



**O PAPEL DO EXAME FINAL PARA O ENSINO SUPERIOR: estudo de caso em uma universidade federal**

Filipe Quevedo-Silva<sup>1</sup>

Caroline Acosta Lezcano Foschaches<sup>2</sup>

Leandro Sauer<sup>3</sup>

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a relação do Exame Final com a taxa de aprovação dos estudantes e descobrir se realmente esse instrumento os beneficia e quais seriam as consequências de sua eliminação. Para tanto foram feitas reuniões com os coordenadores de curso da UFMS, um estudo bibliográfico sobre as técnicas de avaliação da aprendizagem e finalmente uma comparação entre as taxas de aprovação antes e depois da implantação do exame. Os resultados das comparações feitas com o teste T-student não mostraram diferenças significativas entre as aprovações pré e pós-exame na maioria dos cursos analisados. O resultado obtido somado às opiniões percebidas nas reuniões põe em dúvida a real contribuição desse instrumento e nos permite concluir que não é possível afirmar que a eliminação do Exame Final traria grandes consequências às taxas de aprovação dos estudantes.

**Palavras chave:** Taxa de aprovação; Avaliação da aprendizagem; Ensino superior.

## ABSTRACT

*This work is intended to analyze the relationship of the Final Exam with the pass rate of students and find out if this really benefits them and what are the consequences of their elimination. For both meetings were held with UFMS course coordinators, a bibliographical study about learning assessment's techniques and finally a comparison between pass rates before and after the implementation of the examination. The comparisons' results made with the T-student test showed no significant differences between pre and post approval review in most courses analyzed. This result together with the views perceived at the meetings casts doubt on the real contribution of the instrument and allows us to conclude that it is not possible to affirm that the elimination of the final exam would bring large consequences for the approval ratings of students.*

<sup>1</sup> Doutor em Administração pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Professor do Programa de Pós-graduação em Administração da UNINOVE. *E-mail:* filquevedo@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Administração pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutoranda em Administração pela Universidade de São Paulo. *E-mail:* carolinefoschaches@gmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). *E-mail:* landrosauer@uoi.com

**Keywords:** *Approval rating; Learning assessment; Higher education.*

## 1. INTRODUÇÃO

Muito se discute a respeito das práticas avaliativas utilizadas para medir o desempenho dos alunos no processo ensino-aprendizagem, inclusive no ensino superior, cujos instrumentos empregados são provas, trabalhos e exames.

Durante o processo de evolução da avaliação educacional os instrumentos aplicados foram constantemente alvo de inúmeras críticas, pois nem sempre surtiram os efeitos desejáveis, chegando alguns autores a afirmar que nos seus primórdios ela privilegiava e reforçava a capacidade de memorização e, em decorrência, muitas vezes, rotulava os alunos. Apesar dos vários estudos, mudanças e adaptações, hoje, ainda é possível observar algumas falhas nos instrumentos, como é o caso do Exame Final.

O Exame Final começou a ser aplicado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul a partir de 1993, contudo, atualmente se cogita a possibilidade de sua eliminação devido aos problemas que causa no calendário acadêmico da universidade.

Porém, é preciso conhecer quais seriam as consequências da eliminação desse instrumento no cenário atual. Por esse motivo, este trabalho busca entender a natureza do exame visto como ferramenta de avaliação educacional, bem como analisar quais seriam as implicações de sua exclusão, principalmente em relação ao desempenho e à quantidade de aprovações dos acadêmicos.

## 2. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

As teorias sobre avaliação educacional que foram desenvolvidas no Brasil sofreram forte influência das produções realizadas nos EUA, em parte devido ao trânsito de professores brasileiros que fizeram cursos nos Estados Unidos e também a acordos internacionais (RISTOW, 2008 *apud* SAUL, 1994, p.30).

Segundo Ristow (2008, p.12), a avaliação é considerada instrumento indispensável à política educacional, sob justificativa de melhoria da qualidade do ensino. Para Esteban (2001, p.10), a avaliação é um “mal necessário”, pois, afinal, o que obrigaria os alunos a estudar e como identificar quem sabe ou não?

De acordo com Kurcgant *et al.* (2001, p.376), a avaliação julga o aproveitamento do aluno quanto ao grau de satisfação da aprendizagem no decorrer do curso, ou seja, ela mede o progresso do aluno e analisa se ele está apto à promoção para a etapa seguinte. As provas e os exames são, entre outros instrumentos, algumas das estratégias adotadas.

Ainda de acordo com Kurcgant *et al.* (2001), o contexto histórico- educacional pode ser resgatado segundo as diferentes tendências pedagógicas: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural.

Na abordagem tradicional o professor é o principal mediador no processo ensino-aprendizagem, e em seu trabalho docente utiliza, como apoio, o livro didático, o giz e a lousa, cabendo ao aluno memorizar o conteúdo, pois segundo esse modelo de apreensão de conhecimento é que será avaliado.

Na vertente comportamentalista, o elemento principal é a organização racional dos meios, cabendo ao professor executar o processo educacional e a utilização adequada das tecnologias adotadas. Nessa perspectiva, o aluno é avaliado, de forma quantificável, através de seu rendimento nos exercícios e exames, sendo classificado em uma escala de rendimento.

Na abordagem humanista cabe ao professor facilitar o processo de aprendizagem buscando atender as necessidades e expectativas dos alunos e criando condições para que eles aprendam. A avaliação consiste em julgar o aproveitamento do aluno através da sua própria satisfação. Provas e exames, entre outras estratégias, são utilizados como instrumentos.

Na corrente cognitivista são utilizados jogos como recursos didáticos, pois através deles os alunos exercitam sua capacidade em ações colaborativas. Nessa corrente “ênfatiza-se a forma como os alunos lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos” (KURCGANT *et al.* 2001, p.376), e as estratégias de avaliação são elaboradas pelo professor.

Por último, a abordagem sociocultural, que apresenta o diálogo como fator essencial para que o aluno conheça o mundo e as relações sociais. Cabe ao professor criar situações que permitam ao aluno desenvolver a consciência da realidade, e as estratégias usadas são, por exemplo, a problematização de situações. Nesse processo os alunos são sujeitos ativos porque a avaliação da aprendizagem “baseia-se na capacidade de o aluno apreender criticamente a realidade vivenciada e ser capaz de intervir nessa realidade transformando-a” (KURCGANT *et al.*, 2001, p.377).

Embora a avaliação educacional venha progredindo no decorrer do tempo, o professor continua sendo visto como o mediador do processo, mesmo sem ter, muitas vezes, a formação pedagógica necessária (BERBEL *et al.*, 2006).

Durante as décadas de 1930 a 1950 os testes psicológicos planejados para medir o comportamento humano se intensificaram no Brasil. Esses testes foram construídos nos Estados Unidos e na Europa e tiveram grande influência na área da Educação, entre outras. No início, eles tinham três finalidades: identificação de inteligência ou de psicopatologia, melhor aproveitamento dos recursos durante a guerra e, por último, com a divisão do trabalho, buscavam alocar a pessoa ideal para determinada função (RISTOW, 2008, p.13).

Porém, com o tempo, eles passaram a ser utilizados para resolver problemas práticos como, no caso das escolas, classificar os alunos de acordo com suas capacidades intelectuais, caracterizando-os por meio de uma escala com medidas que variavam do “normal” ao “patológico”. Caso alguma deficiência fosse apontada, o aluno poderia ser encaminhado para instituições que oferecessem cuidados especiais. Os testes psicológicos tiveram fácil aceitação devido à sua grande credibilidade, uma vez que sua base era centrada na área das ciências exatas.

Para que a avaliação ocorresse de forma mais rápida, adotaram-se os testes coletivos, porém havia a necessidade de padronizá-los para que o resultado fosse o mesmo, independentemente de quem os respondesse. Dessa forma, os alunos passaram a ser avaliados através de provas escritas, e não mais oralmente.

O final da década de 1960 e toda a década de 1970 foram marcados pela tendência pedagógica, mais precisamente a pedagogia tecnicista, que “estruturou um modelo de avaliação que buscou julgar a efetividade do processo de ensino através da obtenção de mudanças de comportamento dos alunos, com base no ensino essencialmente técnico” (RISTOW, 2008, p.25). Dessa forma, a avaliação restringiu-se ao treino e ao desenvolvimento de técnicas e o conhecimento era repassado ao aluno através de regras e macetes.

Essa técnica foi desenvolvida na América do Norte e chegou ao Brasil após a II Guerra Mundial, momento no qual as indústrias estavam se expandindo e precisando de mão de obra qualificada.

Como a tecnologia era muito usada para auxiliar no processo ensino-aprendizagem, logo o rádio e a televisão, entre outros equipamentos, começaram a ser levados para a sala de aula (RISTOW, 2008 *apud* GADUTTI, 1995, p.147).

Nessa fase, houve grande preocupação em se obter dados que comprovassem que o aluno conseguira o rendimento esperado pelo professor. É nesse momento e contexto que os testes objetivos assumem papel central no processo de ensino, surgindo o termo “avaliação educacional”. No período anterior, a avaliação buscava informações sobre o desempenho mental dos alunos; aqui, “a avaliação engloba as questões do currículo, dos objetivos, das finalidades da educação e do planejamento das práticas educativas” (RISTOW, 2008, p.28), passando, portanto, a ser utilizada para verificar a eficácia do programa de ensino estabelecido

Houve, também, excessiva ênfase em determinar objetivos do processo ensino-aprendizagem nessa época. Muitos autores defendiam a formulação e a utilização dos objetivos educacionais dizendo que eles deveriam desempenhar um papel central e essencial, sendo então desenvolvida para este fim a “taxonomia dos objetivos”, constituída por modelos que definiam claramente os objetivos educacionais que deveriam ser

alcançados em cada área: cognitiva, afetiva ou psicomotora. A taxonomia dos objetivos permitia estabelecer padrões para classificar o desempenho do aluno e contribuir na construção e correção das provas objetivas e padronizadas.

Os objetivos eram divididos em seis categorias: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Essa divisão ajudava o professor a elaborar a avaliação do desempenho final do aluno uma vez que, em cada categoria, estavam salientados os objetivos que o aluno deveria atingir.

Começaram então a surgir críticas a esse modelo de avaliação educacional. Durante todo o período compreendido entre a década de 1930 e 1970 não foi realizada nenhuma mudança no modelo de avaliação adotado pelo sistema de ensino; o que houve foi um alinhamento das teorias que traziam a quantificação da aprendizagem, buscando encontrar padrões de normalidade para enquadrar os alunos (RISTOW, 2008, p.38). Ainda segundo a autora, na década de 1970 começaram os “debates em torno dos pressupostos teóricos referentes à avaliação quantitativa e qualitativa”.

Em razão das críticas, as pesquisas qualitativas começaram a ganhar força nos meados do século XX, pois, para Ristow (2008, *apud* FILHO, 2001, p.26), a complexidade da vida social não permitia aos teóricos estabelecer leis que se aplicassem em “todo tempo e lugar”. No final dos anos 1970 e durante os anos 1980 ocorre uma redefinição das práticas a partir das novas perspectivas teórico-metodológicas da avaliação qualitativa, em virtude das discussões em torno do desenvolvimento de pesquisas de caráter educacional sobre os aspectos quantitativo-qualitativos presentes na sua estruturação.

Tais discussões influenciaram o modelo de avaliação educacional, baseado nos mesmos princípios de entender e fazer pesquisas. O enfoque agora privilegia os aspectos interpretativos da realidade. Por causa dos estudos qualitativos direcionados à educação, o conhecimento e a aprendizagem passaram a ser assumidos como uma construção social e histórica, sendo necessário explorar o contexto social no qual o indivíduo estava inserido. Não eram apenas os aspectos psicológicos que deveriam ser entendidos, também os outros aspectos envolvidos no processo do ensino precisavam ser revistos.

A tarefa da educação, no enfoque qualitativo, era apreender os contextos social, econômico, cultural e histórico nos quais ocorre a aprendizagem, através dos dados obtidos por meio de pesquisas. Para Ristow (2008, p.42), a avaliação educacional passou a abranger todos os fatores envolvidos no processo de aprendizagem. Ainda de acordo com a mesma autora (2008 *apud* FERREIRA, 2004, p.45), o processo de ensino-aprendizagem foi reduzido à simples transmissão e assimilação dos conteúdos, utilizando-se a avaliação apenas para verificar se o conteúdo foi reproduzido de acordo com os objetivos estabelecidos. Novamente a avaliação irá selecionar os alunos que não tiveram o desempenho escolar esperado.

Com a retomada da democracia, na década de 1980, as escolas foram abertas para todas as camadas da população, porém houve muitos casos de fracasso e de evasão escolar, pois mesmo sendo oferecidas iguais condições para todos os alunos, somente os melhores conseguiam chegar ao final da etapa.

Diante disso, a escola passou a ser analisada como instituição reprodutora da sociedade, que, privilegiando a classe dominante, fortalecia as desigualdades já existentes.

Para solucionar os problemas de reprovação e evasão, foi instaurada a educação compensatória, destinada a crianças de 3 a 6 anos. Esse novo modelo tinha como objetivo estimular e capacitar os alunos a ingressarem na escola primária, cabendo à avaliação medir e atestar o progresso do aluno.

Em meados dos anos 1990 o governo adotou a aplicação de novos testes para medir o rendimento dos alunos. O objetivo era verificar o grau de eficácia e qualidade do sistema de ensino; a avaliação, agora, não analisava apenas o rendimento do aluno, mas, também, o ensino em geral. Nesse contexto, a avaliação tornou-se responsável por diversas reformas educacionais que ocorreram na década de 1990.

Segundo Ristow (2008, p.63), essa nova política considera a escola como uma empresa:

Na educação, essa nova política veio considerar a escola como uma empresa, privilegiando um ensino que contemplava/contempla o atendimento de grandes grupos, num menor tempo possível e com poucos custos, exigindo que a escola atingisse as metas estabelecidas pelo governo e agências financiadoras, as quais eram/são constatadas periodicamente por meio de avaliações nacionais.

Dessa forma, a avaliação passou a ser utilizada pelas agências externas para monitorar o investimento e prover financiamento aos projetos educacionais. Os resultados obtidos são então supervalorizados, pois se constituíam em justificativa e garantia de maiores investimentos e controle dos governos para implementação de projetos educacionais.

A partir dessas mudanças, a avaliação educacional se transformou em uma avaliação do rendimento escolar, modelo conhecido como avaliação em larga escala, aplicado por meio de exames nacionais. Surgem no cenário educativo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1999, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) em 2004, entre outros. Esses testes têm como objetivo fornecer diversos dados sobre aspectos relevantes das escolas e passaram a ser utilizados para acompanhar o ensino e direcionar as ações no campo educacional. As informações obtidas são usadas em quadros estatísticos com a finalidade de indicar se os níveis de conhecimento testados foram atingidos.

Durante todo o processo de evolução da avaliação educacional, percebem-se notórias críticas, pois ela trazia como consequência a rotulação das pessoas, privilegiava a

capacidade de memorização e, além disso, era vista como instrumento indispensável para determinar a quantia de investimento por parte do governo.

Diante dessa problemática, a avaliação educacional tem se tornado um assunto polêmico, sendo necessária séria discussão a respeito da eficácia e da utilidade desses instrumentos nos dias de hoje. Segundo Almeida (1992, p.20), “A importância da avaliação da aprendizagem na determinação da qualidade de um sistema educacional e os desencontros que vêm sendo denunciados entre a teoria e a prática da avaliação no contexto do ensino superior, levam à necessidade de repensá-la”.

### 3. O EXAME FINAL NA UFMS

Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o Exame Final, composto por exames de primeira e segunda época, foi implantado em 1993 juntamente com o regime de seriado através da resolução 46/92 (UFMS, 1992), observando-se que antes dessa mudança a nota era composta de provas, trabalhos e uma prova optativa. A partir disso passaram a existir dois exames: o Exame de Primeira Época (EPE) e o Exame de Segunda Época.

O Exame de Primeira Época funcionava exatamente como o atual, se o aluno tivesse média de provas e trabalhos (MA) inferior a 7 e igual ou superior a 2,5 poderia fazê-lo e para ser aprovado deveria ter média final (MF) igual a 5:

$$MF = \frac{MA + EPE}{2} \quad (1)$$

Se o aluno ficasse com MF menor que cinco, poderia fazer o Exame de Segunda Época, substituindo a nota do EPE.

Como os professores demorassem muito para lançar as notas do segundo exame, atrapalhando o andamento dos semestres seguintes, o exame de segunda época foi extinto alguns anos depois, com a resolução 170/2000, e implantado o Exame Final que é usado até hoje.

Atualmente se discute o impacto negativo do Exame Final sobre o calendário acadêmico, uma vez que se perde tempo considerável decorrente do prazo de 10 a 15 dias entre o fim das atividades da disciplina e a aplicação do exame, tanto no primeiro como no segundo semestre. Ou seja, no decorrer do ano os alunos ficam de 20 dias a 1 mês esperando a aplicação do exame, tempo que poderia ser usado no planejamento das aulas, cursos extras, pesquisas ou até mesmo em férias mais longas.

Sendo assim, porque simplesmente não extingui-lo como foi feito anteriormente com o exame de segunda época?

O Exame Final pode ser visto como uma muleta ou a última chance, enfim um instrumento para ajudar os estudantes a alcançar a média necessária para serem aprovados.

Visto por essa óptica, o exame não deveria nunca ser extinto, mas não podemos nos esquecer de que ele, além de ajudar os alunos a passarem de ano, se tiverem absorvido conhecimento suficiente para irem para a próxima fase, também deve ser um instrumento de verificação da aprendizagem; se não for assim, todo o sistema de avaliação, com aprovação e reprovação se torna sem sentido, tornando-se menos dispendioso se fosse instituída a promoção automática.

Tomemos por exemplo uma disciplina com quatro avaliações no regime atual (UFMS, 2000). Para ser aprovado sem exame o aluno deve somar 28 pontos,  $MA=7$ . Outra forma de ser aprovado seria tirar quatro vezes 2,5 e 7,5 no exame,  $MF=5$ . Acontece que dessa forma estaria sendo aprovado um aluno que ao invés dos 28 pontos em quatro avaliações apenas conseguiu somar 17,5 em 5, ou seja, com pouco mais de 60% do resultado que seria mínimo para ser aprovado direto e com uma avaliação a mais.

Por meio desse exemplo pode-se ver claramente que o exame, além de ajudar, também tem a capacidade de mascarar o aprendizado, de formar alunos que não estão realmente preparados e isso não deveria nunca ser o objetivo de nenhum centro de ensino, muito menos de uma universidade.

Mesmo esquecendo esse lado “mascarador” que o Exame Final pode ter, fixando o olhar apenas no grande auxílio prestado aos acadêmicos, depara-se com uma questão: O quanto o exame realmente pesa na aprovação dos acadêmicos?

#### **4. METODOLOGIA**

O problema no calendário acadêmico em decorrência do Exame Final foi identificado em reuniões com os coordenadores de curso realizadas no início do ano. A partir disso realizou-se um levantamento bibliográfico a respeito do tema e finalmente mostrou-se necessário outro, acompanhado de informações que pudessem dar base aos questionamentos feitos. Para tanto ficou decidido que seria feita uma análise das taxas anuais médias de aprovação dos cursos da UFMS ao longo dos anos, uma vez que o Exame Final deveria ter um papel relevante sobre elas.

Retiraram-se os dados do Sistema Acadêmico (Siscad) e, primeiramente, foram filtradas apenas as taxas que representassem os alunos que haviam terminado o curso no tempo

mínimo, ou seja, aqueles que não perderam nenhum ano, e foram analisados os valores pré e pós-exame.

Para saber se havia diferença significativa entre essas médias realizou-se um teste t-student com 95% de confiabilidade nos 24 cursos que apresentaram dados de pelo menos cinco anos antes da implantação do exame.

## 5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

O pressuposto era que as taxas de aprovação depois do exame deveriam ser maiores; para testar essa hipótese foi realizado um teste t-student para medir a diferença entre médias com confiabilidade de 95%. A Tabela 1 traz os 24 cursos analisados, divididos pelos Centros, com suas respectivas médias e desvios-padrão, antes e depois do exame. A última coluna fornece o resultado dos testes: p-valores maiores que 0,05 indicam que as médias não são significativamente diferentes.

Pode-se notar que a maioria dos cursos não apresentou diferença significativa entre as taxas de aprovação, sendo que apenas o de Administração noturno do CCHS e curiosamente os cursos de licenciatura em Letras – Habilitação em Português/Inglês dos campos de CCHS, CPAN e CPTL apresentaram diferença entre as médias, tendo os quatro cursos suas taxas aumentadas.

Os resultados obtidos vão contra o pressuposto estabelecido acerca dos benefícios do exame na taxa de aprovação, ou pelo menos o coloca em dúvida por ser pequena a quantidade de cursos que realmente apresentou diferença significativa entre as médias antes e depois da implantação do Exame Final.

Tabela 1: Análise dos cursos antes e depois do Exame Final

Centro	Curso	Aprovação				Existe diferença significativa
		Antes do Exame		Depois do Exame		
		Média	D P	Média	D P	p-valor
FAODO	ODONTOLOGIA	89,50%	0,122	92,15%	0,0742	0,52
CCBS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – LICENCIATURA	34,90%	0,197	50,60%	0,198	0,089
FAMEZ	MEDICINA VETERINÁRIA	82,80%	0,205	86,00%	0,169	0,68
FAMED	MEDICINA	93,00%	0,103	96,27%	0,0523	0,3
CCET	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	50,10%	0,118	45,50%	0,135	0,46
CCET	ENGENHARIA CIVIL	66,20%	0,191	55,20%	0,159	0,12
CCET	FÍSICA – LICENCIATURA	14,90%	0,102	23,00%	0,179	0,19
CCET	MATEMÁTICA – LICENCIATURA	16,11%	0,0973	22,90%	0,113	0,12
CCET	QUÍMICA – LICENCIATURA	18,46%	0,0887	17,03%	0,0839	0,69
CCHS	ADMINISTRAÇÃO NOTURNO	32,60%	0,157	64,80%	0,219	<b>0,0004</b>
CCHS	ARTES VISUAIS - LIC - HAB. ARTES PLÁSTICAS	52,60%	0,219	59,10%	0,223	0,48

CCHS	LETRAS - LIC - HAB. EM PORTUGUÊS/INGLÊS	40,50%	0,0913	64,20%	0,177	<b>0,0023</b>
CPAN	ADMINISTRAÇÃO	23,30%	0,123	31,80%	0,177	0,2
CPAN	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – LICENCIATURA	47,80%	0,144	54,30%	0,127	0,37
CPAN	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	29,80%	0,137	32,20%	0,116	0,65
CPAN	HISTÓRIA – LICENCIATURA	36,70%	0,191	45,28%	0,0816	0,17
CPAN	LETRAS - LIC - HAB. EM PORTUGUÊS/INGLÊS	36,50%	0,145	49,40%	0,109	<b>0,022</b>
CPAN	MATEMÁTICA – LICENCIATURA	21,50%	0,106	32,40%	0,104	0,059
CPAQ	HISTÓRIA – LICENCIATURA	48,90%	0,345	47,80%	0,139	0,93
CPAQ	LETRAS - LIC - HAB. EM PORT/LITERATURA	38,50%	0,211	51,30%	0,242	0,16
CPTL	LETRAS - LIC - HAB. EM PORTUGUÊS/INGLÊS	52,30%	0,216	72,00%	0,153	<b>0,017</b>
CPTL	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - LICENCIATURA	45,40%	0,102	55,10%	0,134	0,092
CPTL	HISTÓRIA – LICENCIATURA	46,60%	0,247	56,00%	0,105	0,23
CPTL	MATEMÁTICA – LICENCIATURA	27,30%	0,16	18,09%	0,0723	0,19

Fonte: Elaborada pelos autores.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho ao perceber um grande problema, principalmente no calendário acadêmico, em decorrência do Exame Final, e achar que o melhor seria a sua eliminação, contudo nos deparamos com as seguintes questões: Para que exatamente utilizamos esse instrumento? De que maneira sua exclusão afetaria os estudantes, mais especificamente, qual seria o impacto da eliminação do Exame Final sobre o índice de aprovação dos estudantes?

Depois de um levantamento teórico buscando entender um pouco mais a avaliação educacional, das opiniões dos coordenadores de curso nas reuniões e dos resultados dos testes realizados, que não mostraram diferença significativa entre as médias de aprovação antes e depois do exame na maioria dos cursos, pudemos concluir que a necessidade da aplicação do Exame Final, bem como seus benefícios, é no mínimo questionável, e, portanto, não se pode afirmar que sua anulação teria grandes implicações na quantidade de alunos aprovados.

## 7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. F. P. M. **Um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em um curso superior de ciências agrônômicas**. 1992. 244p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

BERBEL, N. A. N.; OLIVEIRA, C. C.; VASCONCELOS, M. M. M. Práticas avaliativas consideradas positivas por alunos do ensino superior: aspectos didáticos-pedagógicos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17 (35), p. 135-58, 2006.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KURCGANT, P.; CIAMPONE, M. H. T.; FELLI, V. E. A. Avaliação de desempenho docente, discente e de resultados na disciplina Administração em Enfermagem nas escolas de enfermagem no Brasil. **Revista Escola de Enfermagem, USP**, v.35 (4), p. 374-80, 2001.

MORETTIN, P. A; BUSSAB, W. O. **Estatística Básica**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

RISTOW, S. Z. **Análise da trajetória da avaliação brasileira**. 2008. 85p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **UFMS nº 46, de 14 de setembro de 1992**. Aprova o Regulamento do Sistema de Matrícula por Série para os Cursos de Graduação/MS, 1992.

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **UFMS. Resolução nº 170, de 16 de outubro de 2000**. Aprova o Regulamento do Sistema de Matrícula por Série para os Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e dá outras providências, 2000.