, 1994; 2008; BLACK; WILLIAN, 2013).

Outra característica da avaliação formativa é o caráter não unilateral da mesma, ou seja, o docente não tem o controle sobre a avaliação, o discente é o protagonista de seu processo de aprendizagem e de seu processo de avaliação (SIMONS, 1999; PERRENOUD, 2007; FERNANDES, 2008). O discente deve assumir um papel ativo/autônomo, sendo responsável por regular o próprio processo de aprendizagem, consciente dos objetivos deste processo e do progresso do mesmo (BLACK; WILLIAN, 2013).

### **Escolha Metodológica**

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois as informações decorreram do grupo de foco em que estudantes de dois cursos superiores de Administração expressaram as suas percepções acerca dos processos de avaliações de suas aprendizagens. Nessas condições, os dados obtidos são subjetivos por natureza e constituem elementos essenciais para compreender as apreciações dos estudantes. Segundo Stake (2011), a subjetividade não deve ser vista como uma limitação, mas antes como uma condição fundamental para a compreensão dos fenômenos em estudo.

Para Orlandi (2002) e Gaskell (2002), o primeiro passo para realizar uma pesquisa é a constituição do **corpus** a ser analisado. Orlandi (2009) ensina sobre a existência de dois tipos de corpus, o **corpus de arquivo**, constituído a partir de materiais preexistentes, e **corpus experimento** que equivalem à produção de sequências discursivas por locutores. O corpus utilizado na análise proposta é do tipo experimental. Trata-se da transcrição de cinco grupos de foco realizados junto a estudantes das Escolas de Administração da Universidade Federal da Bahia (EA/UFBA) (2) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EA/UFRGS) (3), deliberadamente selecionada.

Grupo de Foco é uma entrevista em grupo. Trata-se de um debate aberto e acessível a todos participantes, o assunto a ser discutido deve ser de interesse comum aos envolvidos. Um grupo de foco tradicional, para Gaskell (2002), tem como número de participantes, seis a oito, sentados em círculo – de tal forma que todos possam estar em contato visual – em um ambiente confortável, com duração entre uma e duas horas. Em um grupo de foco, o entrevistador é chamado de moderador e deve assumir o papel de catalizador da interação/comunicação social entre os participantes (GASKELL, 2002).

Quanto ao número de grupos de foco a serem realizados em uma pesquisa, Gaskell (2002) orienta que se deve analisar a saturação das informações ou percepções. Quando os novos dados não mais contribuirão, é hora de concluir a coleta. Também deve ser considerado o excesso de informações, pois a análise dos dados não pode ser superficial (GASKELL, 2002).

### Participantes da Pesquisa

Com o objetivo de preservar a identidade daqueles participantes voluntários nesta pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios a cada um deles. Os nomes fictícios foram extraídos da literatura característica de cada Estado. Assim, no que se refere a EA/UFRGS, foram atribuídos nomes da trilogia O Tempo e o Vento de Erico Veríssimo. Tal trilogia é composta pelos livros O Continente (1949), O Retrato (1951) e O Arquipélago (1961). Quanto aos estudantes voluntários da EA/UFBA, foram atribuídos nomes dos personagens dos romances Gabriela (1958) e Tiêta (1977), romances do Jorge Amado. Segue relação dos pseudônimos e algumas características julgadas relevante para compreensão das falas.

<b>O Continente</b>	
Pedro	21 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 8º semestre; não-cotista.
Ana	19 anos; solteira; tem renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Henriqueta	20 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Alonso	24 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 9º semestre; não-cotista.
Antônio	24 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 10º semestre; não-cotista.
Ismália	23 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 10º semestre; não-cotista.
Maneco	22 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 8º semestre; não-cotista.
Inácia	39 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 8º semestre; cotista L3 <sup>1</sup> .

**Figura 1. Relação dos pseudônimos atribuídos aos discentes voluntários da EA/UFRGS, extraídos de O Continente (1949)**

Fonte: Dados da Pesquisa

<b>O Retrato</b>	
Getúlio	21 anos; solteiro; tem renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos; 7º semestre; não-cotista.
Luzia	20 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 6º semestre; não-cotista.
Carl	20 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 6º semestre; não-cotista.
Hermes	20 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 6º semestre; não-cotista.
Maria	22 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 6º semestre; não-cotista.
Ricardo	26 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Juvenal	20 anos; solteira; tem renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos; 6º semestre; não-cotista.

**Figura 2. Relação dos pseudônimos atribuídos aos discentes voluntários da EA/UFRGS, extraídos de O Retrato (1951)**

Fonte: Dados da Pesquisa

<b>O Arquipélago</b>	
Rodrigo	20 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Bibiana	21 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 8º semestre; não-cotista.
Licurgo	20 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 6º semestre; não-cotista.
Bolívar	20 anos; solteiro; tem renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos; 6º semestre; não-cotista.
Alice	19 anos; solteira; tem renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Bento	19 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Anita	19 anos; solteira; tem renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Valéria	21 anos; solteira; tem renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Florêncio	20 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Nicolau	21 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.

**Figura 3. Relação dos pseudônimos atribuídos aos discentes voluntários da EA/UFRGS, extraídos de O Arquipélago (1961)**

Fonte: Dados da Pesquisa

<b>Gabriela</b>	
Gabriela	23 anos; solteira; tem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos; 5º semestre; cotista L2 <sup>ii</sup> .
Narcibi	22 anos; solteiro; tem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos; 5º semestre; cotista L4 <sup>iii</sup> .
Geruza	24 anos; solteira; tem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos; 5º semestre; cotista L3.
Malvina	25 anos; solteira; tem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos; 5º semestre; cotista L2.
Lindinalva	25 anos; solteira; tem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos; 5º semestre; cotista L1 <sup>iv</sup> .
Mundo	19 anos; solteiro; tem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.

**Figura 4. Relação dos pseudônimos atribuídos aos discentes voluntários da EA/UFBA, extraídos de Gabriela (1958)**

Fonte: Dados da Pesquisa

<b>Tiêta</b>	
Maria Antonieta	19 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Felipe	20 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
José	20 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Eliza	20 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Leonora	19 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.

Ramiro	22 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 6º semestre; não-cotista.
--------	---

**Figura 5. Relação dos pseudônimos atribuídos aos discentes voluntários da EA/UFBA, extraídos de Tiêta (1977)**

Fonte: Dados da Pesquisa

A duração total dos grupos de foco foi oito horas e trinta e dois minutos. Durante o tempo de contato com os participantes houve boa receptividade da pesquisa, em especial, ressalta-se O Arquipélago, grupo esse que em vários momentos os estudantes destacaram que estavam participando por acreditar que a pesquisa pudesse dar visibilidade às necessidades dos acadêmicos daquele curso. Os grupos de foco foram realizados nas instalações das próprias universidades, em salas de aula, sem a presença de qualquer professor. Os dados coletados foram transcritos e analisados, de acordo com o método descrito a seguir.

### Análise dos Dados

Os dados coletados foram olhados sob as lentes da Análise do Discurso (AD), proposta por Pêcheux (2009). Por tal, entende-se a busca de compreensão da produção histórica dos sentidos e a constituição fragmentada do sujeito. A AD é o estudo da *práxis* do discurso. Trata-se da busca por “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2012. p.15). A análise é feita com suporte de noções/dispositivos de interpretação ou dispositivos teóricos analíticos. Seguem a descrição dos dispositivos teóricos analíticos utilizados nesta investigação.

- Formação Ideológica (FI): para Ferreira (2013) e Courtine (1999), é um complexo de atitudes e de representações, que não são nem individuais, nem universais. Os sentidos derivam segundo determinada FI.
- Formação Discursiva (FD): trata-se de um recorte discursivo da FI, que determina o que pode e o que não pode ser dito, a partir de uma posição dada, em uma conjuntura dada (COURTINE, 2009).
- Pré-construído: o pré-construído é determinante. Na AD, a história é filiação, produção e mecanismo de distribuição de sentidos (PÊCHEUX, 2009). É considerando a história que se dará a interpretação.
- Memória Discursiva: é uma memória social historicamente constituída (PÊCHEUX, 2009).
- Historicidade: são eventos que atravessam o discurso. A historicidade é “a relação constitutiva entre linguagem e história [...] a inscrição da história na linguagem” (FERREIRA, 2013). p.15). É necessário tornar clara a diferença entre história e historicidade. A história está ligada a sucessão de eventos ou acontecimentos históricos. Historicidade trata de como os eventos ou acontecimentos históricos constituem o discurso.

A análise realizada neste artigo se deu através da identificação dos dispositivos teóricos-analíticos nas sequências discursivas extraídas do corpus. Sequências discursivas são porções de linguagem que representam determinado discurso. As sequências discursivas serão identificadas pelas letras **SD**, ambas maiúsculas, seguidas por um número que identifica a sequência.

### **Apresentação e Discussão dos Resultados**

Ao questionar os estudantes do ensino superior de Administração sobre os métodos utilizados no processo de avaliação de suas aprendizagens, houve consenso sobre no começo do curso terem sido realizadas mais provas e, ao longo do curso, o processo avaliativo também ser composto por trabalhos. Caso os trabalhos sejam considerados avaliações

intermediárias que dão apoio ao diagnóstico da aprendizagem dos estudantes, cabe fazer uma relação com os resultados encontrados na análise de Fernandes e Fialho (2012), ou seja, a avaliação de natureza sumativa fora usada de forma complementar a avaliação formativa, mesmo em situações cuja inovação nos processos de ensino, de aprendizagem, e de avaliação foram intencionais.

A maioria dos discentes condenou a prova como método de avaliação. No entanto, também foram observadas defesas deste método. A sequência discursiva 1 (SD1) tornou claro tal defesa, com o argumento de que somente através da coerção o discente buscaria a efetiva construção do conhecimento:

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

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

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

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

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

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

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

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

Outra sequência discursiva mostra que o sistema de ensino (superior) também está contaminado por essa memória discursiva e utiliza-se da avaliação classificatória para selecionar discentes a participar de projetos de pesquisa, intercâmbio, entre outras oportunidades (SD6).

SD6: você não pode reprovar se você vai fazer isso... você quer participar de um grupo de pesquisa pelo PIBIC, você não pode reprovar. Você tem que ter um histórico 7. Em todas as instâncias. Em todas as instâncias você é avaliado pela nota que você tem, não importa se você é bom aluno, não importa se em algum momento da sua vida aconteceu algo drástico e você ... você é sua nota. Pra intercâmbio você não pode ter reprovado em mais de duas disciplinas e acabou. Ninguém vai chegar lá e dizer, “mas olha minha mãe morreu e eu fiquei em depressão, ou aconteceu alguma coisa”. Ninguém quer saber. Ninguém está nem aí. A forma com que os alunos são tratados e que o sistema trata todo mundo é assim (GABRIELA, de Gabriela).

Sob as lentes da literatura existente sobre avaliação, cabe lembrar que Perrenoud (2007) compreende a forte relação entre o processo de avaliação predominante no ensino e a segregação entre bons e maus desempenhos. Frente a esse uso da avaliação classificatória pelo sistema de ensino, os discentes questionaram sobre a falta de padronização das avaliações, podendo causar injustiças acerca dessa hierarquização de acadêmicos. Rodrigo levanta essa questão acerca da classificação geral dos discentes através de um índice criado e utilizado por sua instituição. Tal índice determina as oportunidades do acadêmico dentro da instituição, tal como intercâmbio e bolsas em projetos de pesquisa.

SD7: É a minha crítica com relação aos conceitos é justamente essa, falta um padrão. Porque depende muito do professor que tu pega. Tu pode pegar um professor muito difícil e passar com C e tu pode pegar um outro que tu não estuda muito e passa com A. E claro que isso tem um impacto pra gente que tá, ou não tá, indo atrás de conhecimento. Mesmo que eu passe sem conhecimento e se eu tiver passando com A eu estou aumentando meu I3<sup>v</sup> e isso pode me dar oportunidade de pegar um intercâmbio para fora e um cara que se dedicou, estudou e passou com C não vai conseguir porque o I3 dele tá pior. Além disso, no momento que tu passa um cara que não estudou com A, tu tá só reforçando esse comportamento de não estudar (RODRIGO, de O Arquipélago).

Cabe a análise da fala de Rodrigo pela lente da análise de discurso, isto é, destacar que o protagonista está também inundado da lógica classificatória da avaliação e busca defender seu melhor posicionamento. Visto que, ao redor das situações de avaliações “se estabelecem competições, estresse, sentimentos de injustiça, temores em relação aos pais, ao futuro, à autoimagem” (PERRENOUD, 2007. p. 68), Black e Willian (2013) arguem que ao utilizar a avaliação tradicional, o docente além de incentivar um hábito de aprendizagem

superficial (observado na S7), incentiva a competição entre os discentes (também percebido na S7). Tal maneira de avaliar também pode ser considerado um obstáculo ao estabelecimento de relações cooperativas entre discentes e docentes.

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

SD8: Acho difícil que alguém que passou no primeiro semestre e esteja no quinto lembre do conteúdo. Ou que esteja no terceiro lembre [...] Eu não sei o que eu aprendi nesse semestre. Porque era muito, “grave o livro pra você chegar na prova e reproduzir o que estava escrito no livro” (RAMIRO, de Tiêta).

SD9: prova (riu) eu costumo dizer que tu faz bulimia acadêmica. Tu engole tudo antes da prova e vomita na prova e depois esquece tudo que tu viu (MARIA, de O Retrato).

SD10: a gente estuda na véspera pra passar na prova, estuda durante a aula de outro professor (MARIA ANTONIETA, de Tiêta).

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

Da maneira como ocorre o processo de avaliação no ensino superior de administração, os estudantes ainda consideram que não há interação entre o processo de aprendizagem e o processo de avaliação. Como mostram a SD11 e a SD12.

SD11: eu acho que da forma como ocorre, ocorre coisas separadas, porque o processo de avaliação não é algo contínuo, não é algo processual que vai ocorrendo a medida que você vai desenvolvendo no curso. É meio que um dia que você vai lá e vai ter que reproduzir isso, isso e isso, entendeu (MARIA ANTONIETA, de Tiêta).

SD12: não é um processo de aprendizagem, o que acontece é que as pessoas estudam para prova. Então, querem estudar só por aquele motivo ali, porque vai ter a prova e não porque aquele conhecimento vai ser hábil para vida dela (JOSÉ, de Tiêta).

A insatisfação com o processo de avaliação no ensino superior de Administração não é exclusiva dos discentes. Os docentes buscam inovar para promover aprendizagens mais profundas e/ou significativas. O próximo extrato do corpus mostra uma fala de Anita, que

contou a tentativa de um professor de mudar a dinâmica do processo de avaliação e sua frustração frente ao engessamento do sistema de ensino.

SD13: eu também lembro de um exemplo do professor de Sociologia, ele queria fazer uma avaliação diferente, sabe?! E ele falou que falou com o coordenador dele que disse que ele não podia, porque era obrigatório fazer uma prova e sei lá. Fazer algo com o padrão. E ele tava bem decepcionado porque ele queria fazer alguma coisa diferente, porque ele acha que prova não é o melhor método de avaliação. Dai eu me questiono bastante, porque acho que dentro da universidade federal tem muita burocracia. Acho que isso também poda muito a educação. Acho que a burocracia é tipo um vilão assim da educação (ANITA, de O Arquipélago).

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

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

SD14: acho que a avaliação processual, pelo menos pra mim foi bastante interessante, eu tive duas experiências, e pela forma que o professor passou, muita gente não gostou com certeza, achou que teve muito trabalho e tal. Porque ele colocou, mas nem todo muito aceita a proposta e faz de bom grado tudo ou busca fazer uma coisa assim construtiva, então, eu achei muito interessante a proposta dessa avaliação contínua. E não é que você vai deixar de receber uma nota, mas no fim o importante pra mim não é necessariamente a nota, claro que a gente se importa muito ainda, um dia talvez isso acabe, a sociedade brasileira talvez evolua mais no sentido de recorrer a direitos e outras coisas em termos de ensino mesmo. E você vê tanta coisa em Estatística mesmo, você sai traumatizada de Estatística e pra que você vê isso na vida? E quando você vê, você consegue alinhar prática, pensamento e entender porque você viu aquilo na sua vida, como é que isso é aplicado, você pode refletir sobre diversos aspectos e não ser apenas mecanicista utilizando os métodos quantitativos. Aqui é positivo no sentido de que traz resultados bons. Pode ser aplicado a coisas ruins também, claro que sim. Traz resultados bons, quando você pensa mesmo na Medicina, que os estudos são feitos e tal, tudo direitinho e é assim, você pelo seu aprendizado, você sai da sua zona de conforto e você vai buscar o conhecimento, todo mundo sai, todo mundo vai buscar, não necessariamente todo mundo, mas quem se propõe a sair que vai que gosta que embarca, é muito legal independente do resultado, se eu tivesse que repetir a matéria eu não teria ficado triste, mas eu gostei muito da experiência. E eu acho que é isso. Mas no fundo no fundo a gente tá muito preocupado é com nota

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

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

Mesmo sem terem tido a mesma experiência, Rodrigo, Anita e Licurgo clamaram por uma avaliação contínua, rotineira e que desse suporte ao processo de aprendizagem do estudante. Tal como a relatada por Malvina, na SD14.

SD15: Eu acho que o sistema de avaliação ele deveria ser feito de uma forma contínua, assim, ao longo do semestre. Porque simplesmente fazer uma prova, por mais que isso seja mais fácil para o aluno, pro professor isso não é avaliar (RODRIGO, de O Arquipélago).

SD16: acho que um método de avaliação ideal seria um método mais rotineiro e que tivesse mais continuidade. Então, dentro da empresa júnior a gente tem nosso processo seletivo e eu ministrei o processo de trainee e a gente tem processo de *feedback* constantes, diários, semanais, a gente tem, no meio do processo, a gente passa *feedback* individual pra cada pessoa, a gente passa um *feedback* individual por oito semanas todo dia, semanalmente e no final do mês. E daí a gente atinge um nível de aprendizado e de mudança de postura gigantesco. Porque cada ação que é feita tem o seu resultado e vai sim impactar no resultado final. Mas enfim, é passível da pessoas se avaliar, aprender e mudar a postura. Em algumas cadeiras existe inclusive só uma avaliação, no final, só teórico, conteudista, repetitivo, muito mais no sentido de decorar do que realmente a formação do senso crítico (LICURGO, de O Arquipélago).

SD17: acho que uma avaliação deveria avaliar o aluno e caso ele não tenha ido bem ajudar no ponto fraco, acho que isso não acontece,

sabe?! O professor dá a nota e não se preocupa e eu acho que isso não é construção do conhecimento. Não tem *feedback* (ANITA, de O Arquipélago).

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

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

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

SD18: lembro que no meu primeiro semestre a professora trouxe um exemplo de como ela não queria que fosse a prova. Um outro aluno dela, num outro semestre, tinha respondido o conceito e relacionado com a matéria que ela tinha lido na Veja e daí como ela não concordava com a matéria, estava errada a resposta dele. O cara pelo menos respondeu o conteúdo, daí ela entrou no mérito se era válido a utilização do exemplo ou não. Mas a resposta foi descartada porque ela não concordava com a fonte (BENTO, de O Arquipélago).

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

### **Conclusões e Discussões Finais**

Esse trabalho trouxe a discussão a respeito do processo de avaliação, no ensino superior de administração. Mais do que isso, esta investigação mostrou as percepções dos estudantes, o clamor desses protagonistas por mudança no processo de avaliação e a

disposição deles a participar da cocriação desse ensino. Os cursos universitários, em geral, estão ainda fortemente orientados por uma avaliação cujo principal propósito é classificar os estudantes. Assim, a avaliação formativa, cuja principal finalidade é apoiar e melhorar as aprendizagens e o ensino, não é ainda utilizada de forma deliberada e sistemática no ensino universitário. Consequentemente, o desempenho dos estudantes, na maioria dos casos, é avaliado por prova cujas limitações, quando usadas, exclusivamente, estão amplamente ilustrada na literatura das especialidades (PERRENOUD, 200). Os dados mostraram que a avaliação classificatória está muito presente na memória dos estudantes participantes desta investigação, contribuindo para tal, quer o ambiente formal do ensino, quer as normas e regulamentos institucionais em vigor nas universidades.

Os resultados desta pesquisa, no que se refere à apreciação negativa dos estudantes acerca do processo de avaliação no ensino superior de Administração são consistentes com a literatura da especialidade. De fato, os estudantes fizeram várias referências à predominância da memorização como meio de “aprender” os conteúdos para obter aprovação e boas classificações nas disciplinas. Esta situação permite refletir acerca do que se pode considerar como aprendizagem profunda e com compreensão dos conteúdos constantes nos programas de ensino. Além disso, tal como é referido na literatura, também os participantes deste estudo consideraram que a avaliação predominante nos seus cursos não está integrada nos processos de aprendizagem e de ensino. Isto é, a avaliação, o ensino e a aprendizagem são processos pouco articulados entre si, ou mesmo isolados.

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

Por último, evidencia-se o clamor dos estudantes por um ensino dialógico e, com isso, propõe-se refletir sobre a cocriação do processo de avaliação no ensino de Administração, considerando a necessidade de criar condições para a utilização deliberada e sistemática da avaliação formativa. Assim, como sugestões para pesquisas futuras, identificou-se a promoção de experiências que compreendam ajustes/regulagens e a discussão da efetividade destas. Como limitação dessa investigação, lembra-se das limitações de um estudo qualitativo, não podendo ser estendido a grandes populações por apresentar análise em profundidade não generalizada estatisticamente e sim de forma analítica.

### Referências

ALCADIPANI, Rafael; BERTERO, Carlos Osmar. Uma escola norte-americana no ultramar? Uma historiografia da EAESP. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 154-169. 2014.

ALCAPADINI, Rafael. e BRESLER, R. McDonaldização do Ensino. **Carta Capital**, São Paulo, v.6, n.122, p. 20-24, 2000.

ALMEIDA, Rogério da Silva; NOVO, Luciana Florentino; ANDRADE, Camila Osório. EXPANSÃO, MERCANTILIZAÇÃO E EDUCAÇÃO BANCÁRIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas, 12, 2012, Santa Catarina, **Anais...** Santa Catarina, XII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas.

BARROS, Amon Narciso de. Antecedentes dos Cursos Superiores em Administração brasileiros: as Escolas de Comércio e o Curso Superior de Administração e Finanças. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 2014, Gramado, **Anais...** Gramado: VIII ENEO.

BLACK, P., WILLIAN, D. Assessment for Learning in the Classroom. In: GARDNERR, J. Assessment and Learning. London: Sage, 2013.

BOLZAN, L. M.. ANTUNES, E. A. A Voz das Pesquisas sobre o Ensino em Administração no Brasil. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 2015, Salvador, Anais... Salvador: V EnEPQ.

CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. Avaliação Formativa: Concepção, Práticas e Dificuldades. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008

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

COURTINE, Jean Jacques. O Chapéu de Cleméntis. Observações sobre a Memória e o Esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Orgs.). **Os Múltiplos territórios da Análise de Discurso**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999.

DEMO, Pedro. *Metodologia do Conhecimento Científico*. São Paulo: Atlas. 2000.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Avaliação das Aprendizagens: Suas relações com o Papel Social da Escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas**. Lisboa: Texto Editores, 2008.

FERNANDES, Domingos. Avaliação Formativa: Algumas Notas. In: “Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem”/IIE Lisboa: IIE, 1994.

FERNANDES, Domingos. Para uma Teoria da Avaliação Formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v.19, n.2, p.21-50, 2006.

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

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

FERNANDES, D.; FIALHO, N. Dez Anos De Práticas De Avaliação Das Aprendizagens No Ensino Superior: Uma Síntese Da Literatura (2000-2009) In: (Ed.). **Ensino superior: inovação e qualidade na docência** Porto: Universidade do Porto/CIIE, 2012. p.3.693 - 3.707.

FERNANDES, D.; RODRIGUES, P.; NUNES, C. Uma Investigação em Ensino, Avaliação e Aprendizagens no Ensino Superior. In: LEITE, C. e ZABALZA, M. (Ed.). **Ensino superior: Inovação e qualidade na docência**. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2012. p.932 - 944.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Glossário de Termos do Discurso. Editora UFRGS. 2013.

FISCHER, T. A Difusão do Conhecimento sobre Organizações e Gestão no Brasil: Seis Propostas de Ensino para o Decênio 2000/2001. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.5, n.21, p.121-140, 2001.

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

FISCHER, Tânia . Engenhos e Artes do Ofício de Ensinar - PCDA, Um programa brasileiro. *Organizações & Sociedade*, Salvador, v. 12, n.35, p. 183-193, 2005.

NICOLINI, Alexandre Mendes. A trajetória do Ensino de administração analisada por um binóculo institucional: lições para um novo caminho. In: Encontro Anual da ANPAD, 28, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: XXVIII ANPAD, 2004.

NICOLINI, Alexandre Mendes. O futuro administrador pela lente das novas diretrizes curriculares: cabeças bem-feitas ou bem cheias? In: ENCONTRO DA ANPAD, 26, 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: XXVI ENANPAD.

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

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 10 ed. Campinas, SO: Pontes Editores, 2012.

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

ORLANDI, Eni. **Segmentar ou Recortar**. Série Estudos. Linguística: Questões e Controvérsias, n.10. Uberaba, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Traduzido por Eni P. Orlandi (et. al.). 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PERRENOUD, P. Avaliação da Excelência à Regulagem das Aprendizagens: Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed. 2007. 183p.

PERRENOUD, Philippe. A avaliação entre duas lógicas. In: PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas; trad. Patrícia Chittoni Ramos.-Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b. 183p.

PERRENOUD, Philippe. A avaliação no princípio da excelência e do êxito Escolares. In: PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a. 183p.

PINTO, Vera Regina Ramos; MOTTER Jr, Mario Divo. Uma abordagem histórica sobre o ensino da administração no Brasil. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro. v.6, n.4, p.1-28. out./dez. 2012.

SÁ, P.; MONTEIRO, A.; LOPES, A. Ensino, avaliação e aprendizagem em universidades brasileira. In: (Ed.). **Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas** Lisboa: EDUCA, v.I, 2014. p.353 - 382.

SIMONS, Helen. Avaliação e Reforma nas Escolas. ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. **Avaliação em Educação**: Novas Perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1974.

VALE, Miriam Pires Eustachio de Medeiros; BERTERO, Carlos Osmar; ALCADIPANI, Rafael. Caminhos diferentes da americanização na educação em administração no Brasil: A EAESP/FGV e a FEA/USP. **Revista Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.14, n.4, p. 837– 872, out/nov/dez 2013.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Avaliação Classificatória e Excludente e a Invasão Fetichizada da Função Social da Escola. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Avaliação das Aprendizagens: Suas relações com o Papel Social da Escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

YURDAKUL, B. Perceptions of Elementary School Teachers Concerning the Concept of Curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), p.125-139. 2015.

---

<sup>i</sup> **Cotista L3** - Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)

<sup>ii</sup> **Cotista L2** - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

<sup>iii</sup> **Cotista L4** - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

<sup>iv</sup> **Cotista L1** - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

<sup>v</sup> O índice I3 é a média harmônica dos valores atribuídos aos conceitos obtidos em todas as disciplinas do seu curso, os quais correspondem a 10 (dez) para conceito A, 8 (oito) para conceito B, 6 (seis) para conceito C, 3 (três) para conceito D, 2 (dois) para disciplinas trancadas ou canceladas e 1 (um) para conceito FF. Os discentes são ordenados de forma decrescente (RESOLUÇÃO nº 09/2003, Art. 7).