

GALLEGO, R. C.; SILVA, V. B. Entre tradições e inovações, arte e racionalização: um estudo comparativo sobre práticas de avaliação da aprendizagem em disciplinas dos Cursos de Artes Cênicas e Administração da Universidade de São Paulo. In: FERNANDES, Domingos. (Org.). **Avaliação, Ensino e Aprendizagem em Portugal e no Brasil: perspectivas e realidades**. 1ed.Lisboa: EDUCA, 2014, v. 2, p. 649-673.

**ENTRE TRADIÇÕES E INOVAÇÕES, ARTE E RACIONALIZAÇÃO:
um estudo comparativo sobre práticas de avaliação da aprendizagem em disciplinas dos
Cursos de Artes Cênicas e Administração da Universidade de São Paulo**

Rita de Cassia Gallego (FEUSP)

Vivian Batista da Silva (FEUSP)

Resumo

É possível identificar referências já razoavelmente conhecidas entre os educadores e que, de uma forma geral, identificam diferentes modalidades de avaliação. Algumas, entre as quais estão as práticas mais tradicionais, são marcadas pela “seleção” e “punição”. Outras são voltadas para a “formação” e “promoção das aprendizagens”. O texto que aqui se apresenta examina de que maneira essas perspectivas podem estar presentes nas aulas e como professores e alunos pensam e vivem essas práticas no âmbito de duas disciplinas que integram o currículo de dois cursos do Ensino Superior da Universidade de São Paulo (USP/Brasil): Artes Cênicas e Administração. A análise foi tecida com base na observação de vinte horas de aula, entrevistas realizadas com o professor responsável pela disciplina e um grupo de alunos que cursaram a matéria. Autores como Perrenoud, Fernandes, Catani e Gallego, Woods e Spolin subsidiaram a discussão dos dados. Não se trata apenas de refletir sobre provas, testes e exames finais, mas de perceber as articulações entre essas práticas e outros aspectos da vida universitária: a organização das disciplinas, das aulas, dos métodos de ensino e das interações entre docentes e estudantes. O esforço comparativos entre as duas disciplinas de cursos distintos da USP evidencia a multiplicidade das práticas avaliativas que ainda são pouco conhecidas e que, ao serem comparadas, podem trazer o peso das tradições mas podem revelar também culturas mais formativas de avaliação. Em um curso como o de Artes Cênicas, onde o tema da avaliação é mais vivido do que discutido como objeto de estudo, pergunta-se sobre como são construídas práticas de avaliação mais formativas. Na Administração, por sua vez, em disciplinas organizadas, em grande parte das vezes, de maneira mais formal e racionalizada, conduz a questionar sobre as múltiplas facetas da tradição escolar de avaliação.

Palavras-chave: avaliação; Ensino Superior; arte de ensinar; tradição de ensinar

**ENTRE TRADIÇÕES E INOVAÇÕES, ARTE E RACIONALIZAÇÃO:
um estudo comparativo sobre práticas de avaliação da aprendizagem em disciplinas dos
Cursos de Artes Cênicas e Administração da Universidade de São Paulo**

Rita de Cassia Gallego (FEUSP)

Vivian Batista da Silva (FEUSP)

A avaliação consiste em um tema dos mais discutidos na área educacional e tem sido pauta de inúmeros trabalhos voltados aos níveis mais básicos de educação (ver, Perrenoud, 1999; Hoffmann, 2011; Luckesi, 2002; Fernandes, 2009; Catani e Gallego, 2009). Que as atividades de ensino formal têm, ao longo do tempo, envolvido processos de coação e seleção a propósito de formar os indivíduos é algo que bem se conhece e sobre o que muito tem sido dito. O interesse pelos processos e práticas formais do ensino universitário embora também já venha se configurando entre nós, desde algum tempo, ainda não produziu estudos suficientes para auxiliar, decisivamente, os professores que atuam e/ou se iniciam no trabalho docente em nível superior, conforme se pode notar pelo estudo realizado por Zerbinatti, Gallego e Silva (2013). A atenção para com as atividades de ensino, avaliação e aprendizagem dos alunos, nesse nível, ainda oferecem vasto território para investigações que contribuam para criar lugares /perspectivas de conhecimento a partir dos quais seja possível conceber modos produtivos de se educar e formar profissionalmente os adultos jovens. Talvez, o fato de se lidar com adultos seja uma das principais razões pelas quais se dispensa, muitas vezes, a reflexão acerca dos processos específicos mediante os quais eles aprendem julgando-se, quiçá, que eles sempre saibam como aprender. No que concerne ao trabalho docente, em geral, temos visto crescer continuamente o número de pesquisas e interpretações, mas principalmente para o ensino nos níveis anteriores à Universidade. Para falar sobre as práticas de ensino universitário precisaríamos nos perguntar sobre a natureza e as especificidades dessas atividades, no

contexto institucional em que se desenvolvem e pensá-las como resultantes tanto de um conhecimento científico educacional quanto de uma capacidade de criação por parte dos que ensinam. Outro aspecto que vale a pena constatar diz respeito, em especial, a uma didática do ensino superior que tivesse entre suas possibilidades a de ensinar a estudar e a aprender na universidade. Aspecto quase sempre secundarizado em prol de um discurso de valorização dos conteúdos a serem disseminados e por conta de se considerar, na maioria das vezes, que as preocupações pedagógicas constituem uma tarefa menos legítima para os professores/pesquisadores. Tal constatação já havia sido feita Pierre Bourdieu com base nos estudos empíricos que sustentaram, há cinquenta anos, a escrita da obra *Os herdeiros: os estudantes e a cultura* (2014) e embora seja algo conhecido dos que lidam com educação, não cremos que tenha sido esta uma das dimensões pedagógicas nas quais tenhamos conhecido maior desenvolvimento (GALLEGO, SILVA, CATANI, 2014).

A pesquisa sobre a qual este texto versa constitui um esforço de conhecer práticas avaliativas em diferentes cursos do Ensino Superior, em nosso caso da Universidade de São Paulo, de modo a evidenciar uma multiplicidade dessas práticas avaliativas que ainda são pouco conhecidas. A investigação realizada integra um Projeto maior – AVENA, *Avaliação, ensino e aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas* –, coordenado pelo Prof. Dr. Domingos Fernandes, da Universidade de Lisboa, e conta com a participação de outras instituições portuguesas e brasileiras, entre as quais estão a Universidade de Coimbra, a Universidade de Évora e a Universidade do Minho bem como a Universidade de São Paulo, a Universidade do Estado do Pará e a Universidade da Amazônia. Trata-se de uma ampla pesquisa, que considera práticas de ensino, aprendizagem e avaliação nas diversas áreas de conhecimento acadêmico. O tema da avaliação da aprendizagem é examinado em diferentes perspectivas, desde aquelas que consideram informações quantitativas, levantadas em questionários respondidos por alunos e professores, além de dados qualitativos advindos de observações de aulas e entrevistas com grupos de estudantes e docentes. O trabalho aqui apresentado constitui uma parte da referida pesquisa. No presente texto é apresentada a análise de dados coletados no âmbito de duas disciplinas que integram o currículo de dois cursos do Ensino Superior da Universidade de São Paulo (USP/Brasil): Artes Cênicas (da ECA – Escola de Comunicação e Artes) e Administração (da FEA – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade)¹. Serão privilegiados os dados advindos das observações das aulas, entrevistas

¹ Este capítulo é uma versão ampliada do texto apresentado para o ENDIPE/2014 (Encontro Nacional de

realizadas com os professores responsáveis pelas duas disciplinas e com um grupo de aproximadamente oito alunos que as cursaram². As comparações entre essas duas turmas evidenciam diferentes formas de conceber e viver a avaliação e deixam entrever também finalidades que são comuns, mesmo em cursos de naturezas tão diferentes. Quando consideramos essas duas turmas, perguntamo-nos: Suas visões e experiências estariam mais próximas de qual perspectiva? A de coerção, de seleção ou de formação? De modo geral, é possível identificar referências já razoavelmente conhecidas entre os educadores e que, de uma forma geral, identificam diferentes modalidades de avaliação. Algumas, entre as quais estão as práticas mais tradicionais, são marcadas pela “seleção” e “punição”. Outras, tal como se entende, invertem essa lógica, no sentido de comporem atividades mais voltadas para a “formação” e “promoção das aprendizagens” (Perrenoud, 2009). Não se trata apenas de refletir sobre as provas, testes e exames finais, mas de perceber as articulações entre essas práticas e outros aspectos da vida universitária, referentes à organização das disciplinas, das aulas, dos métodos de ensino e das interações entre docentes e estudantes. O estudo assim proposto aproxima-se do que Peter Woods (1996) chama de “abordagem artística do ensino”, ou seja, põe em pauta o “conhecimento prático tácito” notado nos modos de avaliar e ser avaliado no âmbito das disciplinas analisadas no curso de Artes Cênicas e de Administração da USP.

A bibliografia, já razoavelmente difundida nos meios educacionais, permite compreender as várias facetas da temática da avaliação da aprendizagem, propondo também a transformação das práticas de seleção e classificação em iniciativas que privilegiem as aprendizagens, numa proposta de formação e não de exclusão. Na situação escolar, o ato de avaliar está comumente identificado com dar ou receber notas, fazer provas, exames ou passar de ano. Essa perspectiva de avaliação ligada a provas e exames tem sofrido inúmeras críticas desde meados dos anos 70 e 80 do século XX, mas só na década de 1990 nota-se uma mobilização mais ampla por parte dos educadores numa tentativa de transformar a chamada *cultura da reprovação*. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB), de 1996, traz uma importante contribuição ao recomendar, em seu artigo 24 (inciso V,

Didática e Prática de Ensino), intitulado *Um estudo sobre práticas de avaliação da aprendizagem em disciplina do curso de artes cênicas: o palco e a arte de formar*”, com autoria de Rita de Cassia Gallego, Vivian Batista da Silva e Denice Barbara Catani. No referido texto a análise é delineada somente pelos dados coletados no curso de Artes Cênicas.

² Gostaríamos de expressar aqui nossos sinceros agradecimentos aos professores e alunos da ECA e da FEA que tão generosamente colaboraram com a pesquisa e nos permitiram acompanhar suas aulas, responderam questionários e conversaram sobre seus trabalhos de ensino, aprendizagem e avaliação. Como não poderia deixar de ser, seus nomes são aqui substituídos por nomes fictícios. Com sua solicitude e generosidade foi possível coletar dados valiosos para a análise aqui realizada.

alínea a), que entre os critérios para a verificação do rendimento escolar, no caso da Educação Básica: "a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais". Procura-se instaurar um processo de avaliação formativa, isto é, uma avaliação comprometida com a aprendizagem dos alunos, que visa a formação e não a classificação (CATANI, GALLEGO, 2009). No caso do Ensino Superior, a mesma lei não traz nada específico no que diz respeito às recomendações mais diretas acerca da questão da avaliação da aprendizagem.

Desde o ano de 1996, com a orientação para uma perspectiva de avaliação mais qualitativa no âmbito da Educação Básica, nota-se, por algumas pesquisas desenvolvidas acerca das práticas de avaliação da aprendizagem³, a existência, ainda, de muitas práticas avaliativas pautadas na lógica da avaliação quantitativa e muitas dificuldades de implementação de práticas de avaliação da aprendizagem mais qualitativa. Por muitos anos, e ainda hoje, há muitos professores que acreditam que somente por meio de provas e notas é possível haver uma avaliação verdadeira e justa do rendimento dos alunos. Essas práticas, já razoavelmente conhecidas na escola, conduzem a interrogar sobre as configurações da avaliação no Ensino Superior. A seguir, apresenta-se a forma de realização do estudo, uma caracterização geral das disciplinas e das aulas em pauta, as perspectivas de avaliação notadas nas aulas bem como a percepção dos alunos e professor de avaliar e ser avaliado.

Entre tradições e inovação: ensinar e aprender nas duas disciplinas analisadas

A discussão aqui apresentada alicerça-se nos dados obtidos por diferentes fontes no caso dos cursos de Artes Cênicas e Administração: Projeto Pedagógico dos cursos, programa das disciplinas analisadas, observação de aulas (aproximadamente 20 horas), entrevistas com os professores responsáveis e com um grupo de alunos que cursavam as aulas. Tanto no caso

³ Como exemplos, podem ser destacadas as seguintes pesquisas de Iniciação Científica, já concluídas, as quais tiveram orientação da Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego, da Faculdade de Educação da USP: *Escola em tempos de Progressão Continuada*: percepção dos alunos sobre a avaliação que não reprova, de Sarah Martins Lopes; *Modos de avaliação no regime da progressão continuada*: um estudo sobre a percepção de alunos do último ano do Ensino Fundamental II, de Nathália Garcia Guerra; e *“Excluídos no interior?”*: um estudo sobre alunos que concluíram o Ensino Fundamental sem saber ler e escrever, de Cíntia Bonavina de Novaes.

das Artes Cênicas quanto no curso de Administração a disciplina analisada compõe a grade curricular referente ao primeiro ano. Em Artes Cênicas, a disciplina que se constituiu como objeto de análise tem uma marca acentuada de atividades que podemos chamar de *práticas*. Sendo essa continuação da disciplina cursada no primeiro semestre, ficou muito claro que as *práticas* eram subsidiadas pelos autores discutidos e estudados no semestre anterior, os quais eram vigorosamente retomados nas discussões feitas antes, durante e no final das aulas, conforme destacado pelos estudantes e professor e tal como foi notado nas observações. Entre os principais aspectos teóricos que subsidiam as *práticas* na disciplina pode-se destacar a concepção de avaliação e de erro nesse tipo de atividade criativa.

Diferentemente, a disciplina observada no curso de Administração não era precedida de uma disciplina subsidiária, mas em vários momentos ela se apoiava em conteúdos que, presumidamente, já tinham sido estudados em outras disciplinas do curso. Os conteúdos se organizavam de forma sucessiva, indo do mais simples para o mais complexo. A professora usava *slides* em *power point* e os primeiros eram de apresentação da aula, indicando também e-mail da professora, telefone, sala, horários de atendimento reservados para depois do dia letivo. Recuperava-se sempre a aula anterior. As aulas começavam com explicações muito cuidadosas, pautadas em casos e desafios concretos (abertura de um negócio, quanto se tem de dinheiro, quanto é investido, quanto se é financiado...). Seguiam-se exercícios. A professora resolvia explicando. Feito isso, em geral, os alunos deveriam resolver problemas e cálculos sozinhos em aula para a professora corrigir conjuntamente e tirar eventuais dúvidas. Havia um movimento recorrente entre as explicações, que era o da proposta de exercícios e sua resolução. A tendência era que a turma se agitasse um pouco com os problemas expostos, acalmando-se com as explicações da professora. As datas de avaliação eram sempre lembradas, constando já no cronograma distribuído no início da disciplina.

Essa organização e racionalização aproximavam-se da metáfora que David Hamilton (2001) utiliza ao falar da “máquina de ensinar e aprender” da escolarização moderna desde seus primórdios, no século XIX, e dos níveis de ensino elementares aí constituídos. As aulas de finanças seguiam uma lógica clara, com todos os passos previamente explicitados aos estudantes e já conhecidos por eles quando frequentaram os bancos da escola fundamental e média, antes do ingresso na universidade. Eles reconheceram isso na entrevista quando assinalaram que os professores fazem “as mesmas provas do colégio” (André). Alguns até apresentam o programa da disciplina dizendo que querem desenvolver discussões nas aulas,

mas, segundo os alunos entrevistados, isso fica impossibilitado com os exercícios propostos. “Nós queríamos ter mais discussão” nesse momento de formação profissional (Alexandre). Falas como essas marcaram a entrevista e demonstraram certa insatisfação dos alunos com essa forma muito “escolar”.

Se, a exemplo de Philippe Perrenoud em seu *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar* (1995), considerarmos que os estudantes exercem um trabalho do qual precisam dominar as regras e as estratégias de sobrevivência para não serem reprovados e serem reconhecidos como bons, talvez seja conveniente denominar os alunos com os quais tivemos contato do curso de Administração como *experts* da vida escolar. Para tanto, valeria a pena lembrar algumas situações observadas em aula. Uma aluna, sentada com suas duas amigas mais ao fundo da sala, distante da professora, resolveu exercício proposto oralmente e deu a resposta certa. O mais curioso foi que ela não tinha prestado atenção em nenhuma das explicações durante a aula, conversava baixinho, discretamente, a aula toda. Depois da resposta certa, ela perguntou baixinho para suas amigas: “cadê a nota de participação?”. Um episódio corriqueiro como esse evidencia o quanto essa estudante, como tantos outros, sobrevive bem às aulas. Mesmo sem ter prestado atenção como a professora gostaria, conseguiu se mostrar como uma “boa” aluna, esperando pela nota que, como se pode supor, é a maior finalidade dos estudantes.

Eles lutam mais pela nota e isso não significa que, necessariamente, eles estudem para isso. Parece que, nessa perspectiva, sem a nota os alunos pouco fariam. Além das notas das provas, a professora usava o que chama de “nota de participação”, considerando os exercícios resolvidos em aula e a presença. Na última aula da disciplina a professora anunciou que quem não teve uma falta ganhou um ponto a mais na nota final. Isso foi contado como “nota de participação”, porém os alunos ficaram bravos porque a regra só apareceu no final da disciplina. Se eles soubessem disso antes não teriam faltado em nenhuma aula?! Os alunos sentiram que um aluno, que só faltou naquela aula de revisão e não sabia da regra antes, fora injustiçado. Experiências dessa natureza conduzem a chamar os alunos que acompanhamos de *experts*. Ao ingressarem no curso de Administração, conseguiram uma vaga entre as mais disputadas nas demais graduações do país. Já na universidade, continuam utilizando esses saberes. Interessados ou não nas aulas, estão presentes, em geral faltam pouco e exercem seu ofício tirando as notas necessárias, algumas mais altas, outras mais baixas, e cumprindo todo o ritual bastante conhecido nas etapas que fizeram da Educação Básica.

Sua rotina inclui ter presença nas aulas, o que não significa necessariamente estar em sala de aula durante todos os cinquenta minutos. Os alunos atrasados são comuns. Mas antes de entrarem na sala perguntam discretamente para seus colegas, pelo vidro da porta, se a chamada já aconteceu. Sabendo que não, entram na sala, mesmo quando faltam apenas 10 minutos para acabar. Há uma tensão permanente para se garantir a presença e a atenção dos alunos durante toda aula. Em um dos dias de observação, a chamada foi feita oralmente pela professora ao final da aula, enquanto os alunos resolviam os exercícios. Ela percebeu que os estudantes passaram a falar de outras coisas, parou a chamada. Retomou explicação. Ela lembrou da rapidez exigida na prova para se resolver os exercícios. Há, portanto, que se cuidar dos ritmos e tempos para ensinar e aprender os conteúdos previstos e distribuídos ao longo do semestre. É o que Gallego (2008) denomina como os “tempos de ensinar e aprender” na escola. Para sobreviverem em suas instituições de ensino, como diria Perrenoud (1995), os alunos colaboram entre si. Nas observações realizadas uma situação foi muito comum: postos os exercícios, os estudantes conversavam entre si sobre a resolução e o resultado final. Esses pequenos trabalhos em grupo eram incentivados pela professora e, para muitos educadores, constituíam oportunidade privilegiada de troca e aprendizagem. Todos os esforços da professora e suas iniciativas para expor os conteúdos, regular a aula e os exercícios evidenciam sua preocupação com o êxito das aprendizagens.

Isso remete para a história da FEA a qual é marcada pela excelência. Segundo as informações divulgadas no site da instituição (<http://www.fea.usp.br>. Acesso em setembro de 2014), que assim dá visibilidade a essa excelência aos seus alunos e público em geral, ela foi criada em 1946 com o nome de Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas (FCEA). A nomenclatura mudou pela primeira vez em 1969 para Faculdade de Economia e Administração (FEA) e, em 1990, a instituição passou a ter seu nome atual, qual seja, o de Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. São quatro os cursos de graduação oferecidos na FEA: Administração de Empresas, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis e Atuária. A Faculdade conta com cursos de pós-graduação em Economia, implantado em 1966, Administração e Ciências Contábeis, ambos fundados em 1970. Ela tem diversos órgãos de relevância na representação discente, pesquisa e extensão acadêmica, dos quais seu site oficial destaca, por exemplo: a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), criado em 1973 e o Cursinho da FEA, em 2000. Entre as notícias divulgadas pela instituição está sua excelente posição em avaliações externas sobre a qualidade de cursos no país, como a do RUF (*Ranking*

Universitário Folha) publicado pelo jornal *Folha de S. Paulo* em setembro de 2014. Sobre o “perfil” da FEA, a página oficial afirma o seguinte:

Com mais de 60 anos de existência, a FEAUSP surgiu com o objetivo de preparar profissionais de administração, economia e contabilidade para suprir as necessidades dos grandes centros do Brasil, que na época acabava de sair da segunda Guerra Mundial e passava por um processo de democratização da economia. Seu objetivo inicial, que permanece até hoje, é a formação de profissionais que contribuam e façam a diferença na sociedade de maneira positiva. Décadas após sua criação, a FEA é referência nacional e internacional nas áreas que abrange. Nivelando suas atividades pelos altos padrões da Universidade de São Paulo e aliando o conhecimento sobre a realidade brasileira com os referenciais e conhecimentos metodológicos das mais renomadas instituições internacionais, a faculdade é destaque entre as demais na formação de economistas, administradores e especialistas em contabilidade e atuária. (<http://www.fea.usp.br>. Acesso em setembro de 2014)

Outro aspecto importante refere-se à composição das turmas. Na ECA, a turma era composta por aproximadamente vinte e cinco alunos, porém estiveram presentes nas aulas observadas em média 18 alunos, todos numa faixa etária entre 18 e 21 anos, sendo a disciplina oferecida a alunos do segundo semestre. Na FEA, a turma acompanhada tinha sessenta alunos aproximadamente. A grande maioria tinha por volta de vinte anos e, em geral, não havia muitas faltas. Talvez isso possa ser melhor compreendido se considerarmos o modo de organização das aulas que, como já exposto anteriormente, estão estreitamente relacionadas, caminhando de conteúdos mais simples para mais complexos. As primeiras aulas eram fundamentais para se entender as aulas seguintes.

Em Artes Cênicas, especificamente, o principal objetivo é, conforme explicitado no programa, “promover a continuidade de uma experiência estética de caráter lúdico através do exercício e da reflexão em torno de sistema de jogos teatrais examinando múltiplas possibilidades e interesses de sua realização”. A metodologia utilizada nas aulas observadas foi a prática de jogos teatrais, a realização de protocolos de leituras por um pequeno grupo de alunos, discussão no início e no final da aula bem como atividade em pequenos grupos. Prevê-se no programa que a avaliação deverá ser pautada pela participação nas atividades práticas e no cumprimento das tarefas solicitadas. Entretanto, as observações realizadas na disciplina do curso de Artes Cênicas e as entrevistas dão visibilidade a uma prática de avaliação que ocorre nas aulas que dificilmente é possível registrar em qualquer plano de curso, por mais que se invista em esforços de detalhamento dessa. Isso porque a prática de avaliação ocorrida nas aulas esteve alicerçada na atividade em questão, nos objetivos da aula e do protagonismo dos

alunos na realização das atividades.

As aulas aconteciam no Teatro Laboratório da ECA e eram realizadas no palco. A ocupação desse espaço sofreu muitas modificações tanto de aula a aula quanto num mesmo dia de aula. Normalmente, a aula começava com o grupo responsável pela elaboração do protocolo, ou seja, uma síntese comentada do que ocorrera na aula anterior. Os próprios alunos se prontificavam a fazer o protocolo e, geralmente, dois alunos o preparavam. De modo geral, esses protocolos eram escritos e entregues para toda turma e a forma de discussão variou aula a aula. Algo marcante nessa atividade inicial é que se fazia uma retomada da aula anterior junto com o professor. É esse mesmo grupo que era responsável pela proposição do Jogo do dia, sendo a aula conduzida pelos alunos com auxílio do professor. A maior parte das aulas observadas foi preenchida com o próprio Jogo Teatral, do qual participavam todos os alunos presentes. Nos aproximadamente vinte minutos finais, o professor e os alunos realizavam uma reflexão sobre a vivência e, nessa oportunidade, eram destacados: sentimentos durante o Jogo, aprendizados, dificuldades, relações com aulas anteriores, relações com os textos lidos etc.

O *corpo* foi o principal "recurso" utilizado nas aulas. No caso da unidade curricular em questão, o corpo foi alvo de atenção e esteve a serviço das comandas das atividades: somente andar pelo palco, fazer mímicas, sons de objetos, de animais e coisas diversas, enfim, o uso do corpo em suas várias dimensões e modos de expressão era explorado com muita intensidade no decorrer das quatro horas de aula ininterruptas. O próprio corpo e o corpo do(s) outro(s) que participavam da aula eram "explorados". Isso porque, algumas vezes, a expressão dos alunos deveria ser individualmente e outras vezes junto a um, dois ou mais colegas, isso variou nas aulas. Nas aproximadamente quatro horas de duração da aula, nem professor tampouco alunos ficam ociosos. Ao jogarem, ainda que haja certo rodízio de quem está no "centro" das atenções, todos estão no jogo, ora ocupando um papel de destaque ora realizando alguma ação junto ao grupo que sustenta o jogo (coro de vozes, gritos, choros, imitações de animais).

Algo significativo é que mesmo não havendo a tradicional exposição de conteúdos, considerando a especificidade da disciplina, foram remarcáveis as constantes menções à autora americana que sustentava as práticas ali realizadas – Viola Spolin. Isso ocorreu, nas diferentes aulas observadas, em momentos distintos da aula, seja no protocolo seja na discussão final junto ao professor. Essas referências teóricas não eram introduzidas somente pelo professor, mas também pelos estudantes, que teciam relações e traziam ideias para a discussão. Comumente, eram feitas referências aos conteúdos da Unidade Curricular que tiveram no

primeiro semestre com o mesmo professor.

O programa e a sistemática das aulas foram apresentados pelo professor na primeira semana de aula e a temática consistia na continuidade do semestre anterior, portanto havia familiaridade tanto com o referencial teórico que sustentaria as práticas de Jogos Teatrais quanto com o docente. Contudo, o professor sublinhou na entrevista que, no decorrer das aulas, comumente foram realizados ajustes e novas ideias foram incorporadas haja vista que os alunos protagonizavam as atividades e isso o inspirava para novas proposições e intervenções no grupo. Tal percepção também foi compartilhada pelos alunos entrevistados. Isso porque, segundo Viola Spolin (2010, 2012), o processo não deve ficar somente sob a responsabilidade do professor, mas os alunos também devem se apropriar desse processo. Além disso, para a mesma autora, tanto quem está no "palco/jogo" quanto quem está na "plateia" são jogadores, estando cada um em um papel. Nesse contexto, a avaliação é balizar, devendo essa ser formativa, pois é a partir dela que os fundamentos do jogo são retomados, o que será discutido em seguida. Como essa preocupação é peculiar ao curso de Artes Cênicas, constituindo-se um de seus grandes diferenciais com a disciplina acompanhada no curso de Administração, convém atentar de modo mais cuidadoso para a construção e vivência dessa prática, conforme se desenvolverá a seguir.

Práticas formativas de avaliação no palco

Na Unidade Curricular do curso de Artes Cênicas analisada, foi possível notar que a concepção de avaliação de Viola Spolin (2010, 2012, 2013), a qual subsidia as práticas nos jogos teatrais, tem muitas relações com a literatura produzida na educação acerca da avaliação formativa no âmbito do ensino regular, a exemplo das contribuições de Philippe Meirieu (2005) e Philippe Perrenoud (1999). Para Viola Spolin (2012), uma das três essências do jogo teatral é a *avaliação*, junto ao *foco* e à *instrução*. Segundo a referida autora, avaliação não é julgamento. Não é crítica. A avaliação deve nascer do foco, da mesma forma como a instrução. As questões para avaliação listadas no jogo são, muitas vezes, o restabelecimento do foco. Lidam com o problema que o foco propõe e indagam se o problema foi solucionado. [...] Quando um jogador ou grupo trabalha no foco do jogo, todos os outros jogadores que fizeram a plateia compartilham o jogo. Aquilo que foi comunicado ou percebido pelos jogadores na plateia é

então discutido por todos durante a avaliação (p. 35).

Segundo a referida autora, o diretor, nesse caso o docente, deve agir com os atores, nesse caso os alunos, de modo a não causar constrangimentos na realização dos jogos teatrais. Para tanto, a concepção de erro é evocada para chamar a atenção para a importância de se romper com uma prática de avaliação comumente existente que desvaloriza o erro e o aponta. Para a autora, trata-se de não expor os estudantes/jogadores/atores ao evidenciar seus erros de modo a paralisá-los no processo criativo. Por isso, Spolin (2013) entende como fundamental o papel do diretor/docente na condução dos jogos teatrais, devendo esse realizar intervenções com base no objeto estudado, no “foco” do jogo e não nas pessoas que estão jogando. As considerações feitas por um dos alunos entrevistados a propósito do erro evidenciam que ele percebe a distinção entre a forma pela qual o erro era tratado na escola e no curso, de modo geral, mas também na disciplina em questão:

Essa é uma coisa nossa do teatro, mas errar também faz parte... tem até um professor nosso que fala “é bom quando você fala que errou e reconhece”. É isso, a gente tá aqui não só para acertar mas também para errar e construir a partir de erros. Então fica muito, foge muito dessa coisa de avaliação de resultado que a gente tem no colégio porque o erro também faz parte da avaliação, faz parte da construção (Marcos).

Algo a ser notado em termos das observações do Marcos é que, devido à falta de referências de avaliação formativa, na escola básica, ele associa a concepção construtiva de erro ao curso de teatro e não a uma concepção de avaliação que toma o erro como parte do processo de aprendizagem, que não é restrita a esse curso. Sua fala leva a crer que suas experiências de escolarização anteriores à faculdade - “essa coisa de avaliação de resultado que a gente tem no colégio”, como ele sublinha – pouco ou nada valorizam do erro, tomando-o como um indício negativo do processo de aprendizagem.

Diferentemente, para Spolin (2013), as oficinas, nas quais cada jogo tem um foco e geralmente uma plateia que avalia, ajudam a eliminar do vocabulário autoritário da atmosfera de trabalho, tão comum no ambiente escolar, segundo sua percepção. A autora sublinha que “Neste ambiente de avaliação, todos se esforçam para se livrar da crítica subjetiva. Os comentários de bom/mau transformam-se em *Dentro do foco!*, *Fora do foco!*. Eles solucionaram o problema?” (SPOLIN, 2013, p. 24). Ao tratar especificamente sobre avaliação, Spolin destaca que “ao transcender a crítica (opinião pessoal) e ao avaliar com base no que funciona e no que não funciona, você descobrirá sua nova função como guia e poderá levar o grupo até o espetáculo, pois as necessidades do teatro são o verdadeiro mestre” (SPOLIN,

2013, p. 24). Com base nessa concepção teórica, as aulas eram marcadas por uma intensa relação entre docente e estudantes e entre os estudantes; um acompanhamento com zelo da atuação dos alunos nos três momentos da aula já explicitados, sendo os *feedbacks* presentes em toda aula.

A postura do docente permitia aos estudantes também realizarem, sobretudo oralmente, reflexões sobre os processos vivenciados, seja naquele momento específico da aula, seja nas aulas anteriores ou ainda no semestre anterior. Foi possível notar que, de fato, o docente balizava suas intervenções pelo chamado “foco” do jogo. Na entrevista, o professor assinala que “a precisão avaliativa é definidor no processo” e a importância das suas intervenções para que a discussão não esteja pautada na atuação, no talento, mas no jogo e em seus fundamentos. Essas intervenções são presentes nos três momentos da aula e, no momento do jogo, embora esse seja conduzido pelos alunos, ele está junto de modo que possa dar orientações para potencializar o jogo através daqueles que estão na “direção”. A esse respeito, os alunos entrevistados fizeram considerações que denotam a importância do professor nesse processo de aprendizagem e de avaliação, como por exemplo:

O professor perde aquele *status* de professor e vira um orientador. O professor estava jogando como um igual, mas havia momentos que era nosso orientador que a gente não alcançaria sozinhos. (Vinícius)

Nesse semestre a gente teve que trazer a proposta de jogo... e ele (o professor) estava ali para orientar. (Silvana)

As ações dos alunos durante o jogo, não poucas vezes, eram reconduzidas pelo professor, que parava o jogo para retomar as regras ou alterá-las, mudar a proposta do jogo, incluir novas demandas e desafios. Ora isso era feito indiretamente utilizando os alunos que estavam dirigindo a atividade ora o fazia diretamente. Em um dos jogos, estava ocorrendo uma competição cada vez mais exacerbada entre os alunos para conseguir roubar a bandeira do outro time, o que implicou, inclusive, numa aluna machucada que teve que se retirar do jogo. Ao perceber tal situação, o professor fez intervenções bem específicas para que o jogo fosse se transformando e deixasse de ter esse caráter competitivo do jogo tradicional (pique bandeira) e os alunos pudessem passar para os diferentes níveis de atuação. Na discussão final, esse aspecto foi alvo de reflexão por parte do professor e também dos alunos, os quais reconheceram esse ambiente de competição que tomou conta do jogo. Disseram que após esse episódio reviram como estavam se portando e que a mudança feita pelo professor fez com eles pudessem passar para os diferentes níveis de interpretação que foram conduzidos a realizar. As decisões eram

tomadas sempre com a participação dos alunos. Não raras vezes, o professor lançava questões que facilitava a condução de decisões ou encaminhamentos necessários para as aulas.

Os protocolos, realizados todo início de aula, também consistiam um momento importante de avaliação do jogo anterior. Podemos considerá-lo como um instrumento de avaliação, sendo esses analisados e debatidos pelo docente e pelos alunos, conforme já se salientou, inclusive do seu ponto de vista formal, da escrita etc. Não havia a aferição de uma nota ou conceito para os alunos responsáveis, eram feitas considerações que evidenciavam quais eram os aspectos bons, lacunas e aqueles que deveriam ser melhorados em cada protocolo. Uma das alunas expressou a relevância do protocolo para a organização da aprendizagem: “O protocolo é muito importante porque querendo ou não a gente vive muita coisa, é muita informação e o registro do sentimento, da experiência, pessoal ou coletivo que seja é importante” (Marina). Do mesmo modo, a roda de discussão que se formava no fim da aula para retomada do que foi realizado além de se pontuar aspectos importantes sobre a atividade, eram notáveis os *feedbacks* para o grupo dos aspectos positivos, desenvolvimento do grupo na atividade, interações notadas, dificuldades observadas na realização do jogo proposto etc. Do mesmo modo, não havia qualquer aferição de nota ou conceito, mas uma análise, a cada aula, da atividade do dia pelo docente e pelos estudantes. Como a atuação no jogo dependia da intervenção dos dois alunos que estavam com o docente conduzindo a atividade, o grupo também se manifestava em relação à qualidade dessas intervenções.

Os dados obtidos nas entrevistas com os estudantes e professor reforçam a percepção no que diz respeito às observações de aula: os processos de ensino, aprendizagem e avaliação são bem articulados. Tendo em vista a natureza do conhecimento a ser adquirido pelos alunos na unidade curricular de Artes e a base teórica que subsidia o programa e as práticas pedagógicas, os estudantes ocupam um lugar nuclear no processo de ensino-aprendizagem e têm consciência do seu papel para o êxito das atividades. Eles se percebem como “ativos” no processo de suas aprendizagens e dos colegas. Reconhecem que, junto ao professor, ocupam um lugar essencial no auxílio de colegas que têm ou estão com dificuldades em algum momento.

Assim, pode-se afirmar que a avaliação da unidade curricular da área de artes era, de fato, *contínua*, não havia provas, sendo os trabalhos práticos de interpretação o objeto de avaliação. Os alunos entrevistados expressam muito bem como percebem essa avaliação no processo:

A gente entende (depois do primeiro semestre) que essa avaliação não é pra dar um momento estanque da... prova final e estanca aqui o que a gente fez, ela é contínua, então por isso que a gente que as nossas faltas, na realidade, podem refletir na nossa avaliação porque a minha presença aqui era o que estava fazendo a construção desse conhecimento e certa forma de até aonde eu fui não até onde eu fui, mas até que ponto eu tive presente para construir junto. (Marcos)

Não sei, eu acho que apesar de não ter assim, acho que realmente durante o processo, durante as aulas, não tem realmente não tem essa preocupação “Ah, eu tô sendo avaliado, o professor vai me dar uma nota tal...” É, mas, acho que de uma certa forma, existe uma avaliação assim durante o processo que não é assim uma avaliação de, tipo, quantitativa... Ah, você fez isso, então vou te dar dois pontos porque você fez isso direito, mas uma avaliação qualitativa ao longo de um processo. Você tá fazendo uma aula e o professor “Isso fulano!” e, não sei, mesmo que, assim, a pessoa, alguns mais alguns mesmo, mas mesmo que alguém não ligue pra isso, acho que meio influencia na forma como tá sendo, se desenvolvendo o processo... se uma pessoa tá fazendo alguma coisa, dependendo do estímulo que ela vai receber, positivo ou negativo, isso influencia em como ela vai responder isso e vai continuar e, nesse sentido, essa avaliação existe, essa avaliação qualitativa (Caio).

Entretanto, tal associação entre *feedbacks* contínuos e avaliação não é feita por todos os alunos entrevistados. Houve quem tenha afirmado que não se sentia avaliado ou que não havia avaliação pela inexistência de provas e notas associadas à realização das atividades. Conforme salienta Meirieu (2005), defendendo uma perspectiva próxima a de Spolin (2013), é preciso rever essa ideia que relaciona avaliação e atribuição de nota. Para o referido autor, nada é mais nefasto que essa confusão: “Dar notas sempre e o tempo todo é condenar-se a só valorizar os êxitos de certos alunos em função dos fracassos de outros. Ao contrário, avaliar é acompanhar cada um em seu esforço de se superar” (MEIRIEU, 2005, p. 194). Os alunos sinalizaram que essa mudança na forma de ser avaliado não é fácil e tranquila, mas acreditam que aprendem muito mais dessa forma porque fazem parte do processo, reconhecem-se como protagonistas. Entendem também que ao ouvir os colegas e o professor podem reconhecer suas lacunas, seus êxitos e o que precisam melhorar. O professor também sublinha que um dos desafios enfrentados na disciplina é fazer com que os alunos compreendam essa forma de avaliar dissociada de provas, notas e pontos assim como dissociada da pessoa. Ambos apontam a incoerência entre essa forma de avaliação, qualitativa, que sustenta as ações na disciplina e, no curso de Artes Cênicas, de modo geral, e aquela que a instituição exige ao final – identificação de uma nota.

Tradição da avaliação: permanências e rupturas na disciplina do curso de Administração

As preocupações com a avaliação são notáveis no curso de Administração, estão presentes nas falas dos professores, dos alunos e nos encaminhamentos das aulas de cada disciplina e do curso como um todo. A Faculdade conta com semanas de avaliação já previstas em seu calendário, em meados e finais do semestre, envolvendo simultaneamente todas as disciplinas, de todos os anos do curso. Além dessas provas que medem a aprendizagem dos alunos, há também um “levantamento da opinião dos alunos sobre a qualidade do curso”. Esta é uma iniciativa da FEA e a prova é organizada pela FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular), não se estendendo a outras unidades da USP. Esse levantamento é respondido por cada aluno, referindo-se a cada uma das disciplinas e dos professores com os quais ele estuda no semestre corrente. Para o preenchimento desse levantamento, feito em forma de questões objetivas, reserva-se alguns minutos de uma das aulas regulares. O levantamento está organizado em seis partes. A primeira é de “informações sobre o aluno” que, sem identificar nome ou número USP, registra se o estudante “trabalha ou fez estágio em tempo”; se é a “primeira vez que cursa a disciplina”. As respostas foram dadas com “sim”, “não” ou “não se aplica”. A última pergunta foi qual é seu “sexo”.

Na segunda parte do levantamento o aluno registra sua “opinião sobre atuação do Professor”, atribuindo “notas de 0 a 10, usando números inteiros, de acordo com seu grau de concordância com a questão”. Assim, o estudante indica se: “o professor preparou adequadamente suas aulas”; se “o professor criou interesse pela matéria e estimulou a participação”; se “o professor foi claro e objetivo em suas explicações”; se “o professor domina a matéria”; se “o professor utiliza bem o tempo em sala de aula”; se “o professor cumpriu o programa apresentado no início do semestre”; se “o relacionamento professor-aluno foi favorável ao aproveitamento do curso; se “o professor discute os resultados das avaliações com os alunos”; se se “cursaria outra disciplina ministrada por este professor”; se “o programa da disciplina é bem estruturado; se “o professor foi assíduo e pontual”; se “os métodos de avaliação da aprendizagem foram adequados”; se “as técnicas didáticas utilizadas favoreceram a aprendizagem” e se “o professor atende aos alunos fora da sala de aula nos horários de plantão”.

A terceira parte do levantamento trata da “opinião sobre o PAE (Programa de Aperfeiçoamento do Ensino) ou Monitor”, de modo a identificar se “a contribuição do

PAE/Monitor se limitou a tirar dúvidas”; se “o PAE/Monitor ministrou muitas aulas teóricas”; se “o professor esteve presente às aulas teóricas ministradas pelo PAE/Monitor” e, por fim, qual “nota para a contribuição do PAE/Monitor para o andamento do curso”. As respostas foram dadas com “sim”, “não” ou “não se aplica”. O PAE é uma iniciativa da Universidade de São Paulo que quer promover para seus mestrandos e doutorandos um espaço de formação e atuação na docência no Ensino Superior. Assumindo funções de um Monitor, esses alunos são orientados por um professor da graduação, acompanhando suas aulas e realizando atividades variadas, que podem ir desde o auxílio na organização do programa da disciplina, o acompanhamento das aulas, dos alunos e, eventualmente, a regência de uma ou algumas aulas acompanhadas pelo docente responsável. A participação do Monitor varia de acordo com a disciplina e o professor. Os limites de sua ação são regulados pelo PAE e, no caso da FEA, são postos como objeto de avaliação dos alunos da graduação também.

A quarta parte do levantamento reúne a “opinião sobre a disciplina”. As respostas foram dadas com “sim”, “não” ou “não se aplica”. O estudante indicou se “teve acesso ao programa da disciplina na primeira semana de aula”; se “o conteúdo da disciplina é importante para a formação profissional”; se “esta disciplina repetiu desnecessariamente conteúdos de disciplinas anteriores”; se “este foi o melhor momento para se oferecer esta disciplina”; se “houve integração desta disciplina com outras”; se “a disciplina proporcionou aquisição de novos conhecimento”.

Na parte de “opinião sobre os processos de aprendizagem”, o aluno indicou “as metodologias didáticas utilizadas na disciplina”, entre as quais estavam elencadas: aula expositiva; exercícios em sala; seminários; estudo de caso; laboratório; atividades em grupo; jogos em computador; palestras e visitas a empresas. Indicou ainda “as tecnologias de ensino/aprendizagem” usadas: canção multimídia; ensino à distância; filmes; internet; computadores e vídeo conferência. As respostas foram dadas com “sim” ou “não”. O aluno respondeu “quanto tempo de estudo semanal extra-classe foi necessário”, numa escala que ia dos 0 a 30 minutos, passando pelos 30 a 60 minutos, pelos 60 a 90 minutos, chegando nos 90 a 120 minutos; além de indicar se “a leitura exigida”, “a exigência de empenho e dedicação” foram “adequadas”, se “poderiam ser melhores” ou se foram “excessivas”. Sobre a “participação/contribuição dos alunos da turma para que todos tivessem o melhor aproveitamento do curso” o estudante indicou se foi “positiva”, “razoável” ou “negativa”. Por fim, num espaço com nove linhas disponíveis para a escrita, o estudante foi convidado a

apontar “sugestões e/ou críticas em relação à disciplina”.

Não tivemos acesso ao resultado das respostas dos questionários. A organização desse material é feita pela FEA reunindo-se os questionários de todos os estudantes, em todas as disciplinas cursadas no semestre. De qualquer forma, uma iniciativa como essa deixa entrever uma preocupação da faculdade com a avaliação e qualidade do ensino, assinalada pela professora em conversa com a pesquisadora. Nas palavras da docente, tem havido por parte da coordenação da graduação um esforço para garantir o bom encaminhamento das aulas e das aprendizagens. Ela conta que sugere aos alunos que expressem suas opiniões sobre os professores e as disciplinas já no meio do curso porque, como ela diz, quando o “curso acaba, já não dá pra fazer nada”. Se se avalia, é para se aprimorar o trabalho.

Esse esforço remete aqui para uma ausência que constituiu historicamente as relações pedagógicas no Ensino Superior. Segundo Kourganoff (1990), o Ensino Superior historicamente e em diversas partes do mundo vem enfatizando mais as pesquisas. O ensino, a preocupação com as aprendizagens ficaram deixadas de lado. Em que pese as especificidades do caso brasileiro e as atuais configurações do Ensino Superior no país (Cunha, 2000), considerações semelhantes poderiam ser colocadas aqui. O processo de seleção de professores na USP, como em outras universidades públicas do país, e as exigências de publicação e pesquisa marcam muito mais a trajetória dos docentes do que a preocupação com seus cursos em nível de graduação (Cunha, 2006). Além disso, a formação pedagógica do professor universitário pode ser considerada como parte do que Maria Isabel da Cunha denomina como sendo a dos “saberes silenciados”. Segundo a autora:

O ensino, especialmente o ensino de graduação, é entendido como decorrência das demais atividades [de pesquisa sobremaneira], assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir de sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores. (Cunha, 2006, p.258)

As produções sobre o ensino de graduação e os caminhos para torná-lo mais rico são relativamente recentes (MARCOVITCH, 1998). Há pouco tempo, a qualidade do Ensino Superior sequer era pauta entre os especialistas e hoje encontra mais visibilidade na produção da área e em iniciativas institucionais, como as da FEA. Nesse caso especificamente, resistências podem ser notadas, ainda que de uma forma muito discreta. A professora entrevistada deixou claro seu apoio às avaliações. Ficou claro também que isso é inovador, sugerindo que, como acontece em muitos cursos da USP e outras instituições de Ensino

Superior, nem se interrogava sobre a qualidade das preocupações pedagógicas. Os itens do levantamento trazem à tona questões que sequer eram postas e que, de certa forma, abalam com a crença no potencial docente, antes medida exclusivamente pela sua formação e produção intelectual. A sala de aula e as relações pedagógicas passam agora a ser pontos de atenção, constituindo-se numa prática de inovações frente a tradições que historicamente marcam a história das instituições universitárias.

Considerações finais

O estudo realizado nas disciplinas assinaladas dos cursos de Artes Cênicas e Administração demonstrou a multiplicidade de práticas de ensino, aprendizagem e avaliação presente na Universidade. Cada um dos cursos analisados chamou atenção por caminhos pedagógicos diferenciados. Na ECA, o professor pauta-se numa perspectiva formativa de avaliação e os alunos chamam a atenção para o fato do "choque" que têm ao serem avaliados de modo a não terem as notas como o fim ou instrumentos comumente utilizados para avaliação, como as provas, tão presentes e características em outras instituições, como a FEA. Nesse sentido, a pesquisa realizada potencializa reflexões férteis sobre a avaliação formativa, particularmente acerca das tensões existentes na viabilização dessa concepção tanto para o professor quanto para os alunos. Algo que chama a atenção é o fato de, em nenhum dos casos, termos um curso em que a avaliação seja tomada como objeto de estudo, tal como se faz na Pedagogia/Educação, porém se nota sobretudo por parte do professor de Artes Cênicas e de seus alunos uma apropriação da avaliação formativa bastante significativa. Essas práticas de avaliação que se davam aula a aula pareceram ser o mais importante tanto para o docente quanto para os estudantes, que, certas vezes, admitiram não perceber que estavam sendo avaliados pelo docente pelo fato de que a avaliação nesses moldes rompe com uma representação de avaliação da aprendizagem pautada nas provas ou momentos pontuais, formalizados e ritualizados.

Os alunos e os professores de Artes Cênicas e de Administração destacam o peso das tradições para aprender no Ensino Superior. Na disciplina das Artes Cênicas, especificamente, esse reconhecimento é importante para uma renovação, que caminha para a apropriação de um modo de avaliar e ser avaliado de maneira mais formativa. Já na disciplina analisada no curso de Administração, onde o peso das tradições escolares de avaliação se faz mais presente, com

períodos de realização de provas e com as notas como estratégias decisivas na trajetória dos alunos, a sala de aula e as relações pedagógicas passam ultimamente a serem objetos de atenção. Todos os esforços da instituição em identificar os “bons” docentes, além das iniciativas da professora cujas aulas foram acompanhadas, evidenciam a preocupação com o êxito das aprendizagens. Na universidade que, historicamente vinha privilegiando as tarefas de pesquisa e produção intelectual, essa nova ênfase ao trabalho pedagógico é significativa. A comparação dessa multiplicidade de práticas avaliativas traz a permanência de tradições e revela também a construção de diferentes culturas de ensino que, mesmo em cursos tão diversos em suas naturezas, compartilham uma mesma finalidade, a de favorecer as aprendizagens dos alunos.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre; PASSERON Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014

CATANI, Denice Barbara, GALLEGO, Rita de C. *Avaliação*. São Paulo: UNESP, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia. *500 anos de educação no Brasil*. Minas Gerais: Autêntica, 2000, p.151-204.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, mai-ago/2006, p.258-271.

GALLEGO, Rita de Cassia. *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo (1846-1890) - heranças e negociações*. Tese de doutorado. São Paulo. USP, 2008.

_____, SILVA, Vivian Batista da, CATANI, Denice Barbara. *Um estudo sobre práticas de avaliação da aprendizagem em disciplina do curso de artes cênicas: o palco e a arte de formar*. Texto a ser apresentado no ENDIPE, Fortaleza, no prelo.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 45-73, 2001.

KOURGANOFF, Wladimir. *A face oculta da universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1990.

MARCOVITCH, Jacques. Por uma docência renovada. *Revista USP*, n.39, set-nov/1998, p.6-

11.

MEIRIEU, Philippe. *O cotidiano da escola e da sala de aula – o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORAES, Dislane Zerbinatti; GALLEGO, Rita de C.; SILVA, Vivian Batista de. Desafios da Avaliação no Ensino Superior: um exame dos discursos presentes em periódicos educacionais brasileiros (2000-2010). *Atas do VI Encontro do CIED - I Encontro Internacional em Estudos Educacionais - Avaliação: Desafios e Riscos*. Lisboa, Portugal: Editora Escola Superior de Educação de Lisboa, 2014.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação - da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

SPOLIN, Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. *Jogos teatrais na sala de aula*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

WOODS, Peter. *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora, 1999.

<http://www.fea.usp.br>. Acesso em setembro de 2014.