

A Abordagem Etnográfica para o Estudo da Avaliação do Rendimento Acadêmico em Curso de Pós-Graduação em Ciências Agrônômicas

*Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida**

Resumo: Este trabalho traduz experiência sobre avaliação do rendimento acadêmico especificamente na área de ciências agrônômicas. A presente pesquisa teve como objetivos: 1. Analisar o significado de avaliação do rendimento acadêmico nos Programas de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Agrônômicas (FCA) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Botucatu; 2. Expor e analisar os resultados de uma pesquisa etnográfica em torno da prática avaliativa do rendimento acadêmico nos Programas de Pós-Graduação da FCA/UNESP/ Botucatu; 3. Discutir a formulação de proposta de avaliação que seja coerente com o Projeto Pedagógico do Pós-Graduação da FCA e as expectativas dos docentes e alunos.

Palavras-chave: Avaliação do rendimento acadêmico; Ensino Superior; Pós-graduação; Ciências Agrônômicas.

Abstract: The article relates twelve years of experience with academic evaluation, specifically in the field of agronomic science. The present study had as objectives: 1. to analyze the meaning of evaluation with regard to academic achievement in the Masters degree Programs of Faculdade de Ciências Agrônômicas (FCA) of Universidade Estadual Paulista (UNESP), Botucatu; 2. to present and to analyze the results of an ethnographic research involving the evaluation of academic achievement in the Masters degree Programs of FCA/UNESP, Botucatu; 3. to discuss the formulation of an evaluation proposal that is coherent with the Pedagogical Project of the Masters degree Program of FCA and the expectations of faculty and students.

Key Words: Evaluation of Academic Achievement; Higher education; Graduate Programs; agronomic sciences.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve o propósito de dar continuidade aos estudos que iniciamos há mais de 10 anos em tema referente à avaliação do rendimento acadêmico, especificamente em curso de graduação em ciências agrônômicas. Tais estudos provocaram intensas inquietações, sobretudo porque mostraram em seus resultados, que as posições e práticas avaliativas "... estão bem longe das propostas renovadoras levantadas pela pesquisa teórica" (Almeida 1993/94:64 e Almeida 1997). Por outro lado, indicaram também, que no pós-graduação, as ações valorativas mereceriam estudos específicos, pois deparamos com declarações de professores e alunos sobre os muitos problemas enfrentados com os programas, destacando-se a da avaliação do aluno em disciplinas, o exame de qualificação e a própria situação avaliativa de dissertação ou tese.

Esses pontos permitiram o encaminhamento de outras questões pertinentes ao campo da avaliação, muito presentes hoje, no cenário educacional, porém conflituosas e com ausência de fundamentos. De qualquer forma, o tema está em pauta, seja através da avaliação de cursos de graduação, conduzida pelo MEC, da avaliação

institucional organizada pelas IES de forma interna ou as realizadas por agentes externos. Há de se considerar também as avaliações de sistemas e de programas e outras. Enfim, em qualquer desses tipos de avaliação, podemos verificar que, como bem diz Dias Sobrinho, "*se produzem em determinadas situações concretas a partir de condições objetivas, num quadro de valores relativamente estruturados que lhes dão justificativas e os esquemas conceituais de coerência. Reciprocamente, as avaliações operam como instrumentos quase científicos, quase técnicos, sempre sociais e éticos de consolidação e de delegação de valores*". (1996:16). Parece-nos que esteja havendo, em nosso país, tentativas de se definir uma política de educação mais consistente para a Universidade Brasileira e que expresse uma qualidade mais efetiva. No entanto, por muitas questões, torna-se evidente que a qualidade buscada está mais para eficiência, facilmente detectada e mensurável por instrumentos objetivos, e por dados quantitativos e estatísticos. Através de análises da avaliação da Universidade como um todo, da avaliação de critérios das práticas e procedimentos utilizados internamente pelas Instituições e, também, do próprio fenômeno avaliativo, é que se poderia obter indicadores dessa qualidade, permitindo-nos observar a coerência entre as funções educacionais e sociais atribuídas e o próprio processo de construção de autonomia, tão almejado nas academias. Pelos projetos avaliativos é que se firmam compromissos sociais, impulsionam-se processos criativos de auto-crítica das IES, fortalecem-se o trabalho de formação e de integração e

* Profª. Dra. Departamento de Educação - Faculdade de Ciências - Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' - UNESP - Bauru - São Paulo - Brasil.

evoluiu-se para a busca da qualidade da prática educativa; pois, é através de projetos avaliativos que a prática se reflete. Como bem coloca Pereira: *"A qualidade ... só pode ser assegurada por aqueles que são por ela responsáveis: por todos os segmentos da comunidade universitária, o que significa que a instituição deve acreditar no sistema de avaliação e que este não pode ser identificado como uma ameaça. A avaliação de qualidade deve constituir-se em instrumento de garantia e melhoria da qualidade e, em hipótese alguma, em instrumento de controle"*.(1997:31)

Nesse sentido, consideramos que o projeto pedagógico da Instituição se constitui como uma referência emergente e de extrema importância. De acordo com Barroso: *"Isto significa que os 'princípios, valores e políticas' que definem o projecto de escola são delimitados pela natureza e pela especificidade do acto educativo, organizado numa instituição própria que é a escola. Não existem em abstracto, mas são resultado de uma reflexão colectiva sobre o que é a escola, quais as suas funções, os seus problemas e a maneira de os solucionar. Isto é: uma reflexão orientada para o diagnóstico e para acção"*. (1998:24). Assim, o desenvolvimento de um trabalho avaliativo torna-se útil na medida em que pela legitimidade, qualificação, flexibilidade, participação e exercício dos fundamentos do projeto pedagógico, obtêm-se diagnósticos, prioridades e esquemas de acompanhamento à execução de mudanças. Um projeto avaliativo, que não tenha apenas sentido de tarefa a ser cumprida, permite a expressão da autonomia, consensos entre os autores e autocontrole da IES, para que os indicadores obtidos possam ser interpretados, possibilitando o desenvolvimento de ações corretivas, atitudinais, dinâmicas, abertas ao crescimento e às exigências propostas hoje à educação brasileira.

O fenômeno avaliativo: o que diz a teoria?

Conforme apresentamos em momento anterior (Almeida, 1997), teoricamente o estudo da avaliação do rendimento é, em essência, a avaliação da prática educativa integrada, uma vez que está em jogo a própria prática pedagógica como um todo que encontra subsídios fundamentados na área da psicologia educacional.

Muito desenvolvida, nos últimos anos, a Psicologia Educacional tem apresentado contribuições significativas em relação à avaliação, principalmente em relação à aprendizagem, e também mostrou-se bastante produtiva nos aspectos metodológicos, porém parcimoniosa no oferecimento de subsídios à Educação. Apesar disso, em conjunto com outras áreas, não tem deixado de contribuir

significativamente à promoção e ao desenvolvimento do ser humano por suas experiências e aprendizagens.

Essa questão relevante e complexa em muitos sentidos requer um tratamento mais pontual. Embora alguns autores, como Coll, afirme que hoje *"a psicologia da educação ainda não dispõe de um marco teórico unificado e coerente que permita dar conta dos múltiplos e complexos aspectos implicados nos processos de crescimento pessoal e da influência exercida sobre eles pelas atividades educativas escolares"* (1996:49), não deixa de ser uma referência altamente significativa. Entretanto, para efeito do presente trabalho, elaboramos uma síntese orientadora, ressaltando alguns aspectos convenientes à avaliação e que, de qualquer forma, sem perder de vista suas repercussões, contém

A ênfase nos aspectos quantitativos de avaliação será questionada na década de 70, mas é nos anos 80, com alguns pesquisadores, que se apresentam as alternativas qualitativas à avaliação educacional, expressando a necessidade de se extrapolar o papel classificatório, fazendo com que a avaliação assuma outras funções.

os fundamentos propostos ao entendimento do papel e contribuição da Psicologia da Educação à área da avaliação da aprendizagem.

No que tange, especificamente, às concepções e modelos de avaliação do rendimento acadêmico, a literatura que levantamos (Almeida 1993/94) mostra diferentes modelos que se originaram no início deste século com Edward L. Thorndike, que em 1903 publicou "Educational Psychology" fundamentando testes educacionais e o valor de mensurar mudanças no comportamento humano. Durante praticamente todo esse século, a avaliação no Brasil trilhou o caminho da produção norte americana iniciada pelo autor citado, sempre ligada a mensurar objetivos e a buscar eficiência de procedimentos avaliativos quantitativos.

A ênfase nos aspectos quantitativos de avaliação será questionada na década de 70, mas é nos anos 80, com alguns pesquisadores, que se apresentam as alternativas qualitativas à avaliação educacional, expressando a necessidade de se extrapolar o papel classificatório, fazendo com que a avaliação assuma outras funções. Martins, por exemplo, critica a idéia de avaliação voltada para a verificação de objetivos selecionados e definidos - a avaliação de processo, que sugere a existência de um paradigma formal já estabelecido e sustentado em uma visão de homem, mundo e de universo (concepção funcionalista-mecanicista). Neste sentido, a avaliação refere-se ao produto apresentado. Em uma proposta de superação deste tipo de avaliação, esse mesmo autor propõe a avaliação como pro-jeto, dentro de uma concepção fenomenológica, com a finalidade de auxiliar o aluno a adquirir sua própria consciência de mundo, através do conhecimento. Portanto, em uma situação de avaliar os resultados da aprendizagem,

vista como aquisição de experiência (consciência daquilo que é aprendido), o único meio de verificarmos se ocorreu ou não a aprendizagem seria através da análise qualitativa que o sujeito faz da sua aprendizagem. A descrição assim atingida possibilita selecionarmos e identificarmos os significados expressos pelo sujeito e a descrição obtida seria a própria aprendizagem. (MARTINS, 1987).

A análise dessas concepções evidencia mudança fundamental na função atribuída à avaliação: de instrumento controlador do aproveitamento do aluno, a instrumento de controle qualitativo do processo educacional. O sistema de qualificação deixou de ter como referencial a norma, que é inerente à função classificatória, passando a pautar-se pelo critério. Essa tendência de se acentuar a avaliação de forma objetiva influenciou as normas oficiais que vigoram em leis e decretos orientadores da prática avaliativa das instituições de ensino superior (graduação e pós-graduação).

As possibilidades alternativas de superação da função classificatória são apresentadas por vários autores com enfoques diversos. Das propostas de avaliação comprometidas com uma prática democrática e transformadora, depreendemos que a avaliação deveria visar mais especificamente à expansão e ao desenvolvimento do aluno e que o ato avaliativo deveria ser para os cursos de pós-graduação, compreendidos na sua totalidade.

Estudos avaliativos no Pós-Graduação não estão tratando da questão do rendimento acadêmico do aluno pós-graduando. O que temos visto são análises, propostas que atingem uma avaliação específica de Cursos e Programas. De um modo geral, os trabalhos propõem avaliações de cursos como um processo crítico, associado a uma vontade política de transformação da Universidade e a avaliação de Programas caracterizando-se por um processo democrático, em que seja garantida a participação efetiva dos agentes do Pós-Graduação na construção/reconstrução de sua própria história. A avaliação deve, neste sentido, constituir-se em uma proposta pedagógica, formativa, dos agentes que atuam nos Programas, em oposição a uma postura apenas classificatória dos mesmos. Assim, ela será fator de desenvolvimento e de transformação dos Programas de Pós-Graduação.

Refletir ou “pensar a avaliação” significa, de algum modo, desvelarmos os significados mais profundos da existência do fenômeno educativo e do ato humano de avaliar. Essa busca da radicalidade do significado da avaliação no processo educativo passa necessariamente pela reflexão de valores. Esse pensar permite-nos explorar e ampliar o conhecimento, no sentido de dar-nos uma idéia mais clara de como são os ápices do pensamento e também preparar-nos o caminho à compreensão do processo avaliativo. Não é possível essa reflexão longe da ética, da profundidade, da seriedade, da consciência, da análise,

da interpretação ideológica da avaliação. Enfim, é a avaliação uma prática sujeita a muitos pensares.

Neste sentido, analisar o fenômeno avaliativo no pós-graduação da FCA/UNESP/Botucatu, implica a compreensão de valores (expectativas, aspirações - a “não-indiferença”) e valoração (esforço para a transformação - para objetivos reais). Assim, valores e valoração estão intimamente relacionados; sem os valores, a valoração seria destituída de sentido; mas em contrapartida, sem a valoração os valores não existiriam. A partir da valoração é possível definir objetivos à educação, visando à promoção do ser humano e às necessidades humanas, determinantes dos objetivos educacionais. A avaliação deve ser considerada como parte da ação pedagógica e esta, por sua vez, parte da ação significativa humana. Assim, a tentativa de explicitar um determinado processo de avaliação é também a tentativa ousada de se explicitar a visão de homem, de educação e de mundo de quem avalia.

Caminhando ao encontro desses pressupostos, tornou-se necessário analisarmos o fenômeno avaliativo no pós-graduação, pretendendo:

1. Verificar o significado de avaliação do rendimento acadêmico nos Programas de Pós-graduação da FCA/UNESP/Botucatu, em termos de: a) proposta (como ela aparece para alunos e professores); b) necessidades; c) particularidades (com relação às diferentes áreas do conhecimento) e d) complexidade.

2. Analisar os resultados de uma pesquisa etnográfica em torno da prática avaliativa do rendimento acadêmico nos Programas de Pós-Graduação da FCA/UNESP/Botucatu.

3. Discutir a possibilidade de formulação de proposta de avaliação (projeto avaliativo) do Pós-Graduação da FCA frente às expectativas (necessidades) dos docentes e alunos.

A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA PARA O ESTUDO DA AVALIAÇÃO

A escolha do método etnográfico dessa pesquisa encontra justificativa na própria gênese do trabalho indicado na introdução. À medida que, no campo da educação, as investigações estão frequentemente submetidas a críticas, torna-se necessária a utilização de modelos inovadores científicos, principalmente quando se busca uma coerência com as novas posturas políticas no sistema de pós-graduação adotadas hoje em nosso país. Sabemos que as reformas não se concretizam por decretos e sim por resultados de pesquisas, fundamentados em descrições de práticas educativas, subsidiando a área; orientando e transformando a própria prática acadêmica do docente e dos programas e, desse modo, também desencadeando trocas. Tudo isso constitui-se uma forte razão da necessidade de investigação da ação.

A incorporação da metodologia qualitativa do tipo etnográfico para o estudo de um fenômeno tão complexo, como é o da avaliação, está principalmente em atribuirmos à avaliação o sentido de produção e construção numa perspectiva futurista. Uma explicação contextualizada da avaliação em seus múltiplos aspectos foi necessária para que se estabelecesse, nas diversas fases da investigação, uma forma interativa de relação constante entre dados e a construção teórica dos mesmos.

O apoio à etnografia requer a elaboração de um plano metodológico de trabalho; no caso foi adotado o de Spradley (1980). Este autor mostra todo o desenvolvimento da seqüência de pesquisa expondo detalhadamente seu "*Developmental Research Sequence*" (DRS), além de indicar os princípios e doze (12) passos ou tarefas (*The DRS STEPS*) para facilitar o caminho e a descrição (relatório) etnográfica. Não é por acaso que o título de cada passo é uma atividade: localizar uma situação social, fazer observação, etc. Todos os passos são dependentes uns dos outros, embora possuam objetivos, conceitos e execução independentes. Cumpre observar que, embora o modelo de Spradley seja o adotado, foram necessárias algumas adaptações, principalmente pelo fato de que a etnografia, enquanto abordagem, possibilita essa condução. Também, é importante ressaltar que os passos foram adaptados ao projeto e referentes à área maior de avaliação. Partiram de *níveis* para a escrita etnográfica: a) Informes universais - incluindo quase todos os informes dos sujeitos, comportamentos e a situação; b) Informes descritivos "ocultos" - comparação com outros; c) Informes gerais sobre o local e o grupo de sujeitos; d) Informes sobre o cenário específico; e) Informes sobre os eventos e atividades e f) Descrições.

Assim, a escrita do *relatório etnográfico*, conforme é chamado, seguiu especificamente os seguintes passos: 1. Identificação da situação social e dos sujeitos; 2. A observação; 3. O registro etnográfico; 4. As observações descritivas; 5. A análise do território; 6. As observações focalizadas; 7. A análise taxinômica; 8. A observação seletiva; 9. A análise dos componentes; 10. Os temas culturais; 11. O inventário cultural e 12. A escrita Etnográfica.

Indicadores metodológicos

O significado da avaliação do rendimento acadêmico no Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Agrônomicas - UNESP - Campus de Botucatu, em termos de proposta de avaliação (como ela aparece para alunos e professores), necessidades, particularidades e complexidades foram obtidos dos passos anteriormente citados, resultantes de:

1. cinco áreas de concentração: Agricultura, Horticultura, Irrigação e Drenagem, Energia na Agricultura e Proteção de Plantas que "... têm por objetivo aprimorar

a formação de docentes, de pesquisadores e de profissionais especializados em Agronomia". (Capítulo I, artigo 1º - Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Agronomia, 1992);

2. interação participativa com os coordenadores, professores e alunos do programa que serviram para esclarecer os objetivos da pesquisa, permitindo conhecer o curso de pós e suas diretrizes. Pudemos perceber que todos os coordenadores se mostraram empenhados em exercerem cargo administrativo. Suas atividades nos pareceram de dedicação, principalmente pelo tempo destinado ao exercício, pela supervisão dos aspectos acadêmicos dos alunos, do aprimoramento nas questões do pós no Brasil, do entrosamento entre eles e de discussão de metas comuns. Com os professores, pudemos obter indicadores a respeito da avaliação do rendimento no pós-graduação que já nos pareceu, no momento, não ser tão diferente da graduação, pelo menos quanto aos procedimentos adotados por eles. Com os alunos, os encontros foram conduzidos sempre valorizando o aspecto interativo, participativo, e por ter sido altamente positivo, permitiu-nos o adentramento na "rede" das situações que esse grupo partilhava e de suas atividades;

3. rede de situações sociais onde o próprio grupo de pessoas partilhava o acadêmico - lugar, atores e atividades, além do significado da situação social e cultural;

4. observação passiva e moderada no campo, com registros, levando em conta as atividades dos atores no processo e também os aspectos físicos da situação. Tais observações estiveram baseadas na questão norteadora: "os sujeitos fazem parte do processo avaliativo" em situações específicas como: aulas, seminários, defesas de dissertação e tese, exames de qualificação e outros;

5. registro etnográfico das anotações de campo, gravações e outros documentos da situação social como: regulamentos do Programa de Pós-Graduação da F.C.A. com anotações gerais de campo de natureza descritiva (ações, atitudes, etc.). Do Regulamento do Curso destacamos artigos que indiretamente tratam da avaliação, como o Exame Geral de Qualificação (Capítulo IX do Regulamento) - artigo 57. No "§3º. - *A matéria do exame deverá ser estabelecida pelo Conselho de Área, em conformidade com a formação e linha de pesquisa do aluno e ouvido o orientador*". Utilizando como exemplo uma das áreas, conforme o coordenador, sugere-se ao aluno uma lista de 10 temas (em outras áreas a relação é de 20 pontos) envolvendo assuntos da disciplina que ele cursou. Se o pós-graduando cursou fisiologia, estatística etc., destas disciplinas são tirados temas que são apresentados e que ele teria um mês para estudar e no dia do exame se faz uma lista de 10 pontos desses temas e sorteia-se, para que o aluno escreva durante no máximo 3 horas e meia. Esse sistema, para alguns coordenadores e para todos os alunos, já funciona como um processo duplo de avaliação do aprendizado, uma

vez que já ocorreram avaliações anteriores nas disciplinas cursadas.

6. descrições etnográficas produzidas do registro dos eventos das situações ocorridas semanalmente e posteriormente espaçadas, e que continham: anotações de campo, registros das reações ao processo avaliativo, informações dos registros da secretaria do pós-graduação, conversas informais, gravações em fita das entrevistas com os coordenadores das áreas, com os alunos de mestrado e de doutorado, coleta de recortes de jornais, relatórios da UNESP sobre seminários de Pós-Graduação, notícias colocadas em mural na faculdade, anotações referentes às nossas próprias experiências, uso de diário para registros das experiências, idéias, apreensões, conflitos e problemas que experienciamos durante o tempo no campo. Também, utilizamos dados da CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) órgão vinculado ao MEC, principalmente porque os sujeitos envolvidos nesta pesquisa se manifestaram a respeito e porque o curso de pós-graduação em Agronomia já passou por diversas avaliações desse órgão. Conforme indicadores obtidos do Diário Oficial - Seção I de 30 de dezembro de 1998, pág.77, o curso de pós-graduação em agronomia foi apresentado pela avaliação da CAPES como fazendo parte da área de Ciências Agrárias e obteve as seguintes notas: em Energia na Agricultura 5,0; em Irrigação e Drenagem 5,0; em Proteção de Plantas 4,0; em Agricultura 5,0 e em Horticultura 3,0.

7. focos de observação do fenômeno avaliativo a partir de uma seleção etnográfica (parte singular do contexto e suas relações) e de critérios, partindo de seleções simples às complexas, ou seja, de situações avaliativas gerais, de participação dos alunos na sala de aula, até as mais específicas. Os focos basearam-se em questões estruturais, repetitivas, fazendo-se também várias observações, focalizadas e simultâneas, sempre orientadas pela questão maior geradora: “o que se passa aqui?”;

8. utilização da análise taxonômica, como uma variedade de categorias, organizadas no fundamento de uma relação semântica, para mostrar as relações no contexto;

9. observação seletiva e entrevistas etnográficas extraídas das observações para constatararmos questões dirigidas às observações seletivas e fazermos as observações seletivas propriamente ditas. Com os cinco (5) coordenadores e sete (7) professores, foram feitas entrevistas semi-estruturadas, formais e informais, orientadas pelos seguintes tópicos: 1. Significado da avaliação do rendimento; 2. Função e procedimentos da avaliação do rendimento; 3. Significado do exame de qualificação; 4. Significado da orientação de dissertação e tese. A escolha dos professores obedeceu aos seguintes critérios: a) representantes das cinco áreas de concentração do curso de pós-graduação; b) professores que estavam ministrando disciplinas no pós-

graduação, optativas ou não, responsáveis pela disciplina ou não; c) professores que também ministram aulas na graduação do Curso de Ciências Agrônômicas da FCA; d) professores com orientandos de mestrado e/ou doutorado. Com os alunos, representantes das cinco áreas de concentração, solicitamos uma descrição sobre o significado que atribuem à avaliação, que foram transcritos e estabelecidos códigos para a apresentação e análise;

10. análise dos componentes a partir de “atributos” dos significados associados às categorias (apresentados no quadro), bem como unidades de conhecimento que os sujeitos expressaram das categorias sociais. Nesse sentido, os passos para a análise foram na seguinte ordem: 1. selecionamos um domínio de análise (menos complicado) mas que apresentasse contraste; 2. listamos todos os contrastes descobertos; 3. preparamos um registro; 4. identificamos as dimensões de contraste que tinham valores binários; 5. combinamos as dimensões relatadas do contraste com as que tinham valores múltiplos; 6. preparamos questões de contraste para atributos que, enquanto pesquisador, não apresentava; 7. conduzimos outras observações seletivas para descobrir observações que faltassem e 8. preparamos um registro completo;

11. categorias das percepções dos alunos, professores e coordenadores quanto à avaliação do rendimento acadêmico e respectivos objetivos, conforme quadro I. As percepções dos sujeitos, quanto ao significado que atribuem à avaliação indicam procedimentos, métodos e a utilização de outros recursos para a avaliação - como observação e orientação -, mas deixam de mostrar o que representam, não aprofundando o real significado da avaliação, enquanto parte significativa do processo ensino-aprendizagem. Quanto à função e procedimentos empregados, os coordenadores compactuam com a utilização de instrumentos variados e destacam as apresentações de seminários pelos alunos, como a maneira mais eficaz de se avaliar. Outros preferem formas diversas de trabalhos que, na maioria das vezes, é prático, inclusive para avaliar a “desenvoltura” dos alunos, embora não conseguem com suas práticas tradicionais. Mesmo em contextos que o professor cria para que o aluno aponte suas habilidades, permitindo negociação até de conceitos, a “sua” palavra sempre aparece como “veredicto final”. Em relação ao exame de qualificação, a forma como está sendo executado no pós-graduação, mostra merecer um tratamento especial. Para os alunos e alguns coordenadores e professores, o exame de qualificação representa uma outra avaliação, não tão diferente das avaliações tradicionais da graduação. Pelo regimento não se verifica a questão dessa “prova” com sorteio de pontos que os alunos necessitam fazer enquanto requisito para prosseguimento do programa.

QUADRO I - Categorias das percepções dos alunos, professores e coordenadores quanto à avaliação do rendimento acadêmico e respectivos objetivos.

Categorias	Objetivos
1. Significado da avaliação	Verificar o que o termo avaliação significa para os alunos, professores e coordenadores. Relacionar com: a) como o aluno acredita que a avaliação é entendida pelos professores e coordenadores e b) como os professores e coordenadores acreditam que a avaliação é compreendida pelos alunos.
2. Função e procedimentos da avaliação	Verificar o que as funções e procedimentos representam para os alunos, professores e coordenadores. Relacionar com: a) o significado de avaliação atribuído pelo aluno, professor e coordenador; b) as funções propostas no regimento e projetos; c) os procedimentos adotados nas disciplinas, exame de qualificação e defesa de tese dissertação; d) as orientações acadêmicas
3. Significado do exame de qualificação	Verificar o significado do exame de qualificação para os alunos, professores e coordenadores. Relacionar com: a) o significado de avaliação atribuído pelos alunos, professores e coordenadores; b) as funções propostas no regimento e projetos; c) os procedimentos adotados nas disciplinas e defesa de tese/dissertação e d) as orientações acadêmicas.
4. Significado da orientação de Dissertação e tese	Verificar o significado da orientação para os alunos, professores e coordenadores. Relacionar com: a) o significado de avaliação atribuído pelos alunos, professores e coordenadores; b) as funções da avaliação atribuídas pelo regimento e projetos; c) os procedimentos adotados e d) o exame de qualificação na forma como se manifesta.

12. tipos de informações coletadas: identificamos as brechas nas informações coletadas e início da organização dos dados para escrevermos a etnografia ou o relatório. Fez parte dessa organização a listagem dos domínios, a listagem das análises, a coleta dos rascunhos (sumários), a elaboração de uma lista temática, a identificação dos domínios organizados, a elaboração de um índice de conteúdos, a organização de dados misturados e finalmente verificamos as possibilidades de adicionarmos outros dados de pesquisa;

13. escrita do relatório etnográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A descrição e análise etnográfica possibilitou dar uma imagem do fenômeno que pode desencadear nos coordenadores, professores e alunos uma reflexão mais aprofundada dos problemas levantados e possíveis soluções aos mesmos. Não nos permite um fechamento de questão em torno da avaliação do rendimento no Pós-Graduação em Agronomia da Faculdade de Ciências Agrônomicas da UNESP – Campus de Botucatu, mas podemos ressaltar alguns pontos:

Uma das temáticas mais polêmicas nos âmbitos acadêmicos é a avaliação, e esta tem sido colocada em

prática de diversas formas. Questionar o significado de qualidade dos procedimentos e critérios empregados pelas IES parece-nos ser emergente, se o que se pretende for realmente obter indicadores para a melhoria das concepções e práticas acadêmicas inovadoras e criativas.

· A importância de um estudo do processo avaliativo na práxis educativa através de uma reflexão, ou de um “pensar a avaliação” implica, de algum modo, desvelar os significados mais profundos da existência do fenômeno educativo e do ato humano de avaliar. Essa busca da radicalidade do significado da avaliação, no processo educativo, passa necessariamente pela reflexão acerca de valores. E isso só é possível se for analisada a partir da ética, da profundidade, da seriedade, da consciência, da análise, da interpretação ideológica da avaliação, possibilitando abertura de novos caminhos de evolução para uma educação que vise a promoção do homem a partir de suas necessidades concretas.

· A busca teórica para um estudo do processo avaliativo encontra na Psicologia da Educação os subsídios necessários para propiciar uma reflexão fundamentada e contextualizada, permitindo a elaboração de práticas avaliativas coerentes e construtivas.

· A abordagem etnográfica da avaliação do rendimento acadêmico na Pós-Graduação da FCA evidenciou-se, enquanto metodologia, como a melhor forma de investigação (entrevistas informais, convivência, observações...) permitindo retratar e extrair indicadores que questionamos de avaliações convencionais e fez aflorar os valores que perpassam a organização formal do curso. Aliados às posições dos informantes, propostas inovadoras, mesmo se tivessem sido conduzidas, ainda estariam longe das levantadas pela teoria.

· Os indicadores da CAPES, a produção científica das áreas, significativas em termos quantitativos, permitem que se inicie, pela comunidade acadêmica, uma análise profunda, através das áreas de concentração e do curso como um todo, para uma verdadeira avaliação crítica de qualidade. Na verdade, se os resultados da CAPES, para a Instituição, não ficarem restritos apenas ao “conceito”, teriam muito a colaborar, proporcionar reflexões críticas e encaminhar alterações que se fizerem necessárias. A concepção de avaliação do pós-graduação que considera a totalidade necessita trabalhar com inúmeros outros indicadores. A própria avaliação interna, realizada pela comunidade envolvida no curso, contribui com a leitura da realidade, desvelando todos os aspectos necessários (via projeto do curso), revelando os paradigmas dos programas e permitindo também que se elucide outros. Embora a afirmação de Pereira seja pertinente no sentido de que *“Avaliação interna: envolve análise do diagnóstico e auto-avaliação. Ela é a estratégia central do processo, pois cabe-lhe*

o balanceamento entre a realidade atual e a realidade desejada (objetivos), pela análise do conjunto de todos os sujeitos envolvidos no processo. Cabe-lhe indicar caminhos possíveis para a mudança que, quando assumidos de forma coletiva, orientarão a redefinição de rumos a serem implementados” (1987: 30), acrescentamos, também, que iniciar um projeto avaliativo interno é iniciar uma tarefa que deverá ser rotina, exercícios de elucidação, de competência e de identidade do curso. A execução da avaliação interna reforça o compromisso com a comunidade escolar, impulsiona a criatividade e a autocrítica, esquematiza o acompanhamento e observações dos trabalhos em todas as dimensões, proporciona sentido às ações, diagnostica problemas e levanta prioridades, fortalece a equipe, repensa objetivos, modos de atuação e resultados, estuda, propõe e implementa mudanças no cotidiano, tudo isso para poder planejar e evoluir. Para tanto, o processo deve ser compatível com as metas e diretrizes do curso e considerar o contexto do trabalho e sua organização. Nesse sentido, a implementação necessariamente passa pela coordenação, que exerce no curso a função de gestão participativa e articuladora. No entanto, tal liderança deve estar familiarizada e capacitada com processos avaliativos, com observações, com relacionamentos interpessoais favoráveis, principalmente para estabelecer diálogos construtivos. É claro que tudo isso é uma conquista coletiva, que provocará consensos entre professores, alunos, equipes, para o estabelecimento de critérios que melhor definam a qualidade de um curso, e os valores a serem firmados. Parece-nos ser esta uma das preocupações da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UNESP, conforme publicação do I Seminário de Pós-Graduação e Pesquisa (Di Credo, 1995:43), ao colocar a necessidade da *“... instalação de um sistema de acompanhamento e de auto-avaliação dos cursos e Áreas de Concentração da UNESP”*.

· Coordenadores e professores enfatizam a maneira e as formas de avaliação, expressando a utilização de outros recursos para a avaliação como: observação, orientação. Também, atribuem razões e procedimentos diferentes da avaliação do rendimento na graduação e no pós-graduação, embora sejam executados, na maioria das vezes, pelos mesmos docentes. A relação que estabelecem é ensino-avaliação vinculados com o conteúdo que trabalham, cabendo à avaliação o papel de “nivelamento de conhecimento”. No entanto, se o ser humano vive em constante processo de avaliação, e falar sobre o tema tenha sido privilégio, até o presente momento, das Instituições Escolares, alunos, professores, coordenadores, diretores teriam que perceber que o ato de avaliar percorre toda a vida, e falar sobre avaliação reflete a história de vida de cada um. Portanto, refletir sobre estas influências é preciso, para que a prática avaliativa não seja cópia inconsciente, arbitrária e autoritária. Só assim se consegue

desvendar os conflitos e atribuir outros significados na construção de novas práticas.

Coordenadores e professores afirmam que, pela atual característica do pós-graduação, as provas convencionais não seriam as mais adequadas e destacam os seminários, apresentados pelos alunos na disciplina, como a maneira mais eficaz de se avaliar. Na verdade, independente de ser seminário ou não, a ênfase é na avaliação somatória, que aparece muito em forma de “pontos”. Uma preocupação excessiva com as questões elaboradas nos seminários, para que estes tenham aparência de organização, se mostra como um mecanismo de ocultar inseguranças e não com o objetivo principal que é a aprendizagem. Pudemos sentir que quando os professores dizem “refletir” sobre suas práticas eles se contrariam, pois suas reflexões são unilaterais. Tais posições estão longe do que eles chamam de avaliação “crítica”, ou seja um modo comum de analisar e verificar onde está havendo estrangulamento de um curso de ação e como ele pode ser superado, pois a avaliação crítica e construtiva aponta alternativas de melhorias no coletivo, com diálogo e questionamentos que proporciona autoridade à própria avaliação.

Os alunos, embora considerem a avaliação no pós-graduação desnecessária, ainda assim propõem que ela seja mais prática, coerente, objetiva, dinâmica, contínua, etc. São mais incisivos em criticar o modo como ela é utilizada, inclusive o fato de que as atuais práticas, ainda tradicionais, não avaliam o real potencial do educando e nem sua aprendizagem. Ao mesmo tempo, reivindicam práticas que não sejam traumáticas, e que o processo avaliativo proporcione o auto-conhecimento, e seja instrumento de mudança de posturas de todos os envolvidos. Se acaso fosse essa a posição dos coordenadores e professores, viria ao encontro da afirmação de Martins (1983:11): “... o que deveria estar presente no paradigma de avaliação do aluno e do professor, como indivíduos humanos, é que a essência do relacionamento fosse sempre um encontro em que ambos os participantes se modificassem”.

Para todos os informantes, o exame de qualificação deve se manter. No entanto, existe um consenso de que a forma como está sendo executado merece uma análise e avaliação que desencadeie mudanças práticas. Os alunos ressaltam, a exemplo de outros cursos, a discussão com banca examinadora da área, mas que esteja relacionada com um projeto de tese ou dissertação, não do projeto “intencional” apresentado no início do programa, mas com um projeto substanciado e que permita um andamento mais seguro da pesquisa.

Coordenadores e professores retrataram o significado formal e técnico da função da orientação em teses/dissertações e na própria interação orientador e pós-gra-

duando. Essa questão, na verdade, merece um tratamento desde a fase da “escolha” de orientandos/orientadores que ocorre por volta do processo seletivo do pós-graduação. No entanto, pensamos que deva haver uma atenção mais voltada à relação que perpassa os papéis do orientador e de orientando. E isso não aparece nos depoimentos analisados. O que vislumbramos foi algo estritamente técnico, mais para um compromisso formal da orientação. Entretanto, consideramos que, para uma orientação bem sucedida, as relações orientador/orientando, estabelecidas em parceria, em que haja envolvimento com os projetos comuns, evitaria que no término não ouçamos frase tão comum: “*que alívio, terminei!*”. Enfim, as apreensões são evitadas no momento em que esses parceiros sintam que pela relação harmoniosa se evitam problemas. O aluno, na verdade, é o que mais sente. Seus momentos de solidão, de “impotência”, prazo-tempo, e poderíamos enumerar muitos outros, acabam por refletir no desfecho, na produção científica. E o que percebemos é que todas essas questões estão longe de uma discussão na academia. Neste sentido, ratificamos que é através da visão de totalidade de um curso de pós, conforme já comentamos no início desse trabalho, que se vislumbra esses aspectos, que na maioria das vezes estão obscuros.

Ressaltamos que, em termos de aspectos inovadores da avaliação do rendimento acadêmico, têm ocorrido algumas iniciativas, mas muito tímidas do contexto total do pós, embora possam contribuir para que outras sejam canalizadas. Alguns professores passam a levar em conta ou valorizar a participação e interesse do aluno durante o desenvolvimento da disciplina, mais do que o conteúdo em si de um seminário apresentado. É extremamente significativo considerar a contribuição que o aluno traz com sua intervenção e opiniões abalizadas na discussão dos temas abordados nas aulas e a própria relação professor-aluno que acaba se estabelecendo durante o curso. Também, ao elencar os pontos da qualificação e contemplar assuntos ou temas, mesmo que sejam retirados do conteúdo das disciplinas, contribui para a formação do candidato ou seja, mantém a relação com a dissertação ou tese que o aluno está desenvolvendo.

Embora se reconheça a importância da avaliação, a metodologia adotada tem sido alvo de severas críticas. O mesmo consenso da necessidade das mesmas para a melhoria do ensino e planificação da educação não é obtido e não é fácil refutar o argumento de que a avaliação, como vem sendo conduzida, privilegia o quantitativo em detrimento da qualidade. Reside neste ponto a maior dificuldade, onde a metodologia e os instrumentos atuais para avaliar não permitem retratar a qualidade de uma instituição, de um curso ou programa. Reforçam esta tese evidências de que nem sempre a existência de recursos, por exemplo de infra-estrutura, o nível dos professores ou o

número de teses representam garantia de qualidade. A existência de um bom prédio, boa biblioteca, enfim de recursos, a presença de um especialista, necessariamente pode não significar o uso pleno dos mesmos.

Neste sentido, é a contribuição deste trabalho que, ao enfatizar a metodologia, busca superar as limitações de avaliações convencionais. Cumpre exprimirmos, como fecho, que o significado de se "fazer" essa etnografia, na verdade, ratifica o que em outras pesquisas já havíamos experienciado, ou seja, o real envolvimento com o fenômeno investigado. E é isso, pois através de uma aborda-

gem, como a etnográfica, com um tema complexo, mas estimulante, por atribuímos à avaliação o sentido de produção e construção, numa perspectiva futurista, foi o que possibilitou as relações analíticas estabelecidas. Tornou possível observarmos a avaliação na sua totalidade e elaborarmos alguns indicadores de ação. Tal concepção, enquanto proposta, considera o "olhar deles sobre a ação deles" e, desse modo, conduzem pontualmente às expectativas e necessidades de docentes e alunos do Curso de Pós-Graduação em Agronomia da FCA/UNESP, Campus de Botucatu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A.M.F.P.M. Um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em um curso superior de ciências agrônômicas. *Didática*, São Paulo, v.29, p.55-68, 1993/94.
- ALMEIDA, A.M.F.P.M. A avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos. *Avaliação*, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v.2, p.37-50, 1997.
- BARROSO, J. Educação para todos - escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos. *Cadernos PEPT*, Lisboa, 1998.
- COLL, C. *Psicologia e currículo - uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo, Ática, 1996.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. *Avaliação*, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, Ano 1, no.1, julho, 1996.
- DI CREDO, M.C.S. O processo de avaliação da pós-graduação adotado pela CAPES: reflexões. In: Seminário de Pós-Graduação e Pesquisa da UNESP. I. Águas de São Pedro, 1995. D.O.E. de 30/12/98 - seção I - pg. 77
- MARTINS, J. *Uma pesquisa fenomenológica da aprendizagem: um exemplo*. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 1987. (mimeograf.)
- MARTINS, J. *Os programas de Pós-Graduação no Brasil: perspectivas para a década de 1980*. São Paulo, 1983. (mimeograf.)
- PEREIRA, J.T.V. Avaliação institucional: objetivos e critérios. *Avaliação*, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v.2, n.3, p.25-32, 1997.
- SPRADLEY, J.P. *Participant observation*. Holt: Rinehart and Winston, 1980.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Ciências Agrônômicas. Portaria D.DTA/FCA no. 083/92, de 1o. de setembro de 1992. In: Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Agronomia. Botucatu, 1992, 26p.