
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HENRIQUE KENDI NAKAMURA

**OLHARES DOS DISCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**



Rio Claro
2018

HENRIQUE KENDI NAKAMURA

**OLHARES DOS DISCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS**

Orientadora: Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro
2018

N163o Nakamura, Henrique Kendi
Olhares dos discentes sobre a avaliação da
aprendizagem em um curso de graduação em ciências
biológicas / Henrique Kendi Nakamura. -- Rio Claro, 2018
177 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Regiane Helena Bertagna

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Ensino Superior. 3.
Discentes. 4. Qualidade Educacional. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Olhares sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: Aspectos da avaliação em um Curso de Graduação em Ciências Biológicas.

AUTOR: HENRIQUE KENDI NAKAMURA

ORIENTADORA: REGIANE HELENA BERTAGNA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. ANTÔNIO CARLOS MIRANDA
Centro Universitário Salesiano de São Paulo / UNISAL - Campus Maria Auxiliadora - Americana/SP

Rio Claro, 25 de setembro de 2018

TÍTULO ALTERADO PARA:

Olhares dos discentes sobre a avaliação da aprendizagem em um curso de graduação em Ciências Biológicas.

*À Hayla,
por todo carinho, cumplicidade e compreensão durante essa trajetória.*

AGRADECIMENTOS

Especialmente aos discentes do curso de graduação em Ciências Biológicas que se dispuseram a participar dessa pesquisa, sem vocês este trabalho jamais teria sido desenvolvido.

Aos docentes do curso de graduação que permitiram a minha entrada em suas aulas para o convite à pesquisa: Profa Dra. Alessandra Ike Coan; Profa. Dra. Marcia Pechula; Prof. Dr. Diogo Cabral de Mello; Prof. Dr. Cesar Cestari; Prof. Dr. Daniel Fontana Ferreira Cardia; Prof. Dr. Marcelo Borba; Profa. Msa. Bárbara Cunha Fontes; Profa. Msa. Aline Oriani e; Coordenadora do Curso de Graduação em Ciências Biológicas Profa. Dra. Lara Durães Sette por colaborar com o contato junto aos docentes.

A minha orientadora, Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna, pela enorme compreensão, paciência e dedicação com minha formação, sou grato pelas reflexões e provocações feitas durante toda essa trajetória.

A Profa. Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo e Prof. Dr. Antônio Carlos Miranda por todas as carinhosas, ousadas e provocantes contribuições realizadas para a pesquisa.

Aos amigos e amigas do Greppe Rio Claro por todas as reflexões produzidas durante todo esse tempo e pelos ótimos encontros que tivemos.

A minha querida professora Hayla Emanuelle Torrezan pela companhia e sabedoria em todos os momentos desse trabalho, instigando a reflexão sobre a realidade escolar e a prática avaliativa.

Aos amigos de graduação, Rafael (Socorro), Fernanda, Dayane, Kauã (Miguxo), Priscila, Otávio (Chico), Renato (Três), e aos amigos da República Nação, Chan, Bob, Márcio, Rafael, Willian, Tim, e tantos outros que fizeram parte dessa caminhada em algum momento da minha vida.

Por último, não menos importante, aos meus familiares e, especialmente, aos meus pais que acreditaram e encorajaram cada passo de minha formação,

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

A todos vocês, meu eterno agradecimentos.

RESUMO

O tema da avaliação educacional tem sido um campo de disputa por diferentes setores da sociedade e tem assumido uma centralidade cada vez maior nas decisões e encaminhamentos das políticas públicas. Ao nível da aprendizagem, a consolidação de uma perspectiva alternativa àquelas ditas tradicionais, marcadas pelo uso de provas e notas para fins de classificação, ainda configura-se como um desafio seja na escola ou na Universidade nos cursos de formação de professores e de bacharéis. Este estudo buscou compreender, a partir da ótica discente, a avaliação da aprendizagem no ensino superior tendo como *locus* o Curso de Graduação em Ciências Biológicas, Campus de UNESP Rio Claro. Desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando da análise de conteúdo em questionários e entrevistas realizados com alunos desse curso, e da análise documental nos Planos de Ensino de disciplinas desse curso, no Projeto Político Pedagógico (PPP) e documentos oficiais que organizam essa Universidade. A análise dos dados indicou que a “nota” ainda é um dos elementos centrais da avaliação na vida universitária discente e o comportamento do aluno influencia diretamente a produção dessa nota, entretanto, essa “nota” nem sempre é representativa de aprendizado. Ainda, a concepção de ensino revelada pela prática avaliativa tem sido predominantemente a tradicional, resguardando também um viés positivista sobre a concepção de conhecimento. Outro aspecto a ser notado é a carência de qualquer perspectiva de ensino, aprendizagem e avaliação no PPP, que dificulta a construção de espaços colaborativos e coletivos com propósitos reflexivos e formativos. Destaca-se que o caminho desejado por nós é contrário à política de responsabilização de docentes ou alunos pelo “insucesso” dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como da lógica de mercado imposta a todos os atores da Universidade.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ensino Superior. Discentes. Qualidade Educacional.

ABSTRACT

The theme of assessment educational has been disputed by many sectors of society and assumed an increasing centrality in the decisions of public policy. At the dimension of learning, the setting of an alternative perspective against the traditional ones, which was marked by the use of tests and mark for classification purposes its a challenge in regular school system or in undergraduate. This study sought to understand, from the student point of view, the assesment of learning in undergraduate education having as a locus the Undergraduate Course in Biological Sciences on Campus of Rio Claro. A qualitative research was developed using analysis content in questionnaires and interviews with students, and documental analysis of the Teaching Plans of this course, the Political Educational Project (PEP) and official documents about this University. The research analysis indicated that the mark is still one of the central elements of the assesment in the university's student life, and its-behavior influences the production of this mark, however, this mark does not always means learning. The conception of teaching revealed by the assesment practice has been predominantly the traditional one, also guarding a positivist conception of knowledge. Another aspect was the lack of any perspective of teaching, learning and assesment in the PEP, which makes it difficult to develop collaborative and collective spaces for reflective and formative purposes. It is worth noting that the path desired is contrary to the policy of accountability of teachers or students for the "failure" of teaching, learning and evaluation processes, as well as the market logic imposed on all people of the University.

Key-words: Assesment of lerning. Undergraduate. Students. Education quality

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Instrumentos de avaliação em disciplinas do núcleo comum, licenciatura e bacharelado.....	60
GRÁFICO 2 - Quantidade de respostas, em %, em relação ao portfólio	70
GRÁFICO 3 - Frequência de <i>feedback</i> em relação ao total de alunos	71
GRÁFICO 4 -- Em linha de tendência, a frequência de <i>feedback</i> em relação à todos as turmas e períodos.....	72
GRÁFICO 5 - Distribuição do <i>feedback</i> em relação ao tempo	73
GRÁFICO 6 - Em linha de tendência, a distribuição do <i>feedback</i> em relação ao tempo – TOTAL	73
GRÁFICO 7 - <i>Feedback</i> das atividades avaliativas em linha de tendência	76

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de planos de ensino de cada tipo de disciplina.....	59
TABELA 2 - Número de disciplinas que apresentam a participação como critério de avaliação em relação ao total do seu grupo	61
TABELA 3 - Número de disciplinas que apresentam a composição da nota final no item “critérios de avaliação da aprendizagem “ em relação ao total do seu grupo	62
TABELA 4 - Número de discentes que responderam ao questionário por ano e período	66
TABELA 5 - Memorização <i>versus</i> aprendizagem efetiva/significativa em porcentagem - TOTAL.....	67
TABELA 6 - Instrumento avaliativos mais utilizados em % - TOTAL.....	69
TABELA 7 - <i>Feedback</i> das atividades avaliativas - TOTAL	74
TABELA 8 - Instrumentos utilizados pelos discentes - TOTAL	77
TABELA 9 - Instrumentos utilizados pelos discentes, por ano, em % - TOTAL.....	77
TABELA 10 - Utilização de provas em % - TOTAL.....	78

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Carga horária discriminada	55
QUADRO 2 - Carga horária total.....	55
QUADRO 3 - Participantes da pesquisa em entrevista semi estruturada	81
QUADRO 4 - Dimensões propostas para formação humana	128

LISTA DE SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmico Científico Culturais
CEE/SP	Conselho Estadual de Educação Do Estado De São Paulo
CEP/IB	Comitê De Ética de Pesquisa Em Seres Humanos/Instituto De Biociências
CNE	Conselho Nacional de Educação/ Ministério Da Educação
CFBIO	Conselho Federal de Biologia
DP	Dependência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NC	Núcleo Comum
PCC	Práticas Como Componente Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
RER	Regime Especial de Recuperação
TALE	Termo de Assentimento e Livre Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”
UR	Unidades de Registro

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2 PELAS RAÍZES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	17
2.1 Nas pétalas da avaliação: o campo da aprendizagem	26
2.1.1 Pelos aromas da avaliação: a função formativa na aprendizagem.....	33
2.2 Visitando o jardim: a avaliação da aprendizagem no ensino superior	36
3 A CONSTRUÇÃO OFICIAL DO JARDIM: PERCORRENDO OS CAMINHOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NOS DOCUMENTOS DA UNESP	46
3.1 O regimento geral da UNESP	46
3.2 O regime especial de recuperação: das mudanças em sua concepção.....	48
3.3. Projeto político pedagógico (PPP) do curso de graduação em ciências biológicas	52
3.4 Os planos de ensino em foco: da imprecisão da terminologia à hegemonia da memorização.....	58
4 CAPTANDO DIFERENTES PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A AVALIAÇÃO .	63
4.1 A percepção através de questionários: sobrevoando a prática avaliativa.....	64
4.2 A percepção através das entrevistas: um olhar aprofundado da avaliação.....	80
4.2.1 Revelando o campo: algumas percepções	82
4.2.2 Avaliação formativa: um caminho a ser percorrido... ..	92
4.2.3 Auto avaliação e avaliação por pares : vislumbrando possibilidades?.....	98
4.2.4 Saber jogar o jogo da avaliação: sentidos e repercussões na vida discente.....	100
4.2.5 A reprovação na perspectiva discente: refazendo o caminho?.....	110
4.2.6 Da discência à docência: o que fariam os futuros professores?	116
5 A MULTIPLICIDADE DE AROMAS E IDIOSINCRASIAS: UMA ANÁLISE DA AVALIAÇÃO NA ÓTICA DE DISCENTES	124
5.1 Entre concepções e práticas: Uma breve fisiologia da avaliação	124
5.2 Avaliação no ensino superior: Um solo fértil?	134
5.3 Nas memórias da discência: Da semente ao fruto	140
6 UMA OUTRA PRIMRAVERA: NOVAS FLORES, NOVOS DESAFIOS	147
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A – DISCIPLINAS NÚCLEO COMUM	159
APÊNDICE B – DISCIPLINAS LICENCIATURA.....	160
APÊNDICE C – DISCIPLINAS BACHARELADO	161
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	162
APÊNDICE E – TCLE QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA	166
APÊNDICE F – TCLE PARA RESPONSÁVEL LEGAL.....	167
APÊNDICE G – TALE (MENORES DE 18 ANOS).....	168
APÊNDICE H – DESCRIÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTRO (QUESTIONÁRIO)	169
APÊNDICE I – DESCRIÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTRO (ENTREVISTA).....	170
APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS.....	177

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu após as reflexões proporcionadas pelo meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Ciências Biológicas, no qual pesquisei algumas faces da avaliação da aprendizagem no Curso de Graduação em Ciências Biológicas. Naquela oportunidade, tive o primeiro contato com a visão, o olhar, a percepção de discentes que concluíam sua graduação sobre a temática em questão.

Após um ano de pesquisa, tempo destinado ao TCC, realizando entrevistas com alguns alunos, pude perceber a importância desse tema e de como ela é central em nossa vida universitária. Destacou-se, dessa pesquisa, a ênfase em aspectos como prova, “nota”, memorização de conteúdos, relação entre professor e aluno, desdobramentos da avaliação somativa e classificatória. Porém, aspectos como a avaliação formativa não foram tão enfatizados na pesquisa do TCC, disparando algumas questões a serem investigadas posteriormente.

A avaliação formativa mergulhou nas salas de aula do ensino superior? De que forma revela-se essa imersão na realidade? Se sim, de que modo ela vem ocorrendo? Se não, por que ela não tem sido desenvolvida?

Questões como essas foram nascendo, exigindo assim a necessidade de um maior aprofundamento. Nesse contexto, a pesquisa intitulada “Olhares sobre a avaliação da aprendizagem: Aspectos da avaliação em um curso de graduação em Ciências Biológicas” buscou compreender a atual situação da avaliação da aprendizagem no referido curso, bem como a existência de práticas orientadas para uma perspectiva formativa de avaliação, através da ótica dos alunos desse curso de graduação.

Cabe ressaltar que a escolha pelo curso de Ciências Biológicas não se deu por acaso, uma vez que é o *locus* da minha formação. E é a partir da ótica discente que busco encontrar a realidade dos que são avaliados, é nela que encontro a diversidade de percepções, angústias, preocupações e alegrias daqueles que compõe grande parte do ambiente universitário.

No entanto, olhar para a avaliação educacional não é tarefa fácil. Recentemente, o campo da avaliação tem ganhado enorme destaque na sociedade brasileira, especialmente, no que diz respeito à utilização de seus resultados com vistas à promoção de políticas públicas para a Educação. Em sua maioria, elegem-se os aspectos quantitativos – enumeração e quantificação de itens - como critério para designar uma (suposta) qualidade de ensino.

Diante desse cenário, a avaliação da aprendizagem aparentemente parece ter perdido seu lugar de destaque. Obviamente, que não foi esquecida por nós pesquisadores e professores, e nem poderia, uma vez que ela está presente em uma sala de aula, seja na escola ou na universidade. É neste lugar, a Universidade, que a questão da avaliação da aprendizagem ganha alguns contornos dos quais incidem sobre aquela primeira – a escola.

Nesse sentido, é interessante destacar que as experiências de aluno desde a escola até o ensino superior, constituem-se como uma das bases de referência para o trabalho do professor, e com a avaliação isso não é diferente.

Segundo Pimenta (1997), ao chegar aos cursos de formação inicial de professores, o aluno já possui saberes sobre o que é ser professor e, a partir dessas experiências, como aluno, também já sabe dizer quais foram os bons professores, os que eram bons em conteúdo, os que não sabiam ensinar, bem como aspectos como a desvalorização social e financeira da profissão, a condição precária de escolas, representações e estereótipos dos professores, entre outros elementos que adquire durante sua trajetória de aluno na Universidade.

O uso de determinados instrumentos, procedimentos, critérios, entre outros aspectos da avaliação, ocorrem – quase sempre - desacompanhados de uma reflexão sobre a função da escola, da prática avaliativa, a quem elas servem, e se apresentam carentes de um domínio teórico, evidenciando uma necessidade de delinear novos caminhos para as atuais práticas avaliativas no interior dos cursos de licenciatura (MENDES, 2006). Para Barbosa (2011) a falta de discussão da temática durante a formação inicial do professor e a convivência com práticas de avaliação tradicional não permitem o desenvolvimento de novas posturas avaliativas que deem conta do real aprendido dos alunos.

Este trabalho buscou, portanto, recuperar nas memórias e percepções de discentes, a temática da avaliação da aprendizagem na Universidade, analisando algumas das experiências em relação à avaliação que os discentes do curso vivenciaram durante sua trajetória de estudante nesse curso. A questão central que norteou nossa pesquisa traduziu-se na seguinte pergunta: Como os alunos do Curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus de Rio Claro percebem, vivem e compreendem a avaliação da aprendizagem realizada pelos docentes?

Diante desta, desdobram-se outras mais para nossa investigação: Através da ótica discente, que concepções de avaliação têm sido predominantes nas salas de aula da Universidade deste curso? Que aspectos estão subjacentes à prática avaliativa no curso investigado e que são percebidas pelos discentes? Que elementos da avaliação da aprendizagem são predominantes nos documentos norteadores da instituição de ensino e do curso em questão?

Pensando essas perguntas, o objetivo deste trabalho consistiu em identificar, descrever e analisar a avaliação da aprendizagem no curso de graduação em ciências biológicas- Campus de Rio Claro sob o prisma da lente discente. Para tanto, delineou-se os seguintes:

- ❖ Apresentar uma visão geral sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva dos alunos e caracterizar algumas práticas avaliativas por eles percebidas.
- ❖ Identificar, a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas, dos Planos de Ensino elaborados pelos docentes e dos documentos oficiais da UNESP, como a avaliação da aprendizagem é apresentada para os alunos e para o Curso.
- ❖ Analisar as repercussões das vivências em relação à avaliação na formação docente.
- ❖ Aprofundar, a partir da ótica do aluno, a compreensão sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior.
- ❖ Analisar aspectos subjacentes às práticas avaliativas relatadas pelos alunos do Curso de graduação em Ciências Biológicas.

Diante desses objetivos, este trabalho orientou-se por uma abordagem qualitativa, pois compreendemos que a natureza dos dados que serão analisados insere-se nos pressupostos apontados por Bogdan e Biklen (1994), os quais: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de dados; os dados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo; o significado dado às

coisas e à vida pelas pessoas é o foco da atenção do pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Partindo dessas considerações sobre a pesquisa qualitativa, a pesquisa será construída sob dois elementos principais: Questionários e Entrevistas semiestruturada realizadas com discentes do curso sobre a temática da avaliação da aprendizagem; e documentos como: os planos de ensino de disciplinas; o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPP); e o Regimento Geral da UNESP. Utilizamos da análise documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986) para os documentos e da análise de conteúdo (BARDIN, 2009) para as respostas dos questionários e das entrevistas.

Desenvolvemos uma sequência de capítulos em que apresentamos nossas perspectivas teóricas sobre o assunto, bem como a apresentação dos dados, análise e considerações finais. Cabe avisarmos que optamos por desenvolver uma analogia da avaliação com o universo da botânica. A “flor” assumirá dois sentidos durante a organização dos capítulos: 1) No sentido de avaliação que possui raízes as quais orientaram seu desenvolvimento epistemológico, conceitual e procedimental até os dias de hoje, com pétalas – que na biologia, possuem diferentes funções – assim como a avaliação assume em diferentes contextos, com aromas – que muitas flores exalam – sendo aquilo que pode atrair novas percepções, e o “jardim” como a universidade e o curso de graduação de ciências biológicas, sendo o lugar onde essa flor crescerá; 2) Entendida como estudante, que floreira a universidade, trazendo novos ares de vida, com idiosincrasias e similaridades, refletindo a diversidade presente na vida humana.

Pelas raízes da avaliação educacional discute – no âmbito teórico – a avaliação educacional, seus níveis de atuação e suas concepções mais predominantes. Adentrando ao nível da avaliação da aprendizagem, destacamos algumas características que nos permite olhar para entendê-la em suas diversas dimensões, bem como suas diferentes formas de materialização na sala de aula. Destacamos como caminho a ser perseguido e conquistado, o desenvolvimento da função formativa consciente da dimensão política inerente à avaliação. Também abordamos de forma sucinta algumas pesquisas e estudos sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior.

No segundo capítulo, *A construção oficial do jardim: Percorrendo os caminhos da avaliação educacional nos documentos da UNESP*, descrevemos a avaliação da aprendizagem na visão de documentos que organizam a Universidade e o Curso em questão: o Regimento Geral da UNESP, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso

de Graduação em Ciências Biológicas da UNESP Rio Claro, e os planos de ensino de todas as disciplinas deste curso no que se refere à avaliação da aprendizagem.

Em *Captando diferentes percepções dos alunos sobre a avaliação*, apresentamos e descrevemos as percepções dos discentes sobre a avaliação da aprendizagem mediante a coleta de dados realizada com questionários e entrevistas. Elencamos diferentes tópicos, a partir da análise de conteúdo, que serviram à construção de categorias de análise.

No quarto capítulo, sob o título *A multiplicidade de aromas e idiossincrasias: uma análise da avaliação na ótica de discente* discutimos a análise dos dados em torno de três categorias, a saber: I) ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS: Uma breve fisiologia da avaliação; II) AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: Um solo fértil?; III) NAS MEMÓRIAS DA DISCÊNCIA: Da semente ao fruto.

Por fim, *Uma outra primavera: novas flores, novos desafios...* apontamos as considerações finais de nossa pesquisa, ensejando por uma reflexão profunda sobre as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação na universidade, bem como acerca da formação humana nesse contexto.

2 PELAS RAÍZES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A questão da avaliação tem uma série de raízes que precisam ser examinadas para compreendê-la. (FREITAS, 1997, p.16).

É possível dizer que para os diferentes atores que se encontram na sala de aula, a avaliação da aprendizagem é um enredo que entrelaça o cenário desses protagonistas. De um dos lados, temos o professor que organiza, planeja, toma decisões e encaminha sua prática orientada por uma visão de mundo, de sociedade, de ser humano e de Educação. Do outro, temos o aluno, em que a avaliação é um dos principais elementos do qual necessita estar sob vigilância intensa e cuidadosa, pois começa a estar em jogo todo seu “futuro” (vida) escolar.

Ampliando o olhar para além da sala de aula, encontramos os gestores municipais, estaduais e federais, os quais organizam e delimitam as políticas voltadas para o campo da Educação e, que também provocam e conspiram para as diversas configurações da avaliação na sala de aula. A avaliação ganha destaque nesse cenário, servindo de argumento para a destinação de recursos, para tomada de decisões, para legitimação e validação de conceitos (qualidade, por exemplo), entre tantos outros aspectos que influenciam e afetam diretamente aqueles primeiros atores, os que se encontram na sala de aula.

Portanto, pensar a avaliação é transitar por diferentes níveis de ocorrência do fenômeno. Nesse sentido, resgataremos alguns elementos teóricos que constituem esse imbricado campo para melhor compreender e situar o objeto de estudo dessa pesquisa.

Autores como Ludke (2002), considerando os estudos de Bordieu, buscam apontar alguns aspectos a serem observados quando tratamos dessa temática.

Se lembrarmos das lições de Bordieu (1987) [A economia das trocas simbólicas], sobre a constituição dos campos científicos, veremos que bem se aplicam ao domínio da avaliação suas observações relativas à influência dos fatores políticos, além dos epistemológicos e sociais. [...] É bom termos em mente as lições do mestre, ao analisarmos um campo tão complexo, situado por sua vez no não menos vulnerável e complexo campo da educação, ele mesmo historicamente marcado por uma posição de dependência em relação a outros domínios disciplinares, de constituição mais antiga e consolidada, como a história, a sociologia, a psicologia, a biologia e mais recentemente a economia (LUDKE, 2002, p. 89).

Para Dias Sobrinho (2002) é preciso destacar que a avaliação é complexa, polissêmica, com múltiplas e heterogêneas referências, e um campo disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares – acadêmico, político e social.

Falar em campo da avaliação é, de partida, reconhecer a complexidade do tema a ser tratado. É logo indicar que a avaliação não é mono-referencial. Fosse apenas uma disciplina que contivesse seus assuntos bem definidos certamente não seria necessário discutir os seus sentidos e as formas que ela toma (DIAS SOBRINHO, 2002, p.14).

Ainda segundo este autor, por não ser uma disciplina autônoma e com conteúdos já delimitados, “[...] necessita de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou a concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas” (DIAS SOBRINHO, 2002, p.15). Portanto, ao falarmos do campo da avaliação urgirá a necessidade de utilizar conceitos, terminologias e conhecimentos de diferentes áreas e saberes, porém sempre com o devido cuidado de explicitar o entendimento destes para não cairmos na ingenuidade de incorporar discursos e práticas de setores hegemônicos.

Outro elemento indispensável para pensar o campo da avaliação na realidade escolar ou universitária diz respeito aos pressupostos políticos e filosóficos que tendem a balizar sua utilização e que influencia o seu desenvolvimento teórico.

As diferentes abordagens de avaliação apoiam-se em pressupostos políticos e filosóficos muito diversificados. Os sistemas de concepções e de valores dos seus autores influenciam o seu desenvolvimento teórico e a sua utilização prática. Mas as abordagens também têm acompanhado a evolução das ciências sociais e das ciências da educação em particular, no que se refere às bases epistemológicas, ontológicas e metodológicas em que apoiam a sua concepção e desenvolvimento. Desta forma temos abordagens inspiradas em pressupostos próprios de racionalidades mais técnicas ou, se quisermos, empírico-racionalistas, e perspectivas mais próximas do que poderemos designar como racionalidades interpretativas, críticas ou sociocríticas. (FERNANDES, 2010, p.20)

Pode-se dizer que, nessa perspectiva empírico-racionalista, busca-se procurar a “verdade” através de uma avaliação tão objetiva quanto possível, no qual os avaliadores assumem uma posição supostamente neutra e distanciada em relação aos objetos de avaliação, utilizando de instrumentos quantitativos como os testes, questionários e grelhas de observação (FERNANDES, 2010).

Essa maneira de ver a ciência; essa dicotomia que pretende dissociar o conhecimento do objeto da intenção prática que se tem em relação a esse objeto; esse dualismo que elege como regra fundamenta da objetividade científica a separação entre sujeito que conhece e objeto do conhecimento, enfim, esse pseudo-distanciamento que, em busca da objetividade, pretende, por hipótese, garantir neutralidade do cientista, deixou profundas marcas na produção acadêmica dos anos 70 (FRANCO, 1997, p.64).

Góes e Brandalise (2015) apontam que, no tratamento dado ao fato social, postula-se o isolamento (afastamento) do sujeito que o estuda em busca de objetividade. Nesse sentido, para fazer ciência seria necessário lidar com fatos objetivos, ou seja, aqueles que podem ser observados, medidos, percebidos pelos sentidos. Esse distanciamento e essa neutralidade em relação aos fatos são defendidos por Durkheim, pois não havendo isso, há um risco de distorcer a realidade dos fatos (GÓES E BRANDALISE, 2015).

[...] ao considerar que a sociedade, os fatos sociais são observáveis, mensuráveis, pautados em valores universais, preconiza-se a construção do conhecimento baseada no afastamento do sujeito em relação ao objeto pesquisado visando sua objetividade e, conseqüentemente, na busca de instrumentos e técnicas que permitam atingir esse ideal de objetividade (GÓES E BRANDALISE, 2015, p.34081).

Propõe-se que não haja interferência do pesquisador no objeto pesquisado, pretendendo, dessa maneira, explicar os comportamentos e fenômenos pela busca de relações causais demonstradas por meio de estudos experimentais, nos quais os diversos fatores são identificados, manipulados, controlados, determinando assim a causalidade em relação ao fato em questão (GÓES E BRANDALISE, 2015).

Para Comte (1978, apud. GÓES E BRANDALISE, 2015, p.34079) “[...] o caráter fundamental da filosofia positivista é tomar todos os fenômenos como sujeitos a leis naturais invariáveis [...]”. Nessa acepção, as ideias de Durkheim postulam que os fatos sociais (inclusive a educação) são passíveis de observação, descrição e classificação e, nesse processo, pode-se chegar às leis gerais que expliquem esses fatos sociais. Tal posicionamento pode ser também observado quando nos processos avaliativos a quantificação é considerada a tradução empírica do resultado da aprendizagem como fato consumado e definitivo (GÓES E BRANDALISE, 2015).

Nota-se, portanto, uma preocupação com a objetividade da avaliação focalizada no indivíduo, em suas mudanças comportamentais quantificadas, e na precisão técnica dos instrumentos a serem utilizados. Segundo Franco (1997) embora houvesse preocupação por parte dos pesquisadores no estudo das condições sociais e econômicas que influenciam o indivíduo, o principal foco, das pesquisas, estava nas mudanças comportamentais que pudessem ser cientificamente observadas e sempre que possível quantificadas.

Por trás dessa prática, nos laboratórios e nos institutos de Psicologia instalavam-se os grandes marcos teóricos do individualismo/liberalismo (ao supor igualdade natural entre os seres humanos), do “cientificismo” (ao supor experimentação, quantificação, neutralidade, objetividade...), e da planificação (ao supor controle, manipulação e previsão, onde o que se colocava como útil era saber para prever). (FRANCO, 1997, p.64)

Na perspectiva positivista, o ideal da avaliação é demonstrar objetivamente o “quanto” o aluno aprendeu com ênfase nos resultados do processo educativo, sendo que os conceitos de avaliação e de medição são tidos como sinônimos, e o avaliador é considerado como um técnico capaz de aferir esses resultados (FRANCO, 1997).

É dada ênfase à quantificação dos comportamentos, atitudes, ou capacidades observáveis dos alunos sem ter em conta quaisquer fatores de natureza contextual e quaisquer fatores pessoais ou subjetivos. Nessas condições, no que diz respeito à sala de aula, há uma atenção especial aos objetos precisos e quantificáveis de avaliação, do que decorrer a necessidade de formular objetivos em termos comportamentais cuja consecução é verificada através de testes (FERNANDES, 2009, p.82).

Já sob outra perspectiva, Fernandes (2010) assinala que a avaliação tida como de racionalidades interpretativas, críticas ou sociocríticas assume a dimensão subjetiva, no qual há uma consciência por parte dos avaliadores de que dificilmente deixarão de influenciar e de ser influenciados pelas circunstâncias que envolvem o ente e o ato de avaliar. Segundo esse autor, as metodologias utilizadas são especialmente de natureza qualitativa e, constantemente, há o envolvimento ativo das pessoas no processo de avaliação.

Exemplos deste tipo de avaliação são as abordagens assumidamente comprometidas com determinadas agendas sociais e mesmo políticas,

defensoras de alterações que garantam que todos os setores da sociedade tenham igual acesso a oportunidades nos domínios da educação, da saúde e dos serviços sociais em geral (FERNANDES, 2010, p.20).

Nessa direção, Hoffman (2009) considera que a subjetividade é inerente a todo processo de elaboração dos instrumentos avaliativos ou das atividades de ensino em qualquer nível, pois no momento de elaboração de uma questão, oral ou por escrito, revela-se a intenção pedagógica e a relação com o educando.

As questões elaboradas revelam o entendimento do professor sobre os assuntos, sua compreensão sobre as possibilidades dos alunos, sua visão de conhecimento. Ao fazê-las, ele seleciona temas que lhe parecem prioritários, o vocabulário utilizado é parte de sua vivência pessoal, a pergunta elaborada segue uma semântica própria. Isso significa que não há como isolar o sujeito que pergunta da pergunta que ele próprio faz. Ela é reveladora do indivíduo, do seu conhecimento a respeito dos fenômenos (HOFFMAN, 2009, p.53).

Nesse sentido, podemos dizer que a avaliação revela uma concepção de mundo, de sujeito, de ser humano e de sociedade (BERTAGNA, 2002) explicitando, dessa maneira, uma dimensão política permeada por valores e ideologias. “A avaliação, sendo uma atividade intencional, produto de determinada sociedade, vem colaborar com os mecanismos de construção de determinado tipo de homem ligado à ideologia política dessa sociedade”, pensado dessa maneira, o modelo liberal conservador traz uma ideologia de formação de homem individualista, competitivo e alienado politicamente, entretanto ainda participante do processo de produção (RAPHAEL, 1995, p.41).

O como fazer e o para que e o que fazer – se tornam faces de um mesmo problema que devem ser compreendidos em sua totalidade e em suas contradições (RAPHAEL, 1995, p.41, grifos da autora). Ainda, precisamos considerar “para quem se está avaliando”, pois a avaliação enquanto parte do processo de ensino e aprendizagem, põem em questão as finalidades e funções da educação na sociedade, bem como, a própria construção de homem/sociedade que desejamos (BERTAGNA, 2002; 2006).

Se olharmos pelo viés da historicidade, encontramos que a utilização de exames, testes e provas com a função de seleção e distribuição dos indivíduos nos lugares sociais e hierarquias foram praticados há tempos e em diferentes sociedades. De acordo com Dias Sobrinho (2002) os chineses praticavam uma seleção de indivíduos para a guarda

dos mandarins, os gregos utilizavam mecanismos de seleção para o serviço público ateniense.

No século XVIII, a avaliação foi sendo estruturada de forma mais constante, o qual coincidindo com a criação das escolas modernas na França, começou a adquirir um forte significado político e produzir efeitos sociais importantes, e por meio dos testes escritos foi se consolidando como medida de seleção e legitimação dos estudos (DIAS SOBRINHO, 2002).

Neste processo histórico que constituiu a avaliação educacional, a noção de precisão e objetividade se intensifica ancorada nos pressupostos da neutralidade científica e da racionalidade técnica. Segundo Saul (2006) a preocupação com a avaliação da aprendizagem, que era conhecida como medida e/ou verificação do rendimento escolar constitui-se como a mais antiga vertente dessa área. No início do século XX, os movimentos dos testes educacionais – liderados por Robert Thorndike nos Estados Unidos – tinha como proposta mensurar aspectos comportamentais.

Durante as duas primeiras décadas, do século XX, a tecnologia de mensuração das capacidades humanas teve um enorme avanço e, em consequência do progresso desse movimento, de caráter psicopedagógico, os testes padronizados floresceram em grande escala (SAUL, 2006).

A discussão sobre a objetividade da avaliação então floresce, sinalizando, por meio da aplicação de testes padronizados para medir habilidade e aptidões, o desempenho dos alunos. Tais trabalhos, no entanto, na sua maioria, revelaram mais os aspectos técnicos da avaliação da aprendizagem (BERTAGNA, 2006, p.63).

Marcadamente, no Brasil, os estudos sobre avaliação só se intensificaram a partir da década de 70, mas tinha como foco a dimensão técnica, reflexo da teoria pedagógica predominante naquele momento, denominada como tecnicismo (BERTAGNA, 2002; FREITAS, 1997).

No fundo, a concepção tecnicista entendia que as escolas só podiam melhorar se nós treinássemos bem o professor, por um lado, e gerenciássemos bem a escola, por outro. Era a época dos anos 70 e tendia-se a uma transferência direta dos conceitos industriais de administração para o âmbito da escola (FREITAS, 1997, p.16).

Freitas (1997) comenta que ganhava força, nesse período, a dimensão tecnológica e quantitativa da avaliação que buscava a confiabilidade e objetividade nos

testes – sobretudo na “calibração” dos itens – para medir o desempenho dos alunos. Segundo este autor, mesmo com a rejeição por muitos educadores que entendiam a avaliação não somente nesta perspectiva técnica e tecnológica, mas, sobretudo um fenômeno político, ideológico, o campo da avaliação permanecia obscurecido.

É nos anos 80 que os estudos críticos sobre o campo da avaliação foram sendo desenvolvidos no Brasil, inicialmente com a transferência de alguns estudos realizados fora do país, trazidos por pessoas que estudaram no exterior e que buscavam formas alternativas de se pensar e compreender a avaliação (FREITAS, 1997).

Já mais recente, dos anos 90 em diante, as pesquisas na área da avaliação que procuram compreender o fenômeno avaliativo sob uma perspectiva sociológica foram sendo desenvolvidos a fim de entender como a avaliação desvela as relações entre a escola e a sociedade podendo, sob esta perspectiva, tornar-se um instrumento de transformação social produzindo o diálogo entre os diferentes sujeitos da prática educativa (BERTAGNA, 2006).

Por meio desses estudos a prática avaliativa pode ser recolocada não apenas como técnica a ser desenvolvida, mas, principalmente, como momento que desvela as relações que permeiam a escola e, conseqüentemente, a sociedade, podendo servir como um instrumento para a transformação social, para uma sociedade mais justa (BERTAGNA; MELLO; POLATO, 2014, p. 252).

Concomitantemente a esse desenvolvimento, nos anos 80, iniciavam alguns programas de avaliação do rendimento escolar em escolas de alguns estados brasileiros, mas é nos anos 90 que, utilizando da competência técnica do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP), o Ministério da Educação cria o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (VIANNA, 1995).

A partir de algumas iniciativas tímidas no fim dos anos 80, inicia-se a década de 90 com a introdução de políticas educacionais que vêm acompanhadas de preocupações avaliativas (por exemplo, a Escola Padrão, no estado de São Paulo). No país, começa-se a estruturar um sistema nacional de avaliação da educação básica, e essa iniciativa do Ministério da Educação logo é acompanhada de iniciativas semelhantes em alguns estados da federação, cada qual com seu modelo específico (GATTI, 2002, p.20).

Dada à centralidade que as avaliações de sistemas de ensino assumem no interior das políticas educacionais, a discussão sobre o campo da avaliação retoma algumas

perspectivas anteriores. Freitas (1992; 2013), retomando o conceito de tecnicismo proposto por Saviani (1986) e relacionando-o ao movimento do setor empresarial e do neoliberalismo na Educação, aponta para o surgimento de um neotecnicismo nas políticas educacionais.

Tal movimento neotecnicista, apresenta-se atrelado a “teoria da responsabilização” meritocrática e gerencialista, propondo a (racionalidade técnica – sob a forma de “standards”, enfatizadas nos controle pelo processo, bônus e punições, ancoradas nas concepções da psicologia behaviorista e fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas (FREITAS, 1992; 2013) e podemos dizer que até hoje essa lógica se materializa nas políticas educacionais de avaliação.

No campo da aprendizagem, apesar de não haver tantas discussões, encontramos com uma literatura nacional e internacional que propõe a desenvolver uma avaliação dentro de uma perspectiva teórico epistemológica que diferem ou buscam se contrapor àquelas que enfatizavam a mudança comportamental.

Mais recentemente, dos anos 2000 em diante, autores como Villas Boas (2006; 2011) e Fernandes (2009; 2010), entre outros autores, têm desenvolvido com mais preocupação a noção de uma perspectiva formativa em avaliação em alternativa a de cunho somativa e classificatória. Nesse sentido, a questão da avaliação da aprendizagem ainda é pauta de inúmeras discussões e tensões, disputando concepções de ensino, de educação e de sociedade.

Em relação à avaliação da aprendizagem no ensino superior, Souza (2012) sistematizou trabalhos de diferentes bases de dados visando compreender as principais características da avaliação nesse nível de ensino. Em seu levantamento, a autora encontrou: vinte trabalhos na base de teses e dissertações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) entre 1970 e 1980; dois artigos que tinham como foco a avaliação educacional no ensino superior nos Cadernos de Pesquisa, entre 1992 a 2002; nove trabalhos que tinham como foco a avaliação da aprendizagem no ensino superior no banco de dados bibliográficos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (DEDALUS) sendo dois deles sob uma perspectiva crítica; e três trabalhos a partir do ano 2000, que discutem também numa perspectiva crítica, no banco de dados Reuniões Anuais (ANPED).

Depreende-se dos dados que, a partir da década de 1990, começa a crescer o interesse dos pesquisadores sobre o tema em foco. Foram

encontrados, ainda, alguns estudos que procuraram compreender as práticas de avaliação no contexto universitário a partir da voz do aluno (SOUZA, 2012, p.248).

Sua análise revelou que há um domínio das práticas avaliativas como instrumento de poder e controle sobre o aluno fazendo com que eles elaborem suas “estratégias de sobrevivência”. Acrescenta que estas práticas avaliativas acabam ocorrendo com um respaldo institucional quando esta se ausenta em discutir as questões relacionadas ao processo avaliativo “[...] deixando-a critério de cada professor, muitos dos quais, sem nenhum estudo ou mesmo interesse sobre o tema, adotam com seus alunos procedimentos iguais ou semelhantes aos que foram submetidos quando alunos.” (SOUZA, 2012, p.251). Para a autora,

Pode-se perceber que a universidade, ao longo desse período de institucionalização, no aspecto concernente à avaliação da aprendizagem não tem servido como referência para a escola básica, pois, embora há já quase duas décadas vinha aprofundando suas discussões com base em um referencial crítico, a universidade oscila entre o tradicional e o técnico.

Só no final da década de 1990 começa a despertar para a necessidade de rever suas formas avaliativas para poder dar conta da atual demanda que exige alunos ativos, criativos e autônomos para aprender.

Portanto, a análise do contexto universitário constituído sob o prisma de pensamento liberal e do paradigma positivista, aponta o esgotamento do modelo teórico-epistemológico que define a avaliação como instrumento de medida para atribuir notas e para manter o controle, a indispensável ruptura para que se possa formular uma teoria de avaliação que ultrapasse os limites da medida e implemente uma prática pedagógica na qual a avaliação ganhe novos sentidos e significados (SOUZA, 2012, p.250).

As considerações apontadas acima por Souza (2012) auxiliam nossas reflexões sobre a categoria da avaliação da aprendizagem no ensino superior, bem como para compreender o quão recente são os estudos desenvolvidos nessa temática, em especial, sob a ótica do discente. Porém, antes de adentrarmos nas pesquisas sobre avaliação da aprendizagem no ensino superior, discutiremos – brevemente- de forma teórica alguns aspectos da avaliação educacional.

2.1 Nas pétalas da avaliação: o campo da aprendizagem

Para melhor situar nosso objeto de estudo, partimos de Freitas et.al. (2009) que classificaram a avaliação educacional em três níveis: avaliação de aprendizagem – que envolve as relações entre aluno e professor em sala de aula; avaliação da instituição – que envolve as relações entre os protagonistas do ambiente escolar os quais, professores, funcionários, gestores; e a avaliação de rede de ensino – que envolve a relação dos alunos com o sistema educacional.

As avaliações internas são aquelas realizadas pelos participantes do processo educativo para a organização/planejamento educacional, sendo a avaliação da aprendizagem aquela desenvolvida em sala de aula, mais especificamente entre professor e aluno, e a avaliação institucional (ou autoavaliação institucional) aquela desenvolvida por toda a comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, pais, alunos). As avaliações externas, por sua vez, são aquelas realizadas pelos órgãos/agentes avaliadores para obter um panorama mais amplo das condições de educação e verificação da qualidade (BERTAGNA, MELLO; POLATO, 2014, p. 253).

É interessante notar que as avaliações externas, em geral, são de larga escala e utilizam dos testes padronizados para alcançar uma grande quantidade de alunos, escolas e sistemas, e por isso, acabam por incidir no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos através da preparação para estes exames.

[...] É importante considerar que a avaliação de sistemas, embora externa à escola, está relacionada ao desempenho do aluno (já que este é considerado um indicador de qualidade) e, de certa maneira, à avaliação da aprendizagem como um preparo para os testes/provas. Dessa maneira, as avaliações em larga escala incidem também internamente, embora não tenha como objetivo a análise individualizada sobre a aprendizagem do aluno e da instituição, a partir dos resultados, apontar um panorama da qualidade dos sistemas de ensino a fim de reorientar as políticas públicas para obter melhorias [...]. (BERTAGNA, MELLO; POLATO, 2014, p.253-254)

Ainda que nosso estudo dedica-se a compreender o nível da avaliação da aprendizagem, cabe destacar o cuidado que devemos ter ao se tratar apenas de um desses níveis, dado o contexto que se insere essa prática social.

Embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como o único nível existente de avaliação. A desarticulação ou o

desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. Os resultados desta precisam ser articulados com os outros níveis que compõe o campo da avaliação, sob pena de não darmos conta da complexidade que envolve a questão e reduzirmos a possibilidade de construção de processos decisórios mais circunstanciados e menos ingênuos (FREITAS et. al, 2009, p.9).

Pode-se dizer que o professor tem suas primeiras experiências de avaliação ainda enquanto aluno, quando avalia seu professor e a si mesmo, ao mesmo tempo em que é avaliado por seu professor, colegas, diretores, gestores. Ao encontrar-se na condição de avaliador, todas suas memórias, experiências, expectativas e valores fazem parte do imbricado processo de avaliar.

Também na literatura sobre o assunto, encontram-se diferentes abordagens e adjetivações para a avaliação da aprendizagem, algumas buscando contrapor-se a um modelo dito tradicional e quantitativo. Especialmente, pela via conceitual, admite-se que a avaliação deve estar orientada por uma função formativa. Porém, ainda que nesta perspectiva se objetive a promoção das aprendizagens do aluno, faz-se necessário compreender o sentido político da avaliação, o qual reflete as ideologias que permeiam o processo educativo, bem como assumir uma posição que se diferencie de perspectivas behavioristas.

Destarte, partiremos da compreensão de que a avaliação é uma categoria do trabalho pedagógico que além de explicar um determinado fenômeno - explica um conjunto de fenômenos presentes no cotidiano escolar, pois se encontra de forma dialética com os objetivos do processo pedagógico (se constituindo um par dialético), e estando inter-relacionado com outro par dialético qual seja do conteúdos e métodos (FREITAS, 1997; FREITAS et. al., 2009).

Nesta forma de ver o processo pedagógico, a avaliação não figura ao final, mas está justaposta aos próprios objetivos, formando um par dialético com eles. São os objetivos que dão base para a construção da avaliação. Os conteúdos e o nível de domínio destes, projetados pelos objetivos, permitem extrair as situações que possibilitarão ao aluno demonstrar seu desenvolvimento em uma situação de avaliação. Na verdade, os objetivos e a avaliação orienta todo o processo que segue (FREITAS et. al., 2009, p.15).

E na sala de aula, a avaliação da aprendizagem figura-se sobre três aspectos, constituindo-se como um tripé: avaliação instrucional (conhecimento); disciplinar

(comportamento); e a de valores e atitudes. Pode-se dizer, nesse sentido, que constantemente os professores estão avaliando se os alunos estão de posse ou não de certos conhecimentos, se estão comportando-se de acordo com o esperado na sala de aula e, tão importante quanto, se estão expressando os valores hegemônicos de determinada sociedade. (FREITAS, 1997)

Sobre os aspectos instrucionais, Bertagna (2002; 2006) explica que a avaliação está focada nos conhecimentos cognitivos, em especial, nos conteúdos das disciplinas e enfatizada nas tarefas escolares, tais como: lições, exercícios e provas. A avaliação encontra-se atrelada aos seus instrumentos/procedimentos - prova/trabalho/nota – e tem servido, principalmente, à verificação da aprendizagem.

A segunda dimensão diz respeito à ênfase no comportamento do aluno, ou seja, de como ele deveria se comportar naquele ambiente.

Portanto a avaliação não diz respeito só ao que o aluno sabe ou não, mas diz respeito, também, a se ele se comporta ou não de acordo com o esperado na sala de aula, portanto ela é uma ferramenta de controle da sala de aula. E há uma razão para isso, no modelo capitalista de escola, a vida foi obrigada a ficar fora da escola. E tornou-se necessário substituir os naturais controladores de aprendizagem na vida, por um controlador arbitrário no âmbito da sala de aula, que tivesse o poder de manter as pessoas estudando, ainda que afastadas da vida, ainda que numa situação artificial. E para uma situação artificial foi necessário criar um controle artificial, ou seja, foi necessário criar a nota. Não estamos verificando só conhecimento, estamos controlando o comportamento do aluno em sala de aula. É só lembrar do ponto positivo e negativo. (FREITAS, 1997, p.18)

Já a terceira dimensão está relacionada aos valores e atitudes e torna-se mais difícil de ser aprendida, pois se encontra imbricada nas outras duas dimensões e torna-se mais intensa quando a interação e permanência da relação entre o aluno e o professor aumentam,

[...] e pode ser percebida na cobrança de responsabilidade que vai desde conservar o caderno ao estudar para passar, além do interesse, da participação, nas recomendações dos professores sobre os alunos, e tantos outros valores, muitas vezes escondidos na avaliação formal (BERTAGNA, 2006, p.65).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem diz respeito a uma questão de conhecimento, uma de controle de conduta e outra de controle de valores e atitudes,

segundo Freitas (1997). Esse tripé constitui a avaliação na realidade escolar, os quais se traduzem em dois processos principais – o formal e o informal (FREITAS, 1997).

Buscando explicitar estes dois processos, Freitas et. al (2009, p.27, grifos dos autores) apontam que o formal é caracterizado por “[...] técnicas e procedimentos palpáveis da avaliação, tais como: as provas e os trabalhos que conduzem a uma *nota*, e no informal, compreendem-se os juízos de valores “invisíveis” que se constituem no cotidiano da sala de aula e influenciam fortemente as avaliações formais”.

Este nível informal, segundo Freitas (1997, p.18)

Que é o do dia a dia, da conversa, do relacionamento em sala de aula. Nós vamos formando juízos informais. E o que sugerem os estudos é que, de fato, o que reprova, não é a avaliação formal, mas a avaliação informal, porque quando o aluno chega para a avaliação formal ele já chegou reprovado pela avaliação informal. [...] o juízo feito sobre o aluno define a maneira como o professor trata o aluno da mesma forma que o juízo feito pelo aluno sobre o professor determina a maneira como o aluno interage com o professor. As relações em sala de aula estão fortemente marcadas por juízos, impressões, imagens que se constroem de um lado pelo professor e do outro lado pelo aluno, e tais relações começam a ser feitas na prática em função destas imagens.

A avaliação informal acaba então criando o *habitat* para a reprovação ou aprovação, aos poucos vai produzindo as condições para gerar uma ou outra (FREITAS, 1997). Pode-se dizer também que a dimensão informal impregna a dimensão formal e está mais intensificada quando recai sobre a avaliação de comportamento, valores e atitudes dos alunos (BERTAGNA, 2006).

A parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem. Impenetráveis, eles regulam as relações tanto do professor para com o aluno, quanto do aluno para com o professor. Este jogo de representações vai construindo imagens e autoimagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas que o professor implementa em sala de aula (FREITAS et.al, 2009, p.27-28).

Segundo Freitas (1997) nesse processo de construção de juízos, temos subprodutos ainda mais graves: a autoimagem do aluno. Reside aí o problema de avaliação informal contaminado a avaliação formal, criando condições de aprendizagem inadequadas que, ao fim, não se restringem ao âmbito daquela sala de aula. Apesar de

situar sobre a escola da educação básica, seus apontamentos também valem para nosso contexto (universitário).

No entanto, é preciso lembrar que a problemática não se encontra propriamente sobre o juízo de valor, mas sim a sua influencia nas relações pedagógicas que, muitas vezes, são impregnadas por estes juízos e acabam por regular e tensionar as relações dentro da sala de aula.

É importante reiterar que o problema não está na existência do juízo em si, mas em como ele se afeta o relacionamento com o aluno e como o professor consegue estruturar situações que permitam ligar com este juízo na perspectiva de alterar a situação do aluno. Não se trata de *eliminar a subjetividade do professor* através da formalização do processo de avaliação. [...] o que conta não é a existência de um instrumento objetivo de avaliação, mas a relações que se estabelecem entre o professor e o aluno durante o próprio processo de aprendizagem (FREITAS et.al, 2009, p.30).

Villas Boas (2011) também ressalta a importância da avaliação informal que pode ser uma aliada do estudante e do professor quando empregada adequadamente, ou seja, para a promoção das aprendizagens.

Um argumento a seu favor é que ela acontece em ambiente natural e revela situações nem sempre previstas, o que pode ser altamente positivo, se soubermos tirar proveito dela e se não a usarmos de forma punitiva. O professor atento, interessado na aprendizagem do estudante e investigador da realidade pedagógica procurará usar todas as informações advindas da informalidade para cruzá-las com os resultados da avaliação formal e, assim, compor a sua compreensão sobre o desenvolvimento de cada aluno. (VILLAS BOAS, 2011, p.37)

Entendendo a avaliação da aprendizagem a partir dos aspectos apresentados acima, também cabe destacar como a prática avaliativa é compreendida na sala de aula pelos professores.

Segundo Bertagna (2006), alguns trabalhos comentam sobre as inúmeras dificuldades de professores em lidar e trabalhar as questões voltadas à avaliação, em especial no que diz respeito à sua conceituação e é nas práticas cotidianas que se verificam a ausência de critérios ou a abundância de critérios arbitrários, ou ainda, sua utilização pelo professor ou pela escola como instrumento de poder (BERTAGNA, 2006). Também se percebe, em alguns manuais de didática, um equívoco em situar a avaliação como apenas uma atividade formal que ocorre ao final do processo de ensino

e aprendizagem - partindo de uma visão linear - primeiro ocorrendo o aprendizado e depois a verificação da aprendizagem (FREITAS et.al., 2009).

Segundo Gatti (2003, p.100, grifos do autor),

Na literatura sobre a questão encontramos aspectos sugestivos que ajudam na reflexão sobre a condução de processos avaliativos em sala de aula. Nesses trabalhos verificam-se alguns elementos constantes, assim, por exemplo, em depoimentos de alunos encontra-se com frequência que eles nem sempre percebem como o professor concebe a avaliação e qual seu papel na aula, para além de *dar uma nota*.

Em sua maioria, os alunos comentam sobre a arbitrariedade dos instrumentos avaliativos na elaboração das questões, levando-os a se confundirem mesmo em itens fechados que deveriam garantir uma maior objetividade (GATTI, 2003). Mas tanto professores como os alunos, ao usarem o termo avaliação, atribuem-lhe diferentes significados, relacionando-a principalmente aos instrumentos de uma possível prática tradicional tais como as provas, nota, conceito, boletim, recuperação e reprovação revelando suas vivências enquanto aluno e educador (HOFFMAN, 2013).

Camargo (1997), partindo da perspectiva de ponto de vista do aluno, realizou um estudo com base em relatos escritos de 390 (trezentos e noventa) alunos universitários, entre os anos de 1991 a 1994, sobre o tema da avaliação. Segundo a autora, ao atuar em um curso de licenciatura em pedagogia, lecionando a disciplina “Avaliação e Medidas Educacionais”, junto aos seus alunos, sentiram a necessidade de uma análise crítica das práticas avaliativas vigentes e de uma fundamentação teórica referenciada por um outro paradigma epistemológico que contemplasse a relação indivíduo e sociedade.

Eram objeto de questionamento, sobremaneira, os depoimentos dos alunos acerca da ação bloqueadora que a avaliação exerce sobre a aprendizagem e o processo de conhecimento do aluno. Seu ritual afasta os professores dos alunos e vice versa, e impede as necessárias retomadas e reorientações do processo ensino aprendizagem. A avaliação vem descolada do ensino, como se ambos ocorressem em dois momentos estanques e inconciliáveis (CAMARGO, 1997, p.285).

Nas experiências descritas por esses alunos de sua fase escolar, Camargo (1997) aponta que há uma predominância das formas de controle do tempo, manutenção da ordem e disciplina, utilização do exame escolar centralizado na memorização e como único instrumento para atribuição de “nota”, além da “nota” ser utilizada para fins de classificação em aprovado/reprovado. Segundo a autora,

Os modos de perceber e conceber a realidade articulados pela técnica de avaliação passam a fazer parte do repertório operativo do aluno com a única finalidade de obter a aprovação escolar. Por serem processos estranhos à sua estrutura de pensamento, tornam-se elementos impeditivos da aprendizagem efetiva e contribuintes para a formação alienante do aluno. Espera-se que o aluno tenha uma relação passiva com o saber e uma atitude acrítica e neutra perante os fatos. Portanto, é possível afirmar-se que o contexto do exame escolar é caracterizadamente alienante, no qual se manifesta a hierarquização dos saberes e dos métodos de ensino pretendida, assim como se manifesta a natureza da relação com o saber e da atitude perante os fatos esperada do aluno (CAMARGO, 1997, p. 292, grifos da autora).

Através da análise de discurso de relatos escritos pelos alunos, o estudo revelou que a avaliação é tida como um instrumento de poder, de controle e legitimação dos saberes produzindo uma subordinação não consentida - quando o estudante se submete as regras do jogo da avaliação, mas sente um inconformismo e rejeição pela situação – e negociada que o faz se conformar a estas “regras” para, em última análise, negociar a sua aprovação (CAMARGO, 1997).

Segundo Hoffmann (2013) expressões como testar e medir ainda se destacam em discussões entre professores de diferentes níveis de ensino. Para ela, na escola, podemos medir a frequência às aulas que sempre constam nos regimentos escolares, podemos contar o número de acertos em uma tarefa e o número de livros lidos, por exemplo. No entanto, muitos professores não definem este termo com clareza e atribuem números a diversos aspectos da vida do aluno. Decorre disso, “[...] a atribuição de notas a aspectos atitudinais do estudante (comprometimento, interesse, participação) ou a tarefas deles que não admitem ‘scores precisos’ (desenhos, monografias, redações)”. (HOFFMAN, 2013, p.60-61).

O que percebo é que a compreensão de muitos professores é de que “tudo pode ser medido”, sem que se deem conta de que muitas notas são atribuídas arbitrariamente, ou seja, por critérios individuais, vagos e confusos, ou preciso de mais para determinadas situações (HOFFMAN, 2013, p.61).

Para esta autora “[...] o reducionismo da avaliação à concepção de medida denuncia uma consciência ingênua do educador no tratamento desse fenômeno, pois ele não se aprofunda nas causas e consequências de tais fatos, cometendo equívocos de maneira simplista”, como por exemplo, fazendo muitas vezes um uso abusivo das “notas” – mecanismo privilegiado de competição e seleção nas escolas – os quais,

ingenuamente ou arbitrariamente, criam obstáculos para projetos de vidas de crianças e adolescentes, às vezes por décimos e centésimos (HOFFMANN, 2013, p.67-68).

Deste modo, é preciso refletir sobre o papel da avaliação da aprendizagem nos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, a função que ela assume no interior das práticas pedagógicas. Portanto, como caminho a ser percorrido, pensamos a avaliação de caráter formativa como proposta a ser desenvolvida junto aos alunos para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Porém, cabe destacar que essa qualificação “formativa” necessita ser discutida e fundamentada com base em perspectivas coerentes aos objetivos de uma sociedade justa e democrática.

2.1.1 Pelos aromas da avaliação: a função formativa na aprendizagem

Buscando fugir de uma avaliação orientada para a classificação e pela mudança comportamental aos padrões e normas da sociedade capitalista – apoiamos em Villas Boas (2006; 2011; 2016) para a compreensão e desenvolvimento da avaliação formativa. Muitas perspectivas sobre a avaliação, no Brasil, podem ser compreendidas como avaliação formativa, entre elas, a avaliação mediadora (HOFFMAN, 2009), Emancipatória (SAUL, 2006), dialógica (ROMÃO, 1998), entre outras (VILLAS BOAS, 2006).

Com base em autores como Popham (2008), Black e Dylan (1998), Black e William (1998), Sadler (1989), a autora considera que a avaliação formativa tem em vista a promoção das aprendizagens, o desenvolvimento pelo aluno do auto monitoramento, sendo o *feedback* um dos elementos chave deste processo, com a participação de alunos e professores em todos os momentos. A avaliação formativa “[...] promove as aprendizagens de estudantes e professores e o desenvolvimento da escola”, tornando-se um processo planejado e participativo entre alunos e professores que se utilizam de instrumentos e procedimentos variados, contemplando as diferentes linguagens os quais possibilitam aos estudantes manifestarem-se com espontaneidade e autonomia (VILLAS BOAS, 2011, p.34).

Caminhando nessa direção, Villas Boas (2006) elenca duas ações que são fundamentais: a primeira refere-se a percepção do estudante acerca da lacuna entre o objetivo a atingir e o seu aprendizado; e a segunda é que ações são realizadas para diminuir ou eliminar esta lacuna e atingir o objetivo.

É nesses pontos que o *feedback* deve ser utilizado como uma estratégia, um procedimento, para o desenvolvimento de uma avaliação centrada na aprendizagem do estudante.

Partindo dessa acepção, o *feedback* deve ser pensado, estruturado e integrado no processo de aprendizagem dos alunos, de forma que a mensagem que o professor queira passar seja plenamente compreendida pelos alunos e que eles possam saber o que fazer com tal comunicação (FERNANDES, 2009). O compromisso deste procedimento deve ser com o aluno e sua aprendizagem e não com a “nota”. Para tanto, deve contribuir, também, para o auto monitoramento permitindo que o aluno assuma a condição de elaborar juízos de valor sobre seu próprio trabalho, não se tornando dependente apenas dos juízos elaborados pelo seu professor (VILLAS BOAS, 2006).

Entram em cena dois procedimentos importantes nesse processo: auto avaliação; e a avaliação por pares.

A auto-avaliação é a que é feita pelo próprio aluno, como agente de sua aprendizagem. Este tipo de atividade de julgamento pode ajudar na formação de um auto-imagem e uma auto-crítica. Além disso, presta-se a avaliar os aspectos afetivos do processo ensino-aprendizagem, manifestos pelas atitudes. Mas pode servir também a aspectos cognitivos, revelando a passagem de um estágio desorganizado para um estágio crítico. É valorizada pelo tecnicismo como instrumento de auto-controle, que oferece condições de “feed back” para o aluno.(RAPHAEL, 1995, p36).

Complementando a ideia de auto avaliação, Villas Boas (2006) considera que ela possibilita ao aluno analisar continuamente as atividades em desenvolvimento, registrar percepções e sentimentos, além de identificar ações futura para o avanço em aprendizagem.

Essa análise leva em conta: o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação. Dessa análise realizada por ele, novos objetivos podem emergir (p.86).

Porém, cabe destacar que a auto avaliação não deve ser compreendida apenas como o ato de atribuir nota a si mesmo ou como uma reflexão pontual em determinado momento organizado pelo professor. Este procedimento avaliativo assume um sentido emancipatório que deve possibilitar um processo de reflexão contínuo sobre a

aprendizagem, bem como o desenvolvimento da capacidade de registro de suas percepções. Cabe ao professor incentivar o desenvolvimento dessa prática, pelos alunos, de forma contínua, não se restringindo aos momentos por ele organizados e utilizar as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico, sem penalizá-los (VILLAS BOAS, 2006).

É preciso alertar ainda para a avaliação informal no uso das informações, pelo professor, resguardando um sentido e comprometimento ético com seus alunos conforme alerta Villas Boas (2006, p.86).

Assim como acontece com a avaliação informal, o uso das informações fornecidas pela auto-avaliação é feito com ética, o que significa que elas só podem servir aos propósitos que são do conhecimento dos alunos. Além disso, o professor precisa ter muita sensibilidade para distinguir as que podem e as que não podem ser comentadas publicamente. *A avaliação é um ato ético por excelência* (grifos nossos).

Outro procedimento importante para o desenvolvimento da avaliação formativa é a realização da avaliação por pares, no qual os alunos são avaliados pelos colegas.

A avaliação por colegas (da mesma disciplina ou da mesma turma, por estarem desenvolvendo as mesmas atividades) é um componente importante do processo avaliativo e pode ser o primeiro passo para a autoavaliação. Enquanto analisam e corrigem suas próprias produções, os alunos podem fazer o mesmo com as dos colegas. Sabendo que suas atividades serão apreciadas por colegas, eles as prepararão com mais cuidado e, possivelmente, com mais prazer. As tarefas diversas podem ser avaliadas em duplas de alunos e, posteriormente, em grupos de três ou quatro, sempre tendo o acompanhamento do professor. Essa ajuda mútua tem a vantagem de ser conduzida por meio da linguagem que os alunos naturalmente usam. Além disso, os alunos costumam aceitar mais facilmente os comentários de colegas do que os de seus professores (VILLAS BOAS, 2006, p.85).

Pode-se dizer que durante este processo de avaliar o trabalho do colega, o aluno reflete sobre seu próprio conhecimento acerca do assunto e, por estar interessado em ajudar seu colega na superação das incompreensões, acaba por compreender e traçar estratégias para as suas próprias dificuldades.

Nesse sentido, podemos concordar com Fernandes (2009) quando se refere à comunicação e a interação entre alunos e alunos, alunos e professores, sob as variadas modalidades, assumirem um papel importantíssimo na avaliação formativa. É através

dessa comunicação que os alunos tomam consciência do seu desenvolvimento e progresso nas dificuldades em relação às aprendizagens propostas e é, também, através dela, que os professores podem perceber as modificações necessárias no ensino que caminhem ao encontro das necessidades dos seus alunos.

Os alunos precisam de orientações sistemáticas e de avaliações do seu trabalho e dos seus desempenhos que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens, que os estimulem e que os motivem a ir tão longe quanto possível, quer reconhecendo os seus progressos e sucessos, quer ajudando a ultrapassar os seus pontos fracos. Ou seja, os alunos precisam de *feedback* sobre os processos e produtos de seu trabalho e acerca de seus comportamentos sociais (FERNANDES, 2009, p.97).

Diante do que foi exposto, é possível dizer que o campo da avaliação admite uma enorme complexidade que exigem diversos enfoques, contribuições das mais diversas áreas do conhecimento e, ainda, articulá-la com os processos históricos, políticos e econômicos que atravessam a sociedade. Parece interessante que as pesquisas no campo da avaliação sejam realizadas com os diferentes sujeitos do cenário educativo, permitindo compreender o fenômeno sob os diversos olhares e perspectivas.

2.2 Visitando o jardim: a avaliação no ensino superior

As formas e maneiras como os alunos vivenciam a avaliação da aprendizagem, bem como o estudo e a reflexão acerca dos referenciais teóricos de diferentes perspectivas em seu processo formativo, constituem uma das bases para o exercício da prática avaliativa no exercício da docência. Neste momento, caminhamos por estudos e pesquisas que investigam a avaliação da aprendizagem no ensino superior dando destaque para aquelas que utilizam da ótica discente para compreender o fenômeno da avaliação neste lugar.

No entanto, antes de iniciar com os estudos e pesquisas que focalizam a avaliação da aprendizagem, torna-se imperativo tecer algumas considerações acerca da Universidade pública, especialmente, no que diz respeito a sua configuração atual. Não faremos uma descrição histórica da Universidade e do Ensino Superior, mas apresentaremos brevemente algumas compreensões acerca dela, em especial, nos momentos mais recentes com a incorporação da ideologia neoliberal.

Segundo Romano (2006) o projeto de instalar uma universidade no Brasil surge no século XIX, com setores do alto de clero católico – de um lado- e lideranças civis

liberais, de outro, que acreditavam que uma instituição universitária auxiliaria a garantir as formas de autoridade e de pensamento oriundos da Revolução Francesa e revolução industrial.

Porém, a Igreja recusava a ideia de laicidade do Estado e da vida civil sendo obrigada a buscar novos argumentos na luta contra o que classificava como o modernismo, o projeto arquitetado pela Igreja era de “[...] pensar o Brasil e aumentar o número de quadros intelectuais a serviço do projeto religioso.”. Na outra face, os liberais e laicistas, engendraram um projeto diferente para a universidade no qual a laicidade seria radical de forma que a universidade não teria qualquer compromisso religioso e a medicina seria considerada como um setor importante para os trabalhos acadêmicos. (ROMANO, 2006, p. 22).

Contrários às duas propostas acima, os pensadores positivistas afirmavam que o Brasil ainda não precisava de universidade, mas de ensino fundamental par as massas, sobretudo no campo tecnológico (ROMANO, 2006, p.23).

Na acepção da ala positivista, uma universidade controlada pela Igreja prejudicaria o advento da ciência e tecnologia, se fosse dominada pelos liberais o país seria destruído pelas ilusões metafísicas e anarquia social e política que predominavam a Revolução Francesa (ROMANO, 2006).

O debate sobre a universidade e sua inserção na vida social mantém, ainda em nossos dias, as grandes linhas das doutrinas imperantes no século XIX. O problema da passagem da ciência à técnica e a educação das massas populares (ensino fundamental versus ensino universitário) ainda permanece na pauta brasileira da educação. Os mesmo desafios definem as funções da universidade brasileira: compatibilizar as garantias individuais e as necessidades coletivas, na sociedade e no Estado (ROMANO, 2006, p.24).

Segundo Chauí (2001), a função da Universidade está diretamente relacionada com a sua concepção como uma instituição social ou organização social. Enquanto instituição social, a universidade possui estreita relação com a sociedade, determinando sua estrutura e o modo de funcionamento, contendo em si a pluralidade de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem as contradições da própria sociedade (CHAUÍ, 2001; 2003).

[...] a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUÍ, 2003, p.1)

Segundo Chauí (2003), a autonomia do saber perante o Estado e a religião constitui-se como um marco para a constituição da universidade moderna, é nela que se instala a proposição de um conhecimento guiado por suas próprias lógicas, tanto na sua invenção ou descoberta como nas suas formas de transmissão. No entanto, a Universidade não se isola da sociedade, absorvendo e exprimindo as ideologias presentes nessa.

Sendo o espaço universitário como um lugar que produz ciência, também é um campo social que está sujeito ao estabelecimento de relações de força e monopólios, lutas e estratégias, com disputas concorrenciais para o alcance de interesses e lucros (BORDIEU, 1983 apud. CUNHA, 1999). Desse modo, acaba por expressar em diferentes contextos as ideias e práticas hegemônicas da sociedade capitalista que atingem direta ou indiretamente todos os atores que compõe o cenário universitário.

Para Chauí (2001), nesse contexto, a universidade deixa de assumir sua concepção de instituição social e passa a ser regida e compreendida sob os princípios e regras da administração torna-se uma entidade isolada cujo sucesso e sua eficácia são medidos pela gestão de recursos e estratégias de desempenho, tornando-se uma organização social.

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para a obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial é, para a organização social, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe (CHAUÍ, 2001, p.187)

Dias Sobrinho (2004) comenta que prevalecem dois paradigmas na educação superior: um que compreende a educação segundo a lógica do mercado e, outro, que a compreende como um bem público, para cada qual corresponderá uma determinada epistemologia, concepção, modelo e práticas de avaliação.

No primeiro paradigma, a avaliação é entendida como instrumento de controle e apoia-se sob uma epistemologia objetivista, já no segundo - entendido como produtora de sentidos - a avaliação ancora-se sob uma epistemologia subjetivista. Na visão desse autor, torna-se simplista e redutora situar a avaliação em um campo neutro, capaz de determinar de forma absolutamente objetiva o que é bom e o que não é, pois “Atribuir valor absoluto de verdade e objetividade aos números e seus efeitos de seleção e classificação é querer esconder e abafar o fato de que o campo social é penetrado de valores, interesses e conflitos” (DIAS SOBRINHO, 2004, p.722).

De forma breve, podemos compreender que nessa disputa de interesses pelo campo e pela universidade, a lógica da produtividade como definidora do que é um professor e um aluno de sucesso é a predominante atualmente. Tem sido comum a inserção precoce dos alunos, estendendo-se até a docência, na lógica produtivista acadêmica, como bem destaca Paiva Lopes (2014),

Desde o início da vida acadêmica, a publicação de artigos, resumos, a escrita de livros, as defesas em massa de mestrados e doutorados, a orientação de inúmeras iniciações científicas passam a ser pré requisitos básicos para que um professor possa ser, então, chamado de pesquisador. Título caro nos dois sentidos da palavra: caro por ser fonte de importância e prestígio social em uma profissão tão desvalorizada pela sociedade como um todo. Caro por custar ao profissional em questão sua vida social, seu tempo livre e, muitas vezes, sua saúde (PAIVA LOPES, 2014, p.222).

Ainda que nosso estudo não tivesse como foco as condições de trabalho do docente universitário e as implicações dessas para o exercício da docência, não podemos desconsiderar esses fatores ao analisarmos os processos de ensino, aprendizagem e avaliação no contexto universitário.

Para Raphael (1995) é preciso que se repense formas de avaliação do desempenho acadêmico que reflitam sobre as especificidades de cada curso e generalidades da Universidade, uma vez que a avaliação da aprendizagem que se baseia no conhecimento adquirido pelo aluno se tornará incompleta se não enfocar também os aspectos de investigação pelo próprio aluno e professor. O domínio de instrumentos de

investigação é tão importante quanto à assimilação do conhecimento historicamente acumulado. Destarte, investindo em tarefas de investigação diversificadas pode-se garantir a autonomia profissional do qual se busca nestas instituições (RAPHAEL, 1995).

Estudos como o de Barbosa (2012), Bento (2009) e Mendes (2006) revelam a carência de discussões e aprofundamentos sobre o assunto durante esse processo formativo, o qual contribui para o desenvolvimento de práticas pouco ousadas e distantes de uma perspectiva formativa. Na visão de Silvestre (2015), após analisar registros de cadernos de campo de residentes em pedagogia, a formação inicial deveria ter um compromisso que permita aos futuros professores não apenas realizarem diagnósticos do que precisaria ser alterado em relação às práticas avaliativas, mas, sobretudo, ao propor outras formas para o seu desenvolvimento. Para Mendes (2006) há também uma necessidade de um enfoque sociológico da avaliação na formação inicial do docente.

Os estudantes se tornam professores sem saber qual a função da avaliação, suas finalidades e sem se indagarem a quem serve. O enfoque sociológico da avaliação não está presente nos cursos de formação dos futuros professores, as análises sobre as relações educação, sociedade e avaliação encontram-se ausentes das “falas” dos licenciandos. Apesar de existir uma densa literatura sobre esse assunto, não é perceptível o domínio teórico por parte dos estudantes sobre a temática avaliação [...] (MENDES, 2006, p. 138).

Trazendo o ponto de vista dos alunos de ensino superior para o debate acerca do tema, encontramos, por exemplo, estudos como o de Abramowicz (1990), Godoy (2000), Chaves (2004) e Sordi (1993) que procuram compreender como os alunos vivem a avaliação da aprendizagem durante o curso de graduação.

No estudo realizado por Abramowicz (1990) os alunos universitários apontam que sua participação nos processos de avaliação é muito passiva, sem diálogo e sem questionamentos, ficando aos critérios do professor de decidir quando e como será a avaliação de sua aprendizagem. Isso revela a centralidade da prática avaliativa na figura do professor, o qual se traduz na pouca participação do aluno em seus processos de aprendizagens. Segundo ela, "Participação na avaliação é sinônimo de avaliação permanente (...). Através de uma participação ativa, criativa, crítica, individual e coletiva, permite-se, ao indivíduo e à comunidade perceber-se, criticar-se, envolver-se, ajustar o curso do processo, enfim, avaliar-se" (ABRAMOWICZ, 1990, p. 116).

Investigando a percepção de alunos de cursos de Ecologia, Ciências da Computação e Geografia que cursavam diferentes semestres de seus cursos, Godoy (2000) aponta que o *feedback* é quase inexistente e que a avaliação tem assumido principalmente quatro funções: uma “didática” em que os professores utilizam da avaliação para saber, ver, verificar, medir, testar a aprendizagem, o conhecimento, a matéria ou conteúdo ensinado; como “acompanhamento do ensino” em que a avaliação é utilizada para os professores saberem sobre o seu ensino; uma “burocrática” quando os estudantes apontam que a avaliação serviria apenas para fins de documentação sendo o professor obrigado a realiza-la; e “controle” que refere-se ao controle de comportamentos dos alunos, sendo esta ultima função, apenas destacado por alunos que estavam no primeiro semestre de graduação.

Ainda segundo Godoy (2000) os cursos possuem especificadas que deverão ser consideradas quando se analisa a ótica dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem, além disso, ressalta também que o semestre em que estão no curso também apresenta diferenças significativas.

A visão apresentada pelos discentes leva a crer que a percepção por eles representada indica práticas avaliatórias bem mais convencionais que inovadoras e reafirmam vários aspectos nefastos do processo de avaliação já apontados em trabalhos da década de oitenta (GODOY, 2000, p.-).

Também a partir da visão dos alunos e de professores de ensino superior, Chaves (2004) analisou as concepções e práticas de avaliação dos docentes dos cursos de Direito, História, Letras, Engenharia Elétrica, Matemática, Engenharia Civil, Odontologia, Veterinária e Enfermagem. Os resultados revelaram que a concepção dita tradicional, conservadora ainda é predominante. A prova ou exame ainda foi destacada tanto por professores quanto por alunos, apenas pelo resultado obtido e não pelo processo de aprendizagem. (CHAVES, 2004).

Chaves (2004) ainda afirma que, embora não fosse objetivo da sua pesquisa, evidenciou-se uma contradição entre o que o dizem os professores e o que os alunos percebem das práticas avaliativas, quando os primeiros tendem a buscar uma coerência entre o ensino e a avaliação, enquanto os segundos – alunos - apontavam que a avaliação teria um caráter somativo e desvinculado do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a proposta formativa se dissolve entre o cumprimento das

normas e obrigações da instituição, bem como ao comodismo do professor (CHAVES, 2004). Ressalta por fim que,

[...] possibilitar, por meio de reflexões conjuntas, a análise do que é aparente e do que está subjacente às práticas avaliativas no ensino superior é um caminho promissor para descortinar a sua complexidade e as possibilidades que ela coloca, quando integrada aos objetivos de ensino e da formação profissional, para atuar a serviço da aprendizagem do aluno (p.12).

Analisando relatos de alunos de um curso de Enfermagem acerca do tema da avaliação da aprendizagem, Sordi (1993) chama atenção para à supervalorização das notas no ensino superior que desencadeiam nos estudantes determinadas condutas e respostas que não favorecem a formação profissional e pessoal, mas apenas a sobrevivência no sistema.

A distorção gerada pela supervalorização da nota em detrimento da apropriação do conhecimento, tem, em nossa opinião, deslocado os esforços e preocupações de professores e estudantes acerca de aspectos nucleares ao processo de ensino. Se a obtenção ou emissão da nota vem de fato polarizando a atenção de ambos, talvez estejamos diante do fator provocador de uma série de atitudes adotadas pelos alunos na avaliação, com vista à mera aprovação e preservação do sistema. Importa-nos pôr em xeque tal possibilidade, pois poderemos estar sendo os próprios estranguladores de nossa proposta pedagógica, ao não nos darmos conta de que talvez nossas atitudes estejam desecandando no aluno respostas disfuncionais ao seu processo de formação pessoal e profissional, porém funcionais, para driblar o sistema e permanecer no meio escolar (SORDI, 1993, p. 213).

Nos relatos dos estudantes, a nota tende a ganhar centralidade, e para obtê-la muitos alunos optam por não expor-se aos docentes com críticas ou opiniões, silenciando ou omitindo-as, além de bajular ou se submeter ao professor (SORDI, 1993).

Segundo a autora,

Parece-nos que a lógica que tem predominado, segundo a percepção dos alunos, é a de enxergar a avaliação como uma atividade que busca configurar o rendimento do estudante, findo o processo de ensino. É a relação de tudo ou nada, aprovação-reprovação e nesse seu caráter maniqueísta, reduz-se a avaliação ao seu primeiro estágio, qual seja o de aferição ou verificação. Não se investe nenhum esforço de fazer esta verificação ganhar algum sentido! (SORDI, 1993, p.230-231).

Dos aspectos objetivados em sua pesquisa, Sordi (1993) destaca que tanto alunos como professores concordam que a avaliação, em seu campo teórico, deveria ter um caráter processual e educativo, não servindo como instrumento de poder a serviço do disciplinamento. No entanto, encontra-se uma divergência nas opiniões de alunos e professores quanto ao que é realizado na sala de aula, os estudantes denunciam o caráter não democrático na relação professor-aluno, que deveriam ambos estar comprometidos com a formação de qualidade do profissional.

O que se destaca, ainda, é que, a avaliação tem se limitado ao seu estágio primeiro, de mera constatação de resultados, não sendo comum a implementação de medida de recuperação do aluno, ao longo do processo. O cumprimento de exigências burocráticas e o formalismo excessivo têm sido a tônica das avaliações efetuadas, aparecendo a preocupação com a apropriação do conhecimento como peça secundária, não sendo alvo central da atenção, nem de alunos, e nem de professores. A busca da aprovação e o apego obsessivo à nota estão na ordem do dia, sobrepondo-se, ao verdadeiro sentido da avaliação, que deveria servir como parâmetro para redimensionamento, eventualmente, necessários, objetivando garantir o real aprendizado dos alunos. (SORDI, 1993, p.296-297).

Estes resultados também convergem para o estudo de Ludke e Salles (1997) em que as concepções sobre avaliação emitida pelos professores universitários ainda envolvem pontos como avaliar para competitividade, enfatizando a memorização de conteúdos e desvalorizando outros instrumentos avaliativos que não sejam as provas e testes. Para Cunha (1999) se concebermos que a função do processo de ensino e aprendizagem seja de apenas a transmissão de conhecimento acumulados historicamente, corremos o risco de desenvolver uma prática avaliativa que privilegie a memorização e reprodução dos conteúdos, o qual o melhor aluno será aquele que reproduzir com maior precisão as informações dos livros e do professor.

Buscando compreender a avaliação sob a perspectiva de discentes e docentes Fernandes (2015) realizou um estudo envolvendo estudantes e professores de diferentes universidades portuguesas e brasileiras, de diversos cursos de Licenciatura, nas seguintes áreas temáticas: Ciências Sociais, Ciências da Saúde, Ciências e Tecnologias e Artes e Humanidades.

Os resultados de sua pesquisa apontam para um desafio que se encontra na necessidade de se trabalhar a questão da formação e o desenvolvimento profissional dos docentes universitário “[...] pois, mesmo os docentes que evidenciaram práticas

avaliativas ditas progressivas e/ou inovadoras, faziam-no mais baseados na intuição do que em conhecimento pedagógico devidamente sustentado.” (FERNANDES, 2015, p.626).

Outra reflexão que interessa elaborar e que merece mais aprofundada atenção tem a ver com as relações que parecem existir de forma mais ou menos evidente entre as práticas de avaliação, mais ou menos sofisticadas, mais ou menos inovadoras, mais ou menos conservadoras, e a natureza dos conteúdos das unidades curriculares/disciplinas em que tais práticas ocorrem. Uma das questões que se poderá colocar é a de saber em que medida determinadas matérias, determinados conteúdos são mais ou menos suscetíveis de induzir a práticas de avaliação inovadoras e/ou progressivas potenciadoras das aprendizagens (FERNANDES, 2015, p.626).

Ainda segundo o autor, proporcionar uma participação ativa dos estudantes nos processos de aprendizagem e avaliação é fundamental para a construção de ambientes mais favoráveis de aprendizagem. Outra questão ressaltada por ele, de grande relevância, traduz-se na seleção criteriosa de tarefas através das quais se ensina, se aprende e se avalia e que pode trazer repercussões significativas no trabalho que se desenvolve nas salas de aula (FERNANDES, 2015).

Nessa mesma direção, Garcia (2009) ao discutir as relações entre as escolhas avaliativas pelo professor e a aprendizagem dos estudantes, assevera que se torna fundamental os professores universitários avançarem nos estudos sobre a avaliação e suas relações com a aprendizagem.

Mas não se trata apenas de aprofundar o domínio teórico sobre os diversos métodos hoje disponíveis na literatura educacional. [...] salientamos a importância dos educadores refletirem sobre suas práticas avaliativas, considerando a profunda influência que estas exercem sobre a aprendizagem dos alunos. As escolhas avaliativas dos professores, afinal, são capazes de moldar os trajetos de aprendizagem dos estudantes, e, portanto, de transformar a natureza de suas experiências educacionais na graduação. Esta é uma tarefa complexa, sem dúvida, mas também fundamental, tendo em vista as transformações desejadas na educação superior (GARCIA, 2009, p.212).

Portanto, podemos compreender que a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior ainda é marcada por inúmeros desafios e de grande complexidade, envolvendo a fundamentação teórica e epistemológica acerca da avaliação, a formação dos docentes

universitários, bem como as condições de trabalhos que os cercam, além de outros fatores como a experiência vivida na trajetória de aluno e suas repercussões no desenvolvimento profissional e pessoal.

3 A CONSTRUÇÃO OFICIAL DO JARDIM: PERCORRENDO OS CAMINHOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NOS DOCUMENTOS DA UNESP

Para complementar nossa compreensão do fenômeno estudado, serão observados alguns documentos que orientam o Curso de Graduação em Ciências Biológicas da UNESP Rio Claro, dentre eles: a) Regimento Geral da UNESP (UNESP, 2016a) em relação à categoria da avaliação da aprendizagem e outros documentos relacionados; b) Projeto Político Pedagógico (PPP) (PROJETO..., 2006) deste Curso; e c) Planos de ensino das disciplinas.

3.1 Regimento geral da UNESP

Entre os principais documentos que orientam a UNESP, encontramos o documento intitulado Regimento Geral da UNESP (UNESP, 2016) que trata da avaliação do rendimento escolar, e também das Resoluções 106/2012 (UNESP, 2012b) que traz em seu texto o Regime Especial de Recuperação (RER).

O Regimento Geral da UNESP é encontrado no sítio *online* da própria instituição de ensino superior, na aba “legislações”. O referido documento recebe atualizações, sendo que a última disponibilizada pelo sítio é de 2016.

A parte desse regimento que trata da avaliação apresenta-se no Título IV, Capítulo I, Seção I, Subseção III:

SUBSEÇÃO III

Da Avaliação do Rendimento Escolar

Artigo 77 - A avaliação do rendimento escolar será feita em cada disciplina, em função do aproveitamento em provas, seminários, trabalhos de campo, entrevistas, trabalhos escritos e outros.

Artigo 78 - É obrigatório o comparecimento do aluno a todas as atividades escolares programadas.

§ 1o - Cabe ao docente a responsabilidade de verificação da frequência dos alunos.

§ 2o - As faltas coletivas dos alunos serão consideradas como aulas efetivamente ministradas pelo professor responsável pela disciplina, vedada a reposição do programa.

§ 3o - O aluno que não tiver frequentado pelo menos setenta por cento das atividades escolares programadas estará automaticamente reprovado.

Artigo 79 - A avaliação do rendimento escolar será feita com base em notas graduadas de 0 (zero) a 10 (dez), com aproximação de décimos.

Artigo 80 - Será considerado aprovado, com direito aos créditos da disciplina, o aluno que, além da exigência de frequência, obtiver nota igual ou superior a 5 (cinco).

Artigo 81 - Ao aluno reprovado por não ter atingido a nota mínima, poderá ser concedida a oportunidade de um único período de recuperação, a juízo da Congregação.

Parágrafo único - A Congregação de cada Unidade baixará regulamentação complementar para a concessão do período de recuperação.

Artigo 82 - Poderá ser submetido a um período especial de recuperação, o aluno reprovado numa disciplina que não será oferecida no período seguinte, desde que tenha frequência mínima de 70%.

Parágrafo único - O benefício deste artigo somente será concedido uma única vez na mesma disciplina.

Artigo 83 - Caberá ao CEPE expedir regulamentação complementar sobre a avaliação do rendimento escolar.

Parágrafo único - A regulamentação assegurará ao aluno reprovado duas vezes consecutivas, pelo mesmo professor, numa mesma disciplina, o direito de ter uma banca especial indicada pelo Conselho de Departamento (UNESP, 2016, p.14-15).

Inicialmente, cabe destacar a utilização do termo “avaliação do rendimento escolar” como proposição da UNESP para todos os cursos de graduação. Segundo este documento, esta avaliação deverá ocorrer através de provas, trabalhos, seminários, entre outros, sendo de responsabilidade do professor à atribuição de notas que serão graduadas com aproximação de décimos.

A aprovação do aluno e obtenção dos créditos da disciplina cursada é condicionada por uma “nota” mínima de cinco (5,0). Caso o aluno não obtenha tal “nota”, o documento afirma que é garantido um período especial de recuperação, contanto que o aluno atenda a uma frequência mínima de setenta por cento (70%).

Outro elemento curioso refere-se a solicitação de uma banca especial caso o aluno obtenha duas reprovadas consecutivas, numa mesma disciplina, pelo mesmo professor. Essa banca é indicada pelo conselho de curso em graduação.

Diante desses primeiros elementos, percebe-se que a “avaliação do rendimento escolar” é tratada apenas no âmbito da dimensão formal da avaliação, qual seja a

utilização de instrumentos avaliativos e atribuição de notas. Esses elementos podem ser evidenciados pelo artigo 77, quando apresenta os instrumentos avaliativos - provas, seminários, trabalhos de campo, entrevistas, entre outros – que compreendem a aspectos técnicos do processo avaliativo e pelo artigo 78 que considera obrigatória a presença do aluno em todas as atividades programadas, cabendo ao docente, verificar esse item quantitativamente.

Em relação aos artigos 79 e 80 que se referem à classificação do estudante em aprovado ou reprovado, de acordo com uma “nota” mínima. Nos artigos 81 e 82, o documento aponta que caso não tenha sido aprovado, é garantido um período de recuperação. No entanto, neste documento, não há nenhuma indicação sobre “o que” o aluno recuperaria neste período que lhe é concedido. Mais adiante, abordaremos com mais enfoque esse Regime Especial de Recuperação (RER).

Já no artigo 83, considera que caberá ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) expedir regulamentação complementar à avaliação do rendimento escolar.

Pode-se dizer que, a apresentação da avaliação da aprendizagem neste documento da UNESP, limita-se à apresentar instrumentos e orientações quanto a classificação do aluno em aprovado ou reprovado. Dito de outro modo, é restrito a dimensão técnica da avaliação e não apresenta qualquer outra orientação quanto a dimensão política (por quê avaliar) ou ainda de procedimentos que compõe a avaliação formativa.

3.2 O regime especial de recuperação: das mudanças em sua concepção

Para encontrar as legislações que regulamentam o artigo 81 e 82, acerca do RER, buscamos no sítio da instituição de ensino, na aba legislação, resoluções e portarias, os documentos que compõe esse procedimento de recuperação.

Antes da apresentação do RER no Regimento Geral da UNESP (UNESP, 2006a), o RER estava disposto na Resolução Unesp nº 44/95 (UNESP, 1995), que foi alterado pela Resolução Unesp nº 81/99 (UNESP, 1999) e, posteriormente, alterado pela Resolução Unesp nº 57/01 (UNESP, 2001). Nesses três documentos, o sistema de RER ocorria no semestre seguinte ao da disciplina regular. Vigorava-se a seguinte disposição:

Art. 8º - O aluno reprovado em disciplina semestral que não será

oferecida no semestre subsequente poderá na mesma matricular-se em Regime Especial de Recuperação.

§ 1º - O benefício de que trata o caput do artigo será concedido quando atendidas as seguintes condições:

I - uma única vez na mesma disciplina e em apenas duas, em cada período, reservado ao aluno o direito de escolha quando ocorrerem reprovações em mais de duas disciplinas;

II- ao aluno que tenha, além da frequência mínima obrigatória, nota final de aproveitamento entre 3 e 4,9.

§ 2º - Revogado.

§ 3º - O aluno que se matricular em uma disciplina em RER poderá matricular-se também na disciplina subsequente da qual aquela é pré-requisito (UNESP, 2001, p.1).

Portanto, caso o aluno não fosse aprovado em duas ou mais disciplinas, mas cumprindo os requisitos de “nota” e frequência, ele deveria escolher duas para fazer o sistema de RER e as demais, obrigatoriamente, deveria ser reprovado automaticamente.

Em 2012, com a promulgação da Resolução Unesp nº106/2012 (UNESP, 2012b), alterada pela Resolução Unesp nº23/2013 (UNESP, 2013), o aluno já não realizaria o RER no semestre seguinte ao da disciplina regular, mas no final do semestre daquela disciplina. Era disposta, em seu capítulo I, seção V:

Art. 12 - Ao aluno reprovado em disciplina semestral ou anual deverá ser concedida a oportunidade de recuperação ao final do semestre ou do ano, respectivamente.

§ 1º - A recuperação deverá ser oferecida antes da matrícula do semestre ou do ano subsequente, e estar prevista no calendário pela unidade universitária ou campus experimental.

§ 2º - O benefício de que trata o caput deste artigo aplica-se ao aluno reprovado em disciplina desde que tenha obtido nota final de aproveitamento entre 3,0 e 4,9 e frequência mínima de 70%.” (ALTERADO POR RES.UNESP 23/2013).

Art. 13 - O processo de recuperação deverá estar previsto nos Planos de Ensino a serem aprovados pelos Conselhos de Curso e pelos Conselhos Departamentais. (UNESP, 2012b, p.3-4)

Essa disposição durou até o ano de 2016 com a promulgação da Resolução Unesp nº75/2016 (UNESP, 2016), que alterou o RER para ocorrer durante o semestre letivo, concomitantemente a disciplina regular. Apresenta-se o seguinte:

Artigo 1º - Altera os dispositivos da Resolução Unesp nº 106, de 07 de agosto de 2012, que “Dispõe sobre o Regulamento de Matrícula na Unesp”, na seguinte conformidade:

I - fica acrescido o parágrafo único ao artigo 8º da Resolução Unesp nº 106/2012:

“Artigo 8º - ...

Parágrafo único - O prazo máximo para o cadastro da nota final no Sistema de Graduação - Sisgrad deverá estar previsto no calendário escolar da Unidade Universitária ou Câmpus Experimental.”

II - o artigo 11 da Resolução Unesp nº 106/2012 passa a vigorar com a seguinte redação:

“Artigo 11 - Será considerado aprovado, com direito aos créditos da disciplina, o aluno que, além da exigência de frequência, obtiver nota igual ou superior a 5 (cinco). No histórico escolar, somente será registrada a nota final, a frequência e se o aluno está aprovado ou reprovado.

Parágrafo único - No caso da realização do exame previsto ao artigo 81 do Regimento Geral, a nota final será dada pela média aritmética simples entre a média do período regular e a nota do exame.”

III - a Seção V da Resolução Unesp nº 106/2012 passa a vigorar com a seguinte denominação:

“SEÇÃO V - Da Recuperação”

IV - o artigo 12 da Resolução Unesp nº 106/2012, alterado pela Resolução Unesp nº 23/2013, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Artigo 12 - Ao aluno matriculado regularmente em disciplina semestral ou anual deverá ser concedida a oportunidade de recuperação durante o desenvolvimento da disciplina, inserida no processo de ensino e de avaliação.

Parágrafo único - O professor responsável pela disciplina deverá propor os diferentes procedimentos e instrumentos que incluem a recuperação no processo de ensino e de avaliação, os quais devem ser descritos nos Planos de Ensino e aprovados pelos Conselhos de Curso e pelos Conselhos Departamentais, onde houver.”

V - fica suprimido o artigo 13 da Resolução Unesp nº 106/2012. (UNESP, 2016, p.1).

Nota-se que, neste último documento, expede-se uma instrução para o artigo 81 do Regimento Geral que dispõe sobre a solicitação de banca especial.

Podemos perceber que o RER nasce com uma proposta da recuperação ocorrer no semestre seguinte ao da disciplina regular. Posteriormente, o RER passa a ocorrer ao

final do semestre letivo, em um período de três a cinco dias, após o término das aulas. E, por fim, com a última alteração, o RER passa a ocorrer durante o semestre letivo.

Identificamos, portanto, três propostas: 1) No semestre seguinte; 2) Ao final do semestre; e 3) No decorrer do semestre.

Podemos dizer que na primeira proposta, há uma intenção, um desejo do aluno, estudar os conhecimentos “não aprendidos” durante o período regular. Porém, não há qualquer instrução de como essa “recuperação” deveria ocorrer, deixando a critério de cada docente definir. Em Nakamura (2015) encontramos um relato que descreve com precisão como era esse sistema de RER. Surpreende que, em geral, os professores costumavam repetir os mesmo instrumentos avaliativos – as provas, sem qualquer acompanhamento.

Na segunda proposta, é notável que não há mais essa intenção ou desejo de proporcionar ao estudante a retomada daqueles conhecimentos, supostamente, não aprendidos. O RER teria, dessa forma, uma proposição de “recuperação” de nota. Em alguns dias, o aluno deveria ser avaliado novamente pelo docente para obter a nota mínima (5,0) para ser aprovado.

Já na última proposta, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) expediu o Ofício Circular nº33/2016 (UNESP.PROGRAD, 2016) que explica a alteração:

a) A nova abordagem de recuperação, dada recentemente pela Resolução Unesp nº 75/2016, que alterou a Resolução Unesp nº 106/2012, preconiza sua inserção no desenvolvimento da disciplina, associada ao processo de ensinar e aprender. Desse modo, *essa indissociabilidade deve ser incorporada à prática pedagógica do professor, de modo a permitir a identificação do desempenho acadêmico insuficiente ou potencialmente insuficiente, cabendo ao professor, de modo autônomo e consistente com os objetivos de ensino da disciplina e ao Projeto Político Pedagógico do Curso, planejar e aplicar procedimentos para promover a aprendizagem destes estudantes.* Cabe destacar que a Resolução UNESP nº 75/2016 exclui o Regime de Recuperação após o final do semestre letivo e normatiza que os professores deverão apresentar em seus Planos de Ensino as ações pedagógicas que possivelmente dispõem para minimizar os problemas de aprendizagem dos alunos identificados com baixo rendimento ao longo do desenvolvimento da disciplina. *A Resolução aprovada nos Colegiados não impõe nenhum tipo de estratégia ou de procedimento de avaliação.* Durante todo o processo de discussão sobre o assunto, na Comissão de Estudo, nos Colegiados Centrais (CCG, CEPE e CO) e junto aos coordenadores de curso, (Fórum de Estudos sobre o Regime de Recuperação da Unesp em dezembro de 2014), sempre e corretamente, foi apontada a necessidade de *haver formação dos docentes para o planejamento e o desenvolvimento da nova prática. Por entender que a conceituação acadêmica que*

embasa tal metodologia não se encontra disseminada na nossa comunidade, e que a implantação deva ocorrer gradativamente, os colegiados superiores aboliram o termo avaliação contínua do texto da Resolução, porém mantendo a preconização de que a recuperação de discente que apresente desempenho insuficiente aconteça ao longo do período letivo (semestre/ano), cabendo ao docente propor as práticas a adotar no Programa de Ensino, a ser aprovado pelo Conselho de Curso. Também ficou apontado que se promova formação continuada aos docentes de modo a desenvolver competências para a implantação futura da Avaliação Contínua, além de prover subsídios para a recuperação ao longo do período. A presente OEP foi elaborada por membros do CENEPP para atender esta demanda e tem por objetivo formativo compartilhar as práticas de avaliação dos professores dos cursos de graduação; discutir e fazer um planejamento coletivo para ações junto aos cursos, com o apoio das Comissões Locais do CENEPP. Durante a OEP serão apresentados diferentes tipos de avaliação, com objetivo de iniciar esta discussão; (UNESP..., 2016, p.1, grifos nossos).

A proposta realizada pela PROGRAD parece intentar uma possibilidade dos discentes terem um respaldo pedagógico do docente quanto ao seu aproveitamento. Chama nossa atenção que o termo “avaliação contínua” foi retirado da resolução por não haver tal conceito disseminado entre a comunidade acadêmica. Também é interessante observar que ressaltam a necessidade da formação docente para que esta perspectiva de “avaliação contínua” seja concretizada.

De modo geral, podemos observar que as disposições legais da UNESP quanto à avaliação restringem-se apenas à dimensão técnica, qual seja, utilização de instrumentos, atribuição de notas, controle quantitativo da frequência, estabelecimento e disposições quanto ao processo de “recuperação”.

3.3 Projeto político pedagógico (ppp) do curso de graduação em ciências biológicas

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas da UNESP RIO CLARO (PROJETO..., 2006) não se encontra disponível no sítio do instituto de biociências de Rio Claro. Porém, em contato com o centro acadêmico da biologia (CAB) obtemos a versão atualizada, que ainda passa por alterações devido à reestruturação do curso de bacharelado que vem ocorrendo durante o período de realização dessa pesquisa. Portanto, essa versão atualizada do PPP não foi objeto de análise, pois consideraremos a última versão disponibilizada *online* em que todos poderiam ter acesso livremente.

Destacamos, para efeito de compreensão, que as mudanças que ocorreram refere-se apenas à inclusão de algumas disciplinas no curso da Licenciatura. Cabe também salientar que uma das disciplinas do currículo novo, denominada “Introdução à avaliação educacional”¹, possibilita que os alunos do curso investigado entrem em contato com o assunto da avaliação educacional. Nessa disciplina, é interessante observar que há uma preocupação em abordar os diferentes níveis da avaliação (aprendizagem, institucional e externa) relacionando-os ao contexto histórico, bem como a discussão de conceitos, concepções, funções e sua importância em todo processo educacional.

É importante ressaltar a importância de um documento como o PPP estar disponível de forma pública, gratuita, livre e de fácil localização. Acreditamos que a não disponibilidade do PPP deve-se também as recentes alterações na grade curricular devido às exigências do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE/SP), do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) e do Conselho Federal de Biologia (CFBIO/DF).

Nesse sentido, conforme já anunciamos anteriormente, tomamos como base para análise o PPP do ano 2006 deste curso de graduação com base na descrição realizada em pesquisa anterior (NAKAMURA, 2015).

Começamos por apresentar os objetivos que o PPP traz como proposta formativa a todos os alunos do curso de graduação.

Cita-se no início que a elaboração do Projeto Pedagógico toma como base a Lei nº 6.684/79 (BRASIL, 1979), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) e ainda os pareceres CNE/CES 1301/2001 (BRASIL, 2001a) e CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001b), vigentes na época.

Inspira-se como norteador para sua proposta, o documento “Pensando a Licenciatura na UNESP” (CARVALHO et.al, 2003), elaborado pela Comissão de Estudos de Formação de Professores da UNESP.

Dessa forma, em consonância com a legislação vigente e com as proposições atuais para a formação do profissional Biólogo, bacharel ou licenciado, o curso que ora se propõe tem como objetivo geral oferecer experiências e atividades acadêmico-científico-culturais diversificadas, possibilitando aos formandos que:

¹ O plano de ensino da disciplina “Introdução à avaliação educacional” oferecida para os cursos de ciências biológicas (integral e noturno) pode ser visualizado em: < <http://ib.rc.unesp.br/Home/Instituicao/DivisaoTecnicaAcademica/SecaodeGraduacao/cbi-introducao-a-avaliacao-educacional-24.08.17.pdf> >

Compreendam os processos de organização da vida através do tempo e a ação de pressões seletivas, resultando em processos evolutivos e em padrões de diversidade. Identifiquem as complexas relações de interdependência entre os seres vivos e destes com o meio ambiente e relacionem esses dinâmicos processos com a organização funcional das diferentes espécies e sistemas vivos.

Compreendam os fundamentos básicos da investigação científica, entendendo-os como frutos do processo histórico de produção do conhecimento das Ciências Biológicas, considerando a evolução epistemológica dos modelos explicativos e a conjugação de fatores econômicos, políticos, sociais, culturais e tecnológicos no processo de produção de saberes, socialmente construídos, dessa área do conhecimento.

Utilizem os conhecimentos elaborados durante a sua experiência discente para compreender e transformar o contexto sócio-político e desenvolver a prática profissional, alinhada com os princípios da democracia e com atitudes de respeito à diversidade étnica e cultural e à biodiversidade.

Atuem em equipes profissionais multi e interdisciplinares, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas, reconhecendo os seus compromissos corporativos, como parte de uma categoria profissional e considerando os aspectos éticos, sociais e epistemológicos de sua prática profissional. (PROJETO..., 2006, p.17-18).

Ressalta-se que o curso em questão oferece as modalidades Bacharelado e Licenciatura, com entrada única no vestibular, em dois períodos: Integral e Noturno. É previsto, a partir do 6º semestre, na grade curricular, as disciplinas destas duas modalidades, podendo o aluno escolher as disciplinas que pretender realizar. Quanto ao número de vagas, no período Integral são oferecidas quarenta (40) vagas, enquanto, para o período noturno são oferecidas vinte e cinco (25) vagas.

A proposta curricular foi organizada em três grandes grupos de disciplinas: Disciplina do Núcleo Comum (NC); Disciplinas da Licenciatura; e Disciplinas do Bacharel (PROJETO..., 2006).

As disciplinas que compõe o grupo do núcleo comum (APÊNDICE A) são aquelas consideradas obrigatórias a todos os discentes matriculados nas duas modalidades, compondo duas mil e noventa (2090) horas. Caso o aluno pretenda obter o título de licenciado, deverá cursar todas as disciplinas do grupo da licenciatura (APÊNDICE B) que contém oitocentas e setenta (870) horas. No caso do bacharelado, as disciplinas estão organizadas em torno de três ênfases: Ênfase em Análise em Ecossistemas; Ênfase em Biotecnologia; e Ênfase em Biologia Estrutural e Funcional.

Nesse sentido, o caso o discente pretenda obter o título de bacharel em ciências biológicas, ele deverá cursar no mínimo oito disciplinas ou quatrocentas e oitenta (480) horas dentre as três ênfases (APÊNDICE C).

Além dos créditos obtidos mediante disciplinas presenciais, o aluno deverá cumprir duzentas e dez (210) horas de atividades acadêmicas científicas mediante participação em eventos, órgãos colegiados, apresentação de trabalhos, publicação, entre outros, e realizar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que consiste em uma monografia, condição *sine qua non* para a obtenção do título de licenciado e/ou bacharel em ciências biológicas, de trezentas e sessenta horas (360) horas.

No quadro 1 apresentamos a carga horária discriminada realizada pelo discente no curso de graduação e, no quadro 2, a totalidade cursada por um aluno com base no PPP.

QUADRO 1: Carga Horária Discriminada

Tipo de carga horária	Total (horas)
Núcleo comum	2450
Licenciatura	870
Ênfase	480
TCC	360
AACC	210

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

QUADRO 2: Carga Horária Total

Tipo de carga horária	Total (horas)
NC + Licenciatura + TCC + AACC	3890
NC + Ênfase + TCC + AACC	3500
NC+ Ênfase + Licenciatura + TCC + AACC	4370

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

No que se refere ao bacharel, o PPP apresenta duas formas de obtenção desse título, os quais possibilitam a formação dentro de uma área específica da Biologia ou uma formação de cunho generalista.

A formação do Bacharel pode se efetivar, nesta proposta, a partir de dois caminhos distintos: no primeiro, o aluno pode optar por um desses conjuntos, aqui chamado de **Ênfase**, e, assim, construir o seu histórico escolar a partir de um aprofundamento em uma das áreas da Biologia oferecidas pelo curso. No segundo, o aluno deve selecionar entre as disciplinas que compõem as três diferentes ênfases, oito disciplinas diversificadas, construindo um histórico escolar em uma perspectiva mais generalista e a partir de interesses mais específicos de formação. Cabe ressaltar que tanto na primeira opção quanto na

segunda o aluno deverá cumprir 480 créditos em disciplinas oferecidas pelas ênfases. (PROJETO..., 2006, p.27, grifos do autor).

Cabe destacar que, na primeira opção, o aluno deverá obrigatoriamente relacionar o seu TCC à área de ênfase escolhida. Já na segunda opção não existe essa obrigatoriedade, podendo ser realizado em temáticas diversas.

Salientamos que não foi encontrado no PPP qualquer menção, orientação ou fundamentação acerca da avaliação da aprendizagem. Por entendermos que o PPP pode contribuir para uma reflexão sobre o curso, pelos próprios atores que o constituem – alunos, professores, gestores –, consideramos preocupante não haver qualquer referência a este tema.

Adentrando nas especificidades deste curso, o PPP aponta suas preocupações quanto à formação do biólogo, seja para a Licenciatura como para o Bacharelado, em especial, visando diminuir algumas dicotomias históricas como a relação entre Bacharelado e Licenciatura.

No PPP um dos princípios é a integração entre as modalidades Bacharelado e Licenciatura. Segundo o documento, este princípio decorreu das discussões de cunho teórico, prático e estrutural do funcionamento do curso, pela Comissão de Estudos para a Alteração da Estrutura Curricular do Curso de Ciências Biológicas e ganhou força a partir das indicações das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (Parecer CNE/CP 009/2001), Diretrizes Curriculares para o Bacharelado em Ciências Biológicas (Parecer CNE/CES 1301/2001), e do Documento Pensando a Licenciatura na UNESP. (CARVALHO et. al., 2003).

Segundo o documento para minimizar esta dicotomia, providenciou-se de imediato o vestibular com entrada única, bem como o compartilhamento de disciplinas comuns às duas modalidades que durante a graduação cede espaços para as disciplinas da Licenciatura ou das Ênfases.

Seguindo as orientações do Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001b) que propõe a inclusão das Práticas Como Componentes Curriculares (PCC) nos projetos curriculares dos cursos de Licenciatura, o PPP ressalta que esta inclusão abre possibilidades bastante inovadoras, os quais podem concretizar-se quando este componente curricular permite ao estudante atribuir significados e intenção às práticas por eles vivenciadas ao longo da sua trajetória acadêmica e vida universitária.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares para o Bacharelado em Ciências Biológicas (Parecer CNE/CES 1301/2001) indica que este profissional deverá, entre outras atribuições específicas, ser consciente de sua responsabilidade como educador nos diversos contextos de atuação profissional. Desse modo, em consonância com as Diretrizes, o documento “Pensando a Licenciatura na UNESP” [CARVALHO et.al., 2003] procurou aprofundar um processo de troca mútua de experiências teórico-metodológicas no campo do profissional em Ciências Biológicas, como Biólogo ou como professor de Biologia (PROJETO..., 2006. p.19-20).

É interessante destacar que o PPP apresenta de forma explícita a sua concepção de “prática” por detrás das PCC.

Quando nos referimos à **prática**, falamos daquela prática que é atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social. Essa prática, caracteristicamente humana, não pode dar-se como prática qualquer, como prática mecânica. Para adquirir em sua concretude a característica de prática humana, ela precisa ser uma prática pensada, partir de um projeto, ser *intencionalizada*. É desta forma que a teoria passa a contribuir com a atividade prática. Essa contribuição deverá ocorrer na medida em que a teoria contribui para o esclarecimento de situações onde a prática se desenvolve, na interpretação de dados, elementos e condições da realidade que se nos apresentam e que pretendemos reforçar ou transformar. Essa é a condição para que uma atividade prática torne-se fecunda e consistente. No entanto, a prática, se não for guiada por uma intenção, por um projeto, esclarecido pela teoria, pela reflexão dela advinda, mantém-se mecânica, cega, sem direção, sem resultados palpáveis de transformação. (PROJETO..., 2006. p. 21, grifos do autor).

Essa noção de prática também é reiterada na proposição dos estágios supervisionados, aspecto também salientado pela Comissão de Estudos de Formação de Professores da UNESP que consideram,

[...] momentos privilegiados para que o futuro professor aprofunde a sua compreensão da realidade educacional e social e tenha um contato direto com a escola e com a prática docente para a qual está se preparando, adquirindo uma conotação diferente daquela utilizada tanto pelo senso comum como pela visão pragmatista do mundo, que “reduz o prático ao utilitário e acaba por dissolver o teórico no útil” (CARVALHO et.al., 2002, p.12, grifos do autor).

Diante dessa concepção de prática, a PCC, adquire um formato particular nesse curso de graduação, em que durante os dois primeiros anos de graduação, o aluno realiza quatro disciplinas (PCC I, II, III, IV) que atendem a temáticas diversificadas,

porém todas essas contemplando a relação entre biologia e sociedade. Ao optar pela licenciatura, o aluno realiza a PCC V, VI, VII e VIII, as quais propõe ao aluno de graduação que desenvolva uma pesquisa na área da educação.

Assim, a proposta da Prática como Componente Curricular específica para a Licenciatura, também na forma dos Seminários de Integração, centra-se na relação entre a produção de conhecimento na área da Educação, a produção de conhecimento na área das Ciências Biológicas e, especificamente na área do ensino de Biologia, e o trabalho do professor de Ciências da Natureza e Biologia. Sendo assim, a partir do 5º semestre do curso de Licenciatura a proposta das Práticas como Componentes Curriculares é a de envolver os graduandos com a Pesquisa em Educação e em Ensino de Ciências da Natureza e de Biologia, focalizando o planejamento e desenvolvimento de pesquisas na área da Educação e do ensino de Ciências da Natureza e Biologia. (PROJETO..., 2006, p.33)

Buscamos apresentar, de modo geral, a proposta formativa para os alunos do curso de graduação em ciências biológicas. Diante dessa exposição, cabe salientar:

- a) o PPP do curso encontra-se desatualizado e não disponível no sítio da instituição de ensino, sendo a versão utilizada para este trabalho datada de 2006;
- b) não foi encontrada qualquer menção, observação, orientação ou fundamentação acerca dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação;
- c) a proposta demonstra sua preocupação quanto à dicotomia histórica da relação bacharel /licenciatura, propondo, nesse sentido, uma grade curricular compartilhada que permite ao estudante cursar as duas modalidades, além de entrada única pelo vestibular;
- d) o PPP também demonstra preocupação quanto à dicotomia na relação teoria/prática, expondo sua concepção sobre “prática” tanto na PCC quanto no desenvolvimento dos estágios supervisionados na licenciatura.

3.4 Planos de ensino de disciplinas: a imprecisão da terminologia

A obtenção dos planos de ensino de cada disciplina encontra-se disponível no sítio da UNESP RIO CLARO na aba que corresponde ao Curso de Graduação em

Ciências Biológicas, mais precisamente, em “Estrutura Curricular”². Neste local, encontram-se todas as disciplinas oferecidas e ao selecioná-las somos direcionados para os respectivos planos de ensino. A escolha deste documento visa compreender os aspectos da avaliação da aprendizagem do ponto de vista institucional, ou seja, do que está posto oficial e publicamente a qualquer cidadão.

Em nosso levantamento, constatamos oitenta e dois (82) arquivos pertencentes a três grupos de disciplinas: obrigatórias ou do núcleo comum; específicas do curso em Licenciatura; e específicas do curso de Bacharelado.

Conforme tabela 1: 44 pertencentes ao núcleo comum; 13 pertencentes à Licenciatura; e 25 pertencentes ao Bacharelado. A análise que realizamos destes documentos limita-se ao item denominado “Critérios de avaliação da aprendizagem”.

Serão considerados para a descrição, discussão e análise os seguintes aspectos: Instrumentos avaliativos apresentados; Apresentação da composição da nota final e das discriminações de peso por instrumento (se houver); Consideração sobre participação e presença e como é realizada sua avaliação (se houver), entre outros aspectos que surgirem no momento de descrição e levantamento destes documentos.

Tabela 1: Número de planos de ensino de cada tipo de disciplina

Grupo de disciplinas	Nº de planos de ensino
Núcleo Comum	44
Licenciatura	13
Bacharelado	25

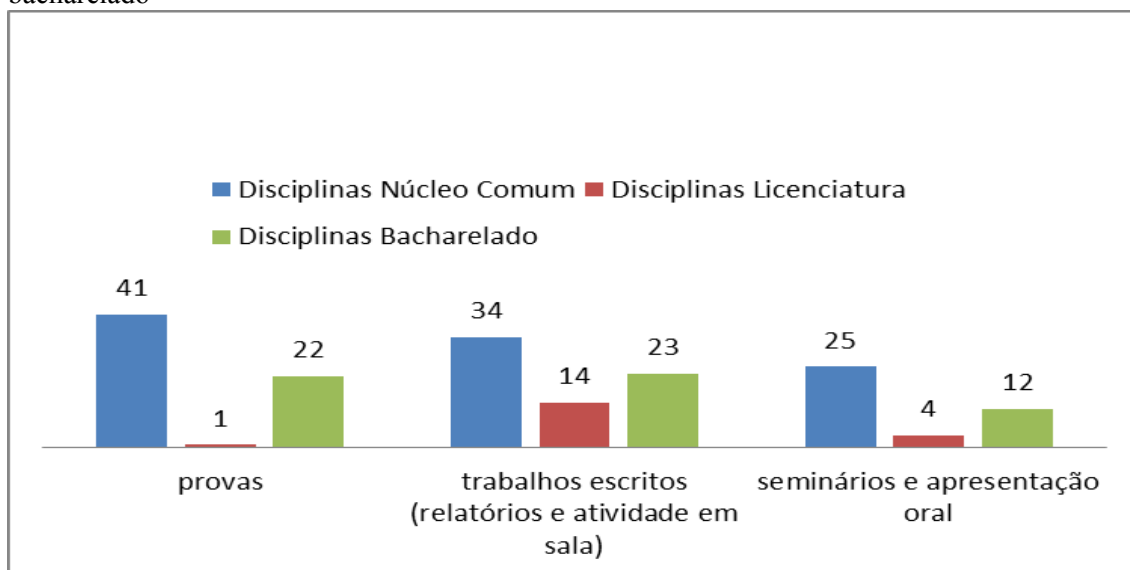
Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

É interessante observar que a análise dos 83 planos de ensino revelou uma tendência em se apresentar os instrumentos de avaliação, tais como: provas (escritas ou “práticas”); seminários, síntese de textos e resumos, entre outros. Também apresentam elementos como a participação, presença, trabalhos em grupo ou individuais, e – alguns deles apresentam os critérios de composição da nota final.

No gráfico 1, apresentamos os instrumentos avaliativos, através de três categorias: Provas; Trabalhos escritos (relatórios e atividades em sala); Seminários e Apresentações orais. Estas categorias contemplam os instrumentos citados nos planos de ensino dos três grupos de disciplinas.

² UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Estrutura curricular do Curso de Ciências Biológicas**. Disponível em: < <http://ib.rc.unesp.br/#!/graduacao/cursos-conselho-de-curso/ciencias-biologicas/estrutura-do-curso/>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2018.

GRÁFICO 1 - Instrumentos de avaliação em disciplinas do núcleo comum, licenciatura e bacharelado



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

Das 44 disciplinas do núcleo comum, duas delas apresentam a presença em aula como critério de avaliação e nove indicam avaliar a participação do aluno. Ainda, oito disciplinas desse núcleo explicitam o procedimento de elaboração da nota final através de média aritmética ou ponderada dos instrumentos utilizados.

Considerando que, em média, cada disciplina utiliza três provas durante o período regular e que 41 delas apresentam a prova como instrumento a ser utilizado, é possível dizer que um aluno realiza durante a sua graduação (apenas em disciplinas do núcleo comum) cento e vinte três (123) provas. Esse número total de provas corresponde a aproximadamente um semestre de dias letivos³. Nesse sentido, podemos afirmar que durante todo o curso de graduação, um aluno passa em média, um semestre inteiro realizando provas.

Evidentemente que não estamos discutindo a utilização ou não de provas, pois se trata apenas de um instrumento. Porém, essa constatação revela um dos motivos da prova ser algo que demarca com intensidade o campo da avaliação, levando, muitas vezes, a compreensão dela como sinônimo de avaliação tanto em relatos de professores como dos alunos.

No curso de Licenciatura, há uma tendência em se valorizar os trabalhos escritos – todas as disciplinas apresentam instrumentos desse tipo – e apesar da categoria

³ No ano de 2018, segundo o calendário do Instituto de Biociências (IB/Rio Claro), há duzentos e cinco (205) dias letivos.

“seminários e apresentações orais” corresponderem a somente quatro disciplinas, nossa análise sugere que esse número seja maior, pois em quase todos os planos de ensino citam os trabalhos em grupo que, em geral, são realizados também na forma de apresentações orais.

Em relação ao Bacharelado, observa-se que a categoria “Trabalhos escritos” e “Provas” possuem valores semelhantes. É interessante notar que muitas disciplinas desse grupo são oferecidas por docentes das disciplinas do núcleo comum, portanto se encontra a mesma descrição dos critérios de avaliação de outros planos de ensino.

Outro aspecto interessante é a presença da “Participação” como critério de avaliação da aprendizagem, conforme tabela 2:

Tabela 2: Número de disciplinas que apresentam a participação como critério de avaliação em relação ao total do seu grupo.

Grupo de disciplinas	Participação como critério de avaliação		Disciplinas totais	
Núcleo comum	9	20%	44	100%
Licenciatura	8	61%	13	100%
Bacharelado	2	8%	25	100%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Pode-se notar que nas disciplinas do curso de Licenciatura, a “Participação” é um aspecto muito citado. Dentre as disciplinas do núcleo comum, as disciplinas pertencentes ao departamento de Educação – três no total – citam participação em seus planos de ensino. É possível observar, portanto, que a “participação” como critério de avaliação é mais presente em disciplinas do curso de Licenciatura, e nas que compreende o *rol* de disciplinas do núcleo comum, aparecem naquelas que são pertencentes ao departamento de educação como PCC II e PCC IV.

Constatamos que estes documentos revelam uma diversidade de aspectos acerca do termo “Critérios de avaliação da aprendizagem” em que se apresentam: Instrumentos avaliativos (provas, trabalhos escritos e apresentações orais); Participação; Presença em sala de aula; Composição da nota final por média aritmética ou ponderada; Trabalhos individuais ou em grupos. Essa diversidade evidencia, para estudiosos dessa temática, as inúmeras dificuldades de professores em lidar e trabalhar as questões voltadas à avaliação, em especial no que diz respeito à sua conceituação (BERTAGNA, 2006) e, diante disso, levando-os a atribuir notas a aspectos atitudinais do estudante como comprometimento, interesse, participação (HOFFMAN, 2013).

Chama nossa atenção que poucos planos de ensino apresentam a maneira como a nota final do aluno será constituída (TABELA 3).

Tabela 3: Número de disciplinas que apresentam a composição da nota final no item “critérios de avaliação da aprendizagem” em relação ao total do seu grupo

Grupo de disciplinas	Composição da nota final		Disciplinas totais	
Núcleo comum	12	27%	44	100%
Licenciatura	1	7%	13	100%
Bacharelado	5	20%	25	100%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Ainda que o número de plano de ensino que descrevem a composição da nota final seja relativamente pequeno, em pesquisa já realizada com alunos deste curso, a prova é um elemento marcante na experiência discente que aparece, quase sempre, centralizada na memorização e reprodução dos conteúdos conduzindo a uma “nota” (NAKAMURA, 2015). Destarte, é possível dizer que a função da avaliação tem sido predominantemente somativa quando tem o intuito de verificar em que grau foram alcançados os objetivos propostos e servem a produção de uma “nota”. (RAPHAEL, 1999, p.35).

A “participação” é um elemento presente nos planos de ensino, porém a compreensão e sua forma de avaliação, por parte dos docentes, não se encontram descritas no item “critérios de avaliação da aprendizagem”. Acreditamos ser um fator preocupante, uma vez que a “participação” está relacionada à dimensão comportamental que, por sua vez, está imbricada nas relações interpessoais. E o comportamento, muitas vezes, pode alterar significativamente a “nota” do aluno universitário (GOMES et. al., 2007).

4 CAPTANDO DIFERENTES PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A AVALIAÇÃO

Neste capítulo, trazemos as percepções dos alunos participantes da pesquisa acerca da temática desse trabalho. Escolhemos os discentes do Curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Rio Claro, que estavam matriculados em todos os semestres no ano de 2017. No curso em questão, considerando os dois períodos – integral e noturno – e o número de vagas oferecidas, há aproximadamente duzentos e oitenta e cinco alunos (285) no total.

O foco nos discentes justifica-se na medida em que, no campo da pesquisa em avaliação da aprendizagem, a ótica discente é pouco utilizada, conforme constata Marinho (2009) que as pesquisas sobre avaliação têm sido realizadas com mais frequência com os professores, o qual se deve ao sentido autoritário da avaliação em que o ato de avaliar constitui-se como exercício de poder sendo o professor aquele que é legitimado para avaliar. Portanto, nosso trabalho constitui-se sob o prisma da ótica discente visando trazer para a superfície as experiências de discentes no que diz respeito à avaliação da aprendizagem.

Neste movimento da pesquisa para a coleta de dados e informações relevantes foram utilizados dois instrumentos em momentos distintos. Primeiramente utilizamos de questionários (APÊNDICE D) que teve como objetivo descrever algumas percepções gerais sobre avaliação da aprendizagem presentes no curso de graduação em ciências biológicas da UNESP RIO CLARO.

Posteriormente, com aqueles que aceitavam continuar participando da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas que objetivou aprofundar as percepções e verificar outros aspectos subjacentes à avaliação da aprendizagem no ensino superior.

Os participantes foram convidados a participarem da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) (APÊNDICE E). Caso o discente tivesse menos de dezoito anos no momento de participação, receberam junto ao questionário um TCLE (APÊNDICE F) destinado ao responsável legal assinar e consentir com a sua participação na pesquisa, bem como receberam o Termo de Assentimento e Livre Esclarecimento (TALE) (APÊNDICE G) no qual o discente também deveria assinar caso participasse da mesma. Todos foram esclarecidos

sobre os objetivos da pesquisa, os riscos e benefícios e do sigilo de todas as informações cedidas.

Cabe destacar que o projeto de pesquisa foi apreciado pelo Comitê de Ética de Pesquisas em Seres Humanos (CEP/IB) com o parecer favorável os procedimentos de coleta de dados serão realizados (PARECER 1.976.296)

Os procedimentos de análise de conteúdo (BARDIN, 2009) foram realizados nestes dois grupos de dados (questionários e entrevistas). Esse procedimento analítico é descrito por Bardin (2009) como um conjunto de técnicas que visa explorar o material obtido, identificando e categorizando em grupos de temas ou conceitos. Estabelecem-se alguns “passos” que auxiliam o pesquisador a realizar a análise de conteúdo de um material com vistas a “[...] retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente.” (OLIVEIRA et.al, 2003).

Segundo Oliveria et. al (2003) esses “passos” iniciam-se pela escolha e definição do material, a *leitura flutuante*, a organização das palavras ou grupo de palavras em Unidades de Registro (UR) que pode ser de acordo com critérios formais – geralmente, utiliza-se a classe gramatical da palavra - ou semânticos, que leva em consideração os seus sentidos, a definição e delimitação do tema, a categorização e, posteriormente, poderá ser realizada análises estatísticas, frequências e interpretativas.

Em nosso caso, optamos por utilizar das respostas aos questionários e às entrevistas semi estruturada. Após a realização de diversas leituras de todo o material, optamos por inicialmente descrever os principais assuntos e temas que saltaram aos nossos olhos. Essa descrição está apresentada, mais abaixo, nos subcapítulos 3.1 e 3.2.

A partir das respostas aos questionários e dos relatos descritos nesses subcapítulos, elaboramos dois quadros contendo as UR que foram organizados em torno de temas comuns (APÊNDICES H E I)

4.1 A percepção através de questionários: sobrevoando a prática avaliativa

A realização do questionário ocorreu em horários regulares de aula, com a entrada do pesquisador na sala de aula mediante autorização do docente responsável.

Primeiramente, foi realizado um “pré-teste” do questionário com alunos do curso de Pedagogia. Este primeiro procedimento foi necessário para aprimorar a qualidade dos itens desse instrumento de pesquisa, bem como conhecer o tempo utilizado pelos discentes para respondê-lo.

Tendo o conhecimento dessa informação, entrou-se em contato com a Coordenadora de Curso de Graduação em Ciências Biológicas para informar sobre a pesquisa que seria realizada com os discentes do curso, bem como solicitar, por meio dessa pessoa representante da coordenação, uma primeira aproximação com os docentes sobre o desenvolvimento da pesquisa, avisando-lhes que, em breve, o pesquisador entraria em contato para agendar a aplicação do questionário.

Com essa ação da coordenação, alguns docentes responderam prontamente a solicitação facilitando a coleta de dados. Foram enviados *e-mails* para docentes que ministravam aulas para os diferentes semestres e períodos, dado que o objetivo era contemplar todos os alunos do curso de graduação.

Realizado o agendamento, antes da entrega dos questionários, os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, o instrumento de coleta de dados, o TCLE, a participação na pesquisa por meio de entrevista e dos riscos e benefícios da pesquisa.

Os questionários foram entregues para os discentes e o pesquisador aguardou no mesmo ambiente para esclarecimento das possíveis dúvidas. Assim que terminavam de responder, o participante recebia a segunda via do TCLE.

Cabe destacar que algumas questões do questionário, mesmo realizando o “pré-teste” não foram bem compreendidas pelos participantes, uma vez que algumas respostas apresentavam “depende”, “relativo”. Isso evidencia que a construção da pergunta pode ter gerado certa ambiguidade e dúvida na hora das respostas (questões 4, 5, 6).

A aplicação do questionário ocorreu em todas as turmas da graduação em ciências biológicas em aulas regulares do referido curso. Foram respondidos 196 questionários, e quatro alunos optaram por não participar da pesquisa, conforme apresentamos na tabela 4⁴.

⁴ Cabe considerar que o curso regular para o período integral é de quatro anos. Nesse sentido, os participantes que se encontram no 5º ano Integral são aqueles que em algum momento interromperam a graduação ou estão cursando a segunda modalidade, ou as duas modalidades concomitantemente. Alguns participantes assinalaram que estavam no 6º ano Noturno (2 discentes) e 7º ano Noturno (1 discente). O curso regular para o período noturno é de cinco anos. Estes discentes foram considerados em nossa contagem como alunos do 5º ano Noturno. Nos dois casos citados anteriormente, também se deve considerar que muitos alunos cursam as duas modalidades – Licenciatura e Bacharelado – e, portanto, podem avançar o tempo estipulado como regular.

Tabela 4: Número de discentes que responderam ao questionário por ano e período.

Ano/Período	INTEGRAL	NOTURNO	TOTAL
1º	39	23	62
2º	21	10	31
3º	23	19	42
4º	19	14	33
5º	9	19	28
TOTAL	111	85	196

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Apresentaremos, brevemente, alguns dos aspectos mais salientados nas respostas dos alunos. Salientamos que a descrição e análise das respostas deste instrumento não objetivava a realização de uma pesquisa de abordagem quantitativa. Nossa intenção foi de alcançar uma percepção geral sobre o tema, obtendo o maior número possível de participantes.

As perguntas, de resposta aberta, possibilitaram a constatação de aspectos sobre função da avaliação, natureza quantitativa – qualitativa, sensações acerca do ato de avaliar, entre outros. Constatamos nas respostas ao questionário, especialmente, na *questão 1*, de caráter aberta, que versa sobre o entendimento dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem, uma diversidade de respostas que tangem inúmeras funções da prática avaliativa, bem como de sua característica (quantitativa, qualitativa) e da natureza do que se avalia (produto, processo).

A maior concentração de respostas dessa questão, 94 respostas (48%) dizia respeito à função da avaliação da aprendizagem. Encontramos, nessas respostas, termos como: Verificar, medir, constatar, perceber, conhecer, saber o aprendizado do aluno. Esta constatação também permite compreender que a natureza do que se avalia, encontram-se mais focalizada no produto da aprendizagem.

Um conjunto de 56 respostas (29%) apontaram para a função de um “acompanhamento do ensino” dos quais elencaram que a avaliação da aprendizagem deveria auxiliar o professor a refletir, rever, alterar, e conhecer como está o seu processo de ensino através dos instrumentos utilizados.

Com relação à característica da avaliação, 48 respostas (25%) diziam que ela teria um papel de quantificar ou medir a aprendizagem do aluno. Já um total de 13 respostas (7%) citava que ele teria uma característica qualitativa, qual seja de qualificar o aprendizado, porém não explicitavam o que seria este “qualificar”.

Outro dado a ser destacado diz respeito a uma das perguntas escrita da seguinte maneira: *Em sua opinião, os professores avaliam a sua aprendizagem? Por quê?* Nosso

olhar não buscou verificar se as respostas tangenciavam um “sim” ou “não”, mas sim a razão ou motivo pelo qual os discentes justificavam seu posicionamento. Nesse sentido, encontramos, entre a diversidade de respostas, um aspecto marcante que se refere ao fato da memorização ser predominante nos processos avaliativos realizado em sala de aula.

Conforme a tabela 5, encontramos respostas em que os alunos apontavam para essa questão da memorização *versus* aprendizagem efetiva/significativa.

Tabela 5: Memorização *versus* aprendizagem efetiva/significativa em porcentagem – TOTAL

Ano/Período	Número de respostas	Em %
1	16	25%
2	14	45%
3	17	40%
4	10	30%
5	14	50%
TOTAL	71	36%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

É curioso notar que um número considerável de discentes do 2º ano já aponta para a característica da memorização exigida nas provas. Esse índice também é alto quando olhamos os discentes do 3ºano e do 5ºano. No entanto, para alunos do 1ºano essa percepção ainda não é tão visível, evidenciando, talvez, uma ingenuidade acerca do que é exigido nas provas.

Para os alunos de todas as turmas, verificamos uma convergência de respostas que afirmavam não considerar como avaliação quando esta se restringia à memorização e reprodução de conteúdos ou, como veremos nas respostas abaixo, a “decoreba”.

Questão 02: *Em sua opinião, os professores avaliam a sua aprendizagem? Por quê?*

Q01⁵: *Na maior parte das vezes não. Sinto que na Biologia as avaliações, num geral, são para avaliar o quanto você decorou um dado livro ou slide, o quanto você estava atento a cada palavra do professor, sem nunca te estimular a pensar ou a desenvolver raciocínios/cognições.*

Q02: *Alguns professores sim. Estes tem uma preocupação quanto aos métodos e procedimentos de avaliação. Outros (a grande maioria deles) só faz uma prova que você tem que decorar conceitos e responder as questões.*

Q03: *Alguns sim, outros não. Eu não acredito em disciplinas que obrigam o aluno a apenas decorar itens e termos como forma de aprendizado e avaliação. Em casos de professores que*

⁵ A terminologia Q01, Q02, Q03, Q04 foi adotada para manter o sigilo dos participantes da pesquisa. A letra “Q” indica que a respostas advém do questionário.

cobram os conteúdos real da matéria (funcionamento de processos, funções, importância) aí sim, acredito que há uma real avaliação da aprendizagem.

Q04: Da forma como normalmente é feito, não. As provas, normalmente superficiais, aplicadas são baseadas em fixação momentânea do conteúdo e não no real aprendizado do aluno.

Observamos então que, durante grande parte da trajetória universitária, os discentes acreditam que a avaliação da aprendizagem deve estar para além da memorização e reprodução de termos, conceitos ou conteúdos. Exigem, nesse sentido, o desenvolvimento, o raciocínio, a compreensão e importância dos conteúdos nas provas que realizam durante uma disciplina.

Para Boud (1990 apud. GODOY, 1995), ainda que docentes do terceiro grau considerem-se críticos em relação ao próprio trabalho, de maneira geral acabam desenvolvendo e reproduzindo, sem questionamento, as práticas avaliativas adotadas por antigos professores. Uma grande ênfase ainda é colocada sobre estratégias de avaliação calcadas na memorização, na reprodução dos argumentos e pontos de vista adotados pelos docentes (BOUD, 1990 apud. GODOY, 1995).

Constata-se, portanto, uma ênfase na avaliação de produto que tem como propósito verificar se o aluno aprendeu e se os objetivos foram atingidos, avaliando os resultados do processo ensino-aprendizagem através de exames que exigem a memorização de termos e conceitos somente. Podemos dizer que quanto maior a memorização e reprodução de informações, maior é a nota nas provas e maior se torna a chance do aluno ser classificado em aprovado ou reprovado.

A utilização dos instrumentos com maior ou menor intensidade também é um aspecto importante na compreensão da prática avaliativa. Através da *questão 4* do questionário, os participantes deveriam enumerar por ordem decrescente quais os instrumentos mais utilizados pelos professores. Apresentamos abaixo os resultados na tabela 6 com relação a essa questão, destacamos – para melhor visualização – as maiores quantidades de resposta.

Tabela 6⁶: Instrumentos avaliativos mais utilizados em % - TOTAL

	P.D	P.M	P.O	SEM.	REL.	LISTA	RES.	PORT.	N.R
1°	97,4	0	0	0	2,5	0	0	0	0
2°	2,5	28,5	0	48,4	19,8	0,5	0	0	0
3°	0	10,7	0,5	37,7	41,8	6,6	2,04	0	0
4°	0	11,2	0,5	9,6	28,5	30,1	10,2	1,02	8,1
5°	0	12,2	2,5	3,06	6,1	30,6	21,9	1,5	21,4
6°	0	6,6	3,06	0,5	4,08	15,8	23,9	2,5	52,04
7°	0	1,02	15,8	0	0	2,5	2,04	4,5	74,4
8°	0	0	3,5	0	0	0	1,02	7,1	88,2

Fonte: Tabela elaborada pelo autor para melhor visualização dos dados.

Observa-se, nessa tabela, que a prova dissertativa é o instrumento mais utilizado no curso de graduação pesquisado com 97,4% dos respondentes. Seguido desse instrumento, encontramos na segunda posição, os seminários (48,4%) e as provas de múltipla escolha (28,5%). Já na terceira posição, aparecem os relatórios (41,8%) e os seminários (37,7%). A lista de exercícios surge a partir da quarta posição com 30,1%, juntamente com os relatórios (21,4%). Na quinta e sexta posição, a lista de exercícios ainda se mantém correspondendo a 29,5% e 15,3%, respectivamente, e o instrumento do tipo resenha surge tanto na quinta como sexta posição, com 21,4% e 22,9%, respectivamente. A prova oral, um dos instrumentos pouco citado, anteriormente, e muitas vezes não utilizada, aparece na posição sétima com 15,3%. Já na oitava posição, encontramos o Portfólio com 6,6%.

Ainda nesse conjunto de respostas, diferentes instrumentos foram apontados pelos participantes, utilizados por seus docentes durante o curso de graduação, mas que não estavam na lista apresentada pelo questionário: Estudos dirigidos, Monografias, Maquetes, Trabalhos e reflexões escritos; Prova com consulta e/ou em duplas; Elaboração de projetos; “Provas Práticas”; Coleção entomológica (insetário); Caderneta de Campo; Diário de Bordo.

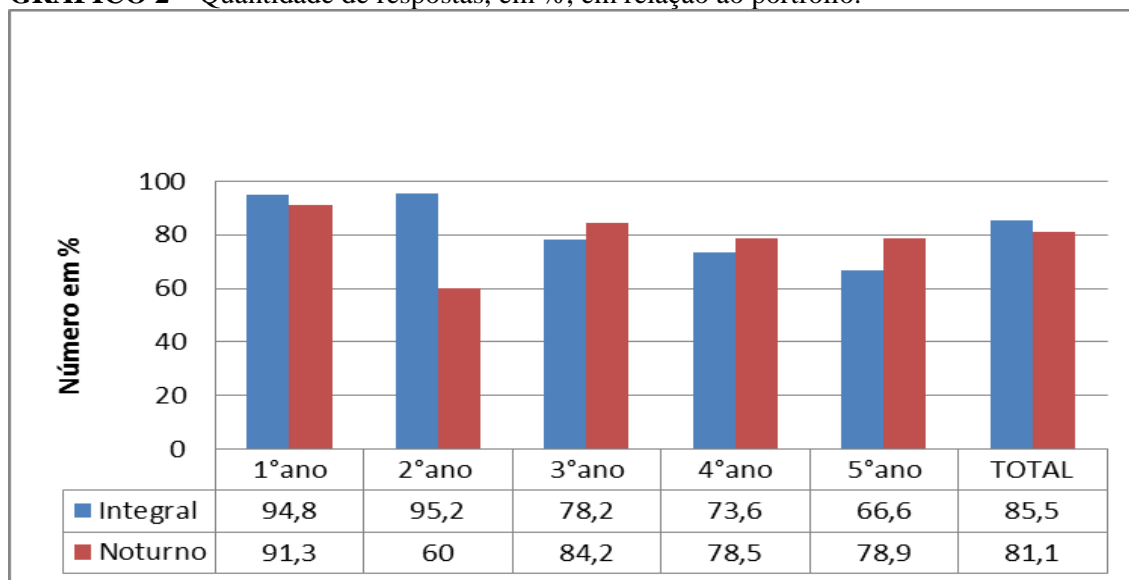
Outras respostas ainda citavam “Participação”, “Discussão em sala”, “Envolvimento com a atividade”, o que não caracteriza como instrumento avaliativo.

⁶ LEGENDAS: P.D = Prova Dissertativa; P.M = Prova Múltipla Escolha; P.O = Prova Oral; SEM = Seminário e Apresentações Oraís; REL = Relatórios de aula prática e/ ou de campo; LISTA = Lista de Exercícios; RES = Resenhas e/ou resumos de textos; PORT = Portfólio; NR= Não Responderam.

Isso pode evidenciar uma confusão acerca da terminologia e do significado da avaliação no ambiente universitário.

No gráfico 2, verificamos a quantidade de respostas que informaram não ter sido utilizado o portfólio durante a graduação.

GRÁFICO 2 – Quantidade de respostas, em %, em relação ao portfólio.



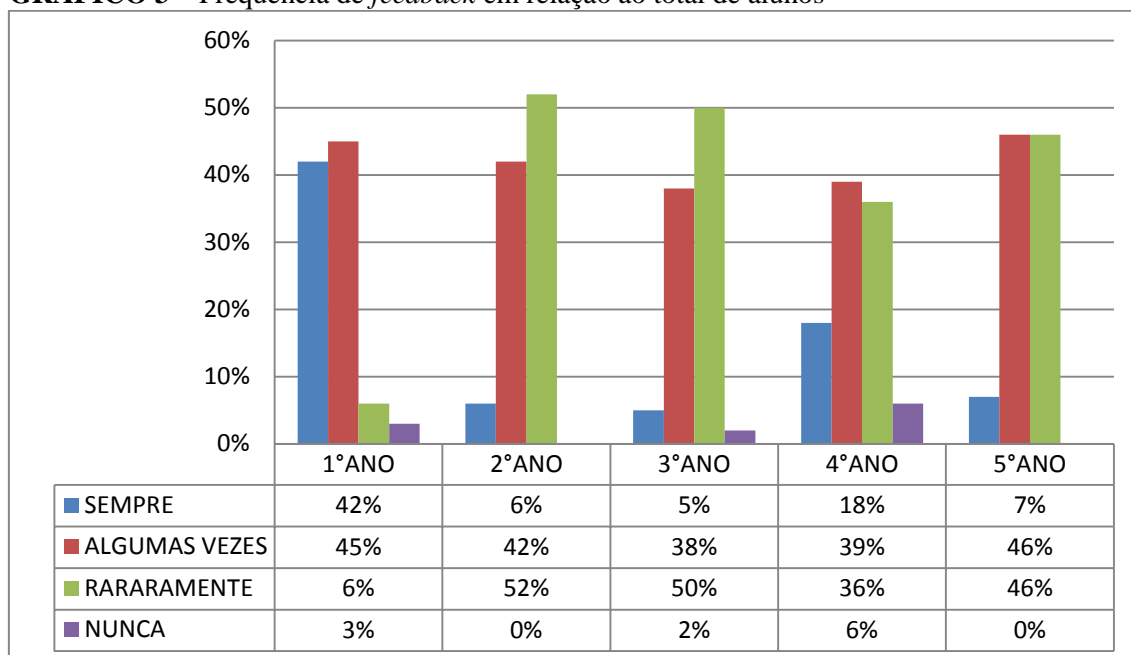
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor

Acreditamos que o índice total, 85% e 81%, integral e noturno, respectivamente, possa ser maiores, uma vez que diversas respostas consideraram o portfólio em sétima ou oitava posição, na tabela 6. Por ser uma questão de escala decrescente, alguns participantes podem ter considerado como “menos utilizado ou nunca utilizado” as maiores posições (sétima e oitava da *questão 4*).

Ainda de acordo com uma perspectiva formativa de avaliação, para Fernandes (2009; 2016), o *feedback* pode ser analisado sobre três aspectos: Natureza, Distribuição e frequência do *feedback*;

Nesse sentido, com as questões 5 e 6 do questionário, obtivemos informações acerca deste três elementos. Apresentamos abaixo, os gráficos gerados pela sistematização das respostas⁷.

⁷ As porcentagens dos gráficos 3, 4, 5 e 6 foram definidas em relação ao número de alunos daquele ano, ou seja, pela seguinte fórmula: $(n^\circ \text{ de alunos respondentes daquele item e ano} * 100) / n^\circ \text{ total de alunos daquele ano}$.

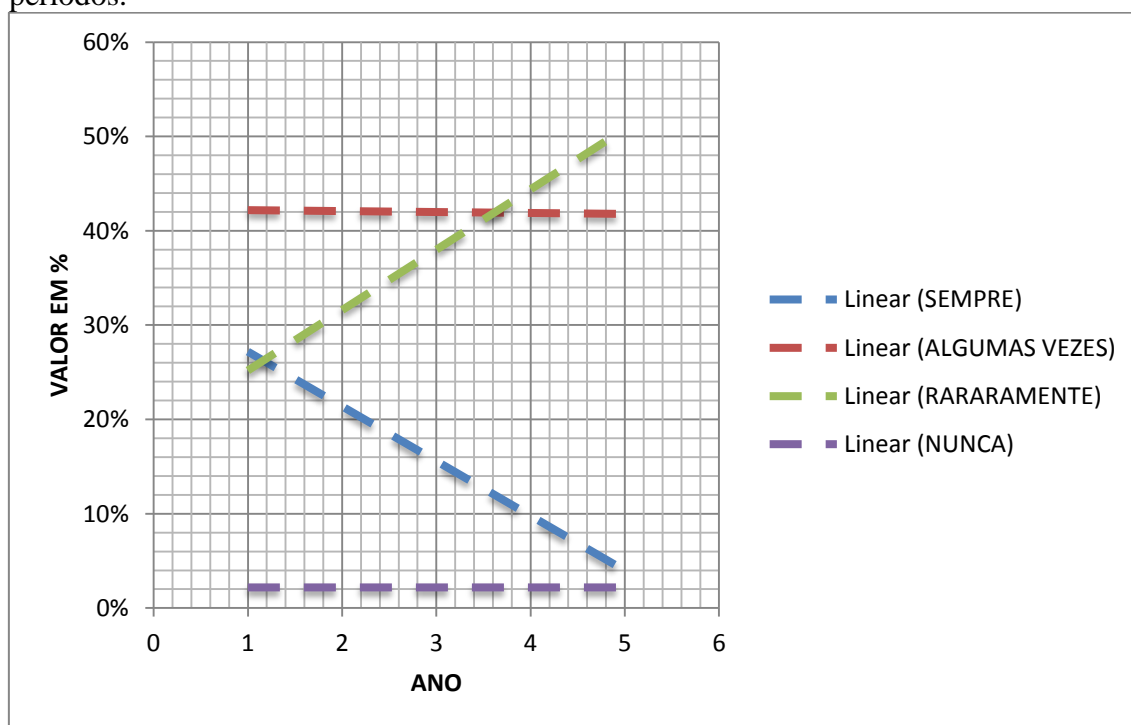
GRÁFICO 3 – Frequência de *feedback* em relação ao total de alunos

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor

Neste gráfico 3, observamos as respostas em porcentagem sobre a frequência de *feedback* durante o curso na percepção dos alunos. É interessante notar que as respostas do primeiro ano concentraram-se nos itens “sempre” e “algumas vezes” enquanto as dos demais anos prevaleceram sobre os itens “algumas vezes” e “raramente”. Também se destaca desse gráfico, as respostas do segundo e terceiro ano que tiveram o item “raramente” com maior índice sobre os outros itens, respectivamente 52% e 50%.

Isso pode ser explicado pelo fato de que os alunos dos outros anos (segundo, terceiro, quarto e quinto), por terem cursado mais disciplinas, consideram que essa frequência é menor em relação ao total de disciplinas realizadas, enquanto os alunos do primeiro ano, por terem cursado menos disciplinas em relação aos outros anos, verificaram que “sempre” ocorre algum *feedback*.

GRÁFICO 4 – Em linha de tendência, a frequência de *feedback* em relação à todos as turmas e períodos.

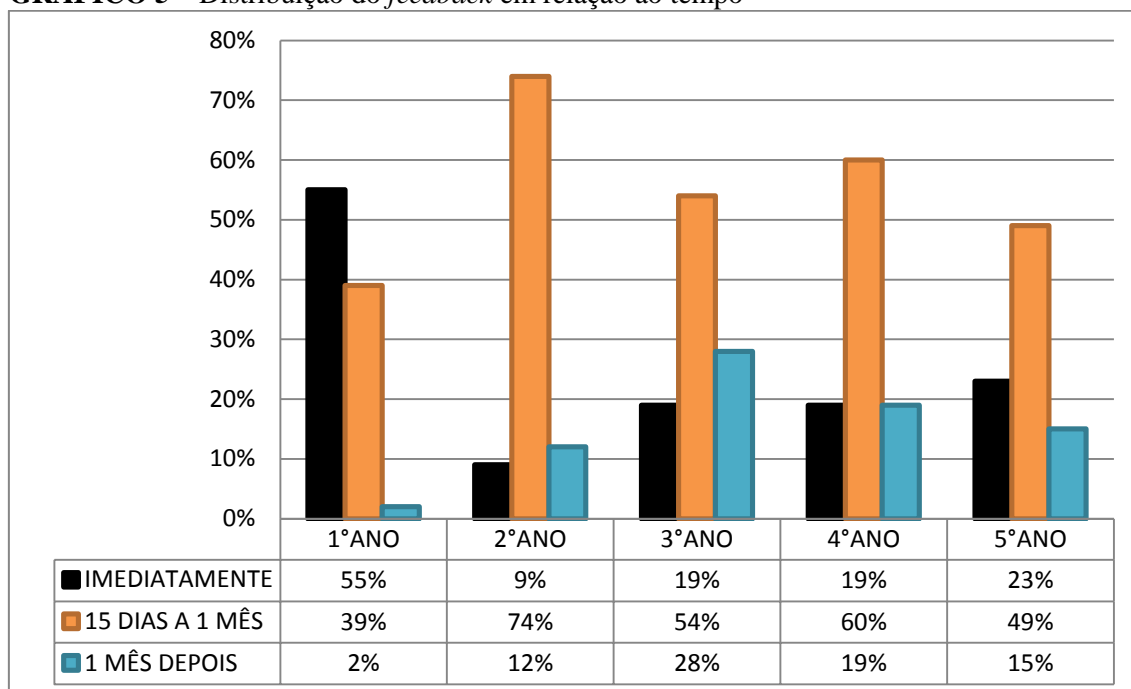


Fonte: Gráfico elaborado pelo autor

De modo geral, podemos notar que existe uma tendência crescente do item “raramente” conforme o gráfico 4, apresentando um crescimento significativo, ou seja, é possível dizer que a percepção dos alunos ao longo da sua graduação tende a considerar que o *feedback* ocorre com frequência cada vez menor.

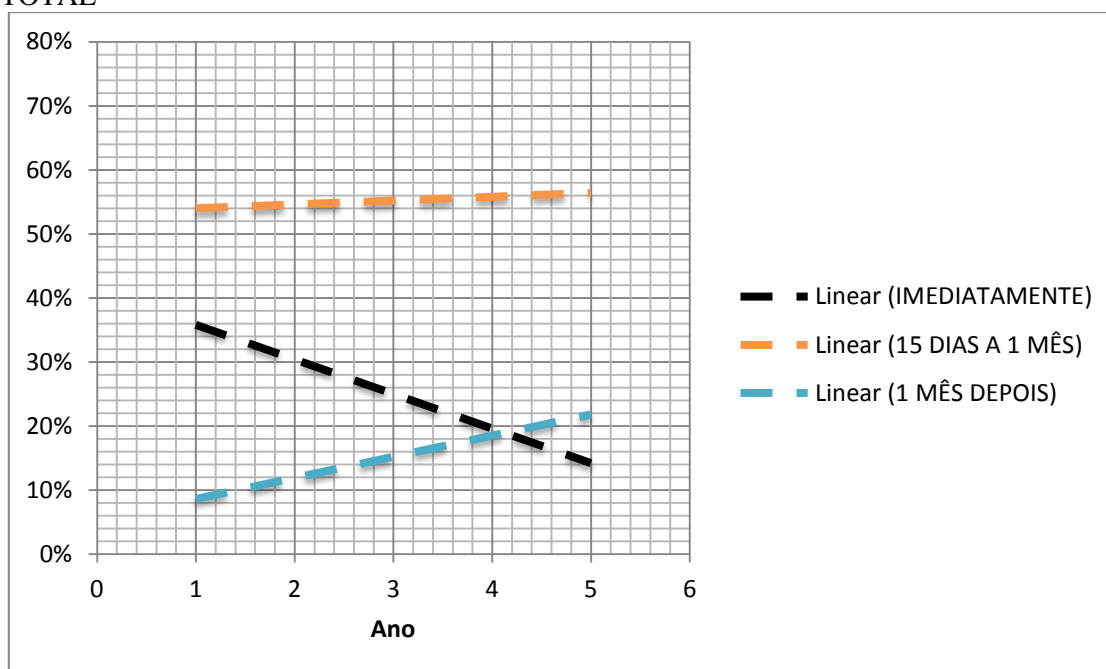
Outro aspecto que buscamos identificar nas percepções dos alunos a distribuição dos *feedbacks* em relação ao tempo, ou seja, de quanto em quanto tempo os docentes procuravam realizar observações ou comentários acerca do processo avaliativo.

No gráfico 5, sistematizamos em porcentagem os dados relativos a questão 6 do questionário, apresentando-os na totalidade (ano e período).

GRÁFICO 5 – Distribuição do *feedback* em relação ao tempo

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor

De modo geral, a presença do item “Imediatamente” é marcante no primeiro ano com 55%. Já o item “15 dias a 1 mês” foi o mais assinalado pelos participantes dos outros anos. Apenas no terceiro ano, percebemos uma maior quantidade de respostas acerca do item “1 mês depois” com um total de 28%.

GRÁFICO 6 – Em linha de tendência, a distribuição do *feedback* em relação ao tempo – TOTAL

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor

Ao observar o gráfico 6, pode-se notar que há uma tendência da distribuição do *feedback* em relação ao tempo diminuir, ou seja, os alunos que se encontram nos anos finais tendem a perceber que o *feedback* ocorre com um intervalo maior de tempo, dado que os itens “15 dias a 1 mês” e “1 mês depois” apresentam-se de forma crescente.

Outro aspecto que surge diante das respostas dos participantes é a maneira ou forma como é feito os comentários e observações do processo avaliativo pelos docentes. Na tabela 7, apresentamos o total de respostas que apresentavam como eram feitas a devolução desses comentários ou observações. Os “tipos de devolução” foram dados *a posteriori* através da leitura dos questionários respondidos.

Tabela 7 – Feedback das atividades avaliativas – TOTAL

Tipos de <i>feedback</i>	Número de respostas	
1. Comentários em sala sobre a prova	101	51%
2. Anotações na prova ou trabalho	40	20%
3. Envio da nota via sisgrad ou email	39	19%
4. Devolução de provas corrigidas	32	16%
5. Revisão de questões de conteúdo em aula	22	11%
6. Retorno individual (apenas se solicitado pelo discente)	17	8%
7. Comentários em seminário	11	5%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

É interessante notar que houve uma certa homogeneidade nas respostas dessa questão, permitindo a construção da Tabela 7 com apenas alguns elementos citados. Pode-se dizer, ainda com base nesta tabela, que a grande maioria comentários e observações realizados pelos docentes, nas percepções dos alunos, ocorrem de forma oral através de comentários sobre a prova. “Anotações na prova ou trabalho” e “envio da nota via sigrad ou email” também são práticas que ocorrem com frequência.

Chama atenção que apenas 22 participantes (11%) citaram que os docentes realizam uma “revisão de questões”. Esse número é pequeno comparado ao total de questionários respondidos (196), acreditamos que esse tipo de procedimento deveria ser mais comum quando pensamos a proposta de uma avaliação formativa.

Abaixo apresentamos algumas respostas que exemplificam a tabela 7.

Q05: *Através de comentários sobre as provas ou o (a) professor (a) repete algo que erraram bastante na prova decoreba. [TIPO 1]. – 1º ano Integral*

Q11: *Elogios como "bom" e "muito bom" escritos no canto da folha de avaliação. [TIPO 2] – 3º ano Integral*

Q12: *As provas não são devolvidas e o professor apenas divulga as notas via sisgrad (até então). [TIPO 3]- 1º ano Integral*

Q14: *Quando entregues (e se entregues) durante a aula, não há observações e explicações da nota e/ou do que errei para entender e não errar mais. Só há esse retorno se procurarmos os professores em períodos fora da aula. Contudo, a maioria não dá esse retorno apenas lançando a nota no sistema. [TIPO3, 4 e 6] – 4º ano Integral*

Q16: *Há bem poucos comentários feitos apenas na entrega da avaliação (quando há). Alguns professores discutem as questões onde houve mais erros, mas, no geral, respondem apenas questões pontuais dos alunos, caso perguntem e não estendem para toda a sala. [TIPO 5] – 3º Integral*

Q18: *É necessário ir até os professores para "descobrir" ou entender o que erramos nas avaliações. [TIPO 6] – 4º ano Noturno*

Q20: *O feedback das atividades só acontece com alguns professores no final da apresentação de seminários. Atividades entregues e provas nunca são comentadas ou apontadas para o aluno perceber seu erro. [TIPO 7] – 4º Integral*

Ainda, algumas respostas dos participantes apresentaram certos incômodos quanto ao retorno/*feedback* que é dado (ou não dado) pelos docentes. Apresentamos abaixo, alguns desses relatos:

Questão 6: *Como são entregues?*

Q21: *Normalmente de maneira ampla, seguido do discurso "vocês precisam estudar mais". Não acham estranho a sala inteira ter ido mal, e que foi falta de estudo de 40 alunos.*

Q22: *Raramente os professores nos mostram as avaliações, comentando sobre a correção, o que nos faz ver o que erramos e onde precisamos melhorar. Quando entregues são em sala de aula. A maioria dos professores nem nos mostram as provas.*

Q23: *Os docentes nunca fazem uma relação dos resultados do rendimento da sala com o ensino que nos proporcionam, ou seja, se a sala foi mal, é porque as pessoas não estudaram e não prestaram atenção na aula, nunca é porque o docente não apresenta o conteúdo de forma interessante ou porque é excessivamente exigente.*

Q24: *Elogios como "bom" e "muito bom" escritos no canto da folha de avaliação.*

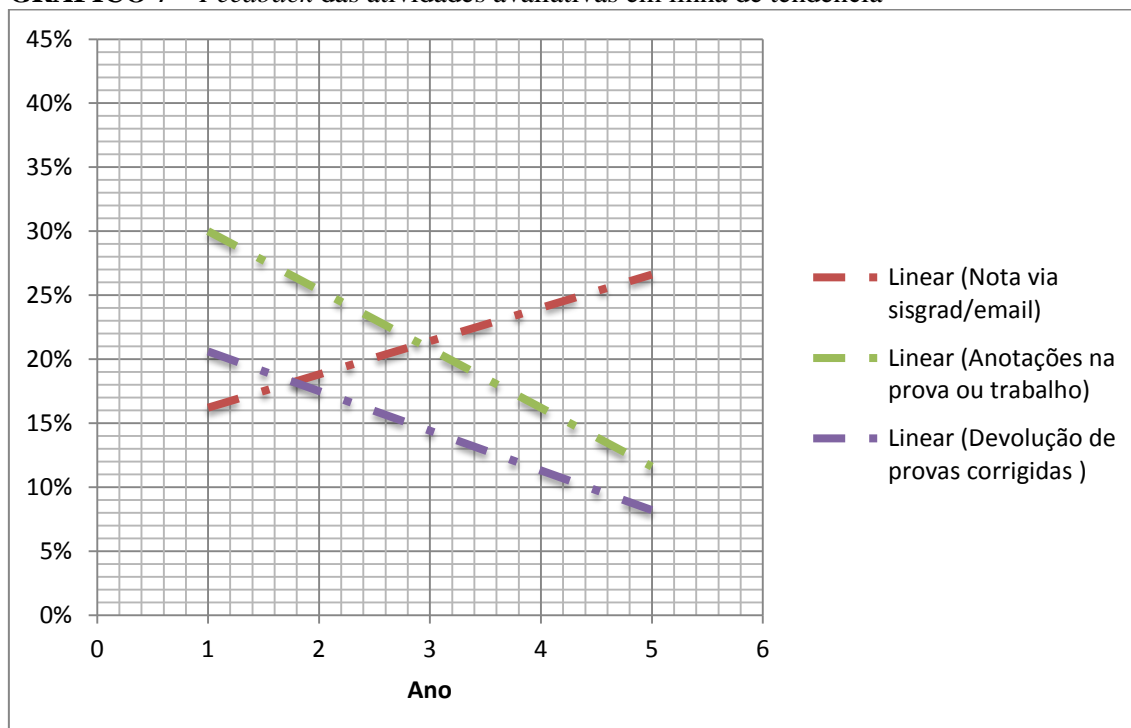
Q25: *A maioria só é entregue quando questionada pelo aluno.*

Q26: *Na maioria das vezes é uma discussão ou explanação. Mas é muito raro acontecer e nós quase nunca reavemos as provas.*

Com base nas respostas acima, é possível perceber que os participantes discentes notam um distanciamento entre as práticas avaliativas e o retorno delas tanto em relação ao aprendizado como ao ensino.

A partir da sistematização das respostas dos alunos, por ano, construímos o gráfico 7 e plotamos a linha de tendência. Encontramos como significativo três tipos de *feedback*: Envio de nota via sisgrad/email; Anotações em provas ou trabalhos; e Devolução de provas corrigidas.

GRAFICO 7 – *Feedback* das atividades avaliativas em linha de tendência



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

O envio de nota via sisgrad/email apresenta-se de forma crescente, enquanto os outros dois itens – Anotações na prova ou trabalho e devolução de provas corrigidas – de forma decrescente, na percepção dos alunos participantes. Ou seja, é possível dizer que no início da graduação os alunos percebem melhor que há uma devolutiva dos trabalhos e provas, com comentários, além da nota. Já no avançar dos anos, essa percepção diminui, restando apenas e ficando mais perceptível apenas o recebimento das notas.

É interessante questionarmos o por quê do aparecimento do item “envio de notas seja via sisgrad/email“, uma vez que, tratar-se-ia de uma obrigação e responsabilidade básica dos docentes realizar o envio destas em tempo útil.

A *questão 8*, buscou compreender quais instrumentos avaliativos os discentes pensariam em utilizar caso fossem professores na escola básica ou na universidade. As respostas foram quantificadas e apresentadas abaixo na forma de tabela (TABELA 8 e TABELA 9)

Tabela 8 – Instrumentos utilizados pelos discentes - TOTAL

INSTRUMENTOS	NÚMERO DE RESPOSTAS		TOTAL	
Seminário	156	79,5%		
Prova escrita	135	68,8%		
Atividade Em Grupo	133	67,8%		
Lista	111	56,6%		
Relatório	110	56,1%	196	100%
Prova Oral	67	34,1%		
Resenha	42	21,4%		
Artigo	34	17,3%		
Portfólio	20	10,2%		

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

A partir dos dados da tabela 8, podemos verificar que a um número considerável dos participantes utilizaria os seminários como instrumento de avaliação e, com base na tabela 9, este tipo de instrumento encontra-se mais concentrado em alunos dos anos finais (3° e 4° anos).

Tabela 9 – Instrumentos utilizados pelos discentes, por ano, em % - TOTAL

Tipo de Instrumento	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano
Prova escrita	85,4	64,5	61,9	66,6	50
Prova oral	46,7	32,2	30,9	30,3	17,8
Artigo	17,7	19,3	14,2	12,1	25
Relatório	64,5	51,6	61,9	51,5	39,2
Atividade em grupo	58,06	83,8	64,2	69,6	75
Portfólio	17,7	6,4	2,3	12,1	7,1
Seminário	75,8	74,1	88,0	84,8	75
Resenha	22,5	32,2	23,8	9,0	17,8
Lista	62,9	54,8	52,3	60,6	46,4

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Na tabela 10, procuramos quantificar as respostas dos participantes com base na utilização de provas escritas, provas orais, provas escritas e provas orais, ou na não utilização de nenhum desses tipos de provas.

Tabela 10: Utilização de tipos de provas em % - Total

Tipo de Prova	1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano
Prova escrita	62,9	41,9	47,6	54,5	39,2
Prova oral	8,06	9,6	16,6	18,1	7,1
Prova Escrita + Prova oral	38,7	22,5	14,2	12,1	10,7
Nenhuma das provas	4,8	25,8	21,4	15,1	46,4

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

É marcante que nos alunos do 5ºano quase a metade dos participantes da pesquisa não pretendem utilizar nenhum tipo de prova, seja escrita ou oral. Isso condiz com os índices sobre trabalhos em grupos (75%), seminários (75%) e listas de exercícios (46,4%) da tabela 9.

Este dado parece dialogar com os resultados de uma pesquisa feita com alunos de diferentes cursos de graduação da UNESP RIO CLARO (GODOY, 2000), no qual os alunos que se encontravam no sétimo semestre de três cursos analisados possuíam uma preferência maior para os trabalhos (apresentações e seminários), enquanto os do primeiro semestre preferiam as provas. Essa preferência parece transpor também para a futura prática profissional, uma vez que as experiências enquanto discente balizam a docência.

Podemos considerar, a partir dos dados levantados e sistematizados, mediante questionários analisados que:

- As compreensões dos participantes de pesquisa se apresentam de forma heterogênea e diversificada, sendo apresentada como instrumento de avaliação, ora como procedimentos avaliativos, ora como função do processo avaliativo.
- Dentre essas compreensões, a função da prática avaliativa é a mais perceptível – ao questionarmos *o que você entende por avaliação da aprendizagem* – trazendo significados como: Medir; Verificar; Aferir; Testar; Conhecer; Saber; Qualificar; Quantificar o aprendizado. Acrescenta-se que a função de “acompanhamento do ensino”, ou seja, que serviria para o professor refletir ou ter conhecimento sobre seu ensino também foi destacada pelas respostas.

- A memorização, mais chamada de “decoreba”, ainda é fortemente criticada pelos discentes. É significativo que alunos do 2º e 3º ano já observam a ênfase que é dada a habilidade de memorização nas provas que realizaram durante o curso.
- Os instrumentos mais utilizados, na percepção dos discentes, seriam – por ordem decrescente: Prova dissertativa; Seminário; Relatórios diversos; Lista de exercícios; e Resenhas ou resumos de texto. Estes dados condizem com o levantamento de instrumentos realizados nos planos de ensino em que, em grande maioria, apresentavam provas, trabalhos escritos e seminários.
- O portfólio, instrumento considerado pela literatura como indispensável para a avaliação formativa, não é utilizada ou é raramente utilizada. Aproximadamente 83%, equivalente a 164 respostas, indicaram que esse instrumento nunca fora utilizado em sua trajetória acadêmica.
- A frequência com que ocorre os *feedback* diminuem ao longo da trajetória na percepção dos participantes. Os itens “algumas vezes” e “raramente” apresentaram tendência crescente, enquanto o item “sempre” seguiu de forma decrescente.
- A distribuição do *feedback* apresentou-se marcadamente como “15 dias a 1 mês”. Porém, observando a linha de tendência, foi possível notar que os itens “15 dias a 1 mês” e “Mais de 1 mês depois” seguem de forma crescente, ao contrário do item “em até 15 dias” que apresentou-se de forma decrescente.
- De modo geral, em escala decrescente, os *feedbacks* ocorrem: De maneira verbal, através de comentários sobre as provas; Anotações nas atividades escritas; Envio de notas pelo sistema ou *email*; Devolução das provas corrigidas e recolhimento das mesmas; Revisão das questões em relação ao conteúdo em aula; Retorno individual apenas se solicitado pelo discente; e Comentários sobre apresentações.
- Estes dados sobre o *feedback* buscou compreendê-lo sobre três aspectos: Frequência; Distribuição; e Natureza. Após observar os dados, verifica-se que é preocupante a percepção que os discentes possuem ao avançarem no curso de graduação. Aparentemente, os *feedback* tendem a diminuir e a ocorrer com maior tempo de intervalo, sendo apenas de forma oral e pouco preocupada com a superação das dificuldades dos alunos.

- Os discentes buscariam utilizar em sua futura prática profissional, como docente, os seguintes instrumentos – em escala decrescente: Seminário; Prova Escrita; Trabalho Em Grupo; Lista; Relatório; Prova Oral; Resenha; Artigo; Portfolio.
- Muitos discentes do 5ºano, talvez, não utilizariam nenhum instrumento do tipo “prova”, apostando mais em seminários e apresentações orais.
- É marcante a diferença de percepções entre alunos dos anos iniciais, especialmente, 1º ano em relação aos dos anos finais, 5ºano, em relação ao *feedback* e dos instrumentos que utilizariam caso fossem docentes, mostrando-se de forma inversa.

4.2 A percepção através das entrevistas: aprofundando o olhar sobre a avaliação.

Buscando compreender ainda a temática da avaliação da aprendizagem na ótica discente, optamos por utilizar a entrevista semi estruturada para ganhar profundidade na descrição do fenômeno. Este procedimento de coleta de dados possibilita uma maior interação entre o pesquisador e o participante da pesquisa, de modo que durante o momento de coleta seja realizada adaptações, ajustes, esclarecimentos e correções que permite obtenção da informação desejada com maior segurança (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Alguns autores, recomendam que a entrevista esteja orientada por um roteiro que auxilie o entrevistador durante o contato com o participante. Para a elaboração do roteiro de entrevista semi estruturada (APÊNDICE J), buscamos em Manzini (2003, p.13) as orientações para a construção e elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturada. Segundo este autor, este roteiro de entrevista auxilia o pesquisador na condução da entrevista em direção aos objetivos pretendidos, assumindo – também – outras funções, as quais, “1. Ser um elemento que auxilia o pesquisador a se organizar antes e no momento da entrevista; 2. Ser um elemento que auxilia, indiretamente, o entrevistado a fornecer a informação de forma mais precisa e com maior facilidade” podendo auxiliar, de forma parcial, na organização da interação social na entrevista. Portanto, deve-se atentar para uma série de cuidados anteriores ao momento da entrevista, bem como um planejamento “[...] que estará relacionado intimamente com a qualidade das informações coletadas, os vieses, as interpretações errôneas dos dados”, assim, este planejamento e a análise do roteiro são procedimentos valiosos para a

posterior análise e interpretação dos dados advindo das entrevistas (MANZINNI, 2003, p. 24).

Participaram deste momento da pesquisa, 17 discentes, de diferentes anos de graduação, exceto do segundo ano de graduação, conforme o quadro 3:

Quadro 3: Participantes da pesquisa em entrevista semi estruturada.

1ºano	3ºano	4ºano	5ºano
A01; A02; A03; A04; A05.	A06; A07; A08; A09; A10	A11; A12.	A13; A14; A15; A16; A17.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Os encontros para a entrevista com os participantes da pesquisa ocorreram em horários e dias combinados previamente. Antes do início esclarecia-se novamente a pesquisa, os objetivos, o propósito da entrevista e a presença do roteiro de entrevista, além de garantir o sigilo de seus dados, bem como os riscos e benefícios como explicitado no TCLE. Com seu consentimento, a entrevista era iniciada com o uso de um gravador digital. De modo geral, os participantes se mostraram bastante confortáveis quanto à entrevista, à presença do gravador e nos momentos em que relatavam suas experiências em relação à avaliação da aprendizagem, sobre as aulas, sobre os professores, o curso e a universidade. Utilizou-se de uma linguagem menos específica para as entrevistas, ainda que orientado pelo roteiro de entrevista para contemplar os objetivos da pesquisa. A média de duração das entrevistas foram de 55 a 75 minutos.

O processo de transcrição da entrevista gravada em áudio ocorreu em duas etapas: Um primeiro da gravação digital contida no gravador para o Word, através de um software chamado *Express Scribe* (NHC SOFTWARE, 2017). Este software possibilitou uma maior acessibilidade que facilitou o acesso no tempo de gravação. Neste primeiro processo buscou-se manter a entrevista em sua íntegra com todos os elementos textuais. Já a segunda transcrição ocorreu do arquivo na íntegra para este trabalho. Neste segundo processo, buscou-se manter o sentido das frases e orações, respeitando as normas de supressão textual, mas retirando - quando repetidas vezes - alguns elementos da elaboração do discurso, tais como: “né?” “tipo” “sabe?”.

Foram garantidos aos nossos participantes que os nomes de professores e professoras não seriam revelados dado que o objetivo do trabalho não tem por intuito expor qualquer docente. Portanto, durante os trechos em que foram citados os nomes de docentes, estes foram suprimidos.

Destacamos também que não houve diferenciação nas respostas de alunos provenientes do período integral e noturno, uma vez que a maioria dos docentes do curso assumem aulas para esses dois períodos. Desse modo, optamos por não distinguir as respostas no momento de descrição e análise dos dados.

4.2.1 Revelando o campo: algumas percepções...

Como os alunos percebem a avaliação da aprendizagem realizada no curso de graduação? O que eles dizem acerca dos instrumentos, das “notas”, das práticas docentes? O que, como e por que avaliariam a aprendizagem, caso fossem professores?

Nesse capítulo, buscamos responder a essas questões de acordo com as entrevistas realizadas com os discentes do curso em questão. Estruturamos os dados provenientes das entrevistas através de uma sequência em que apresentamos, inicialmente, as experiências dos discentes, as práticas desenvolvidas pelos docentes e a percepção dos participantes sobre elas.

Caminhando por essas percepções, destinamos nosso foco para os efeitos dessas práticas no discente, as sensações que causam neles e a percepção acerca de questões relacionadas à avaliação. Posteriormente, adentramos no universo das possibilidades, das perspectivas e dos diferentes caminhos que nossos participantes da pesquisa tomariam, caso fossem professores, ao realizar a avaliação da aprendizagem de seus alunos.

De modo geral, os participantes da pesquisa relataram as diferenças em relação à avaliação da aprendizagem realizada em disciplinas do núcleo comum, da Licenciatura e do Bacharelado.

E: Como que é a questão da avaliação da aprendizagem no curso?

A15: [...] Eu acho que nos anos iniciais é bem massacrante. O nosso curso, ele é um curso difícil né? Eu não acho que seja um curso fácil, é um curso de resistência né? Não só fazendo as duas modalidades, quanto fazendo individualmente cada uma. Então, eu acho que nos três primeiros anos, eu acho que você sente um baque muito grande na avaliação da aprendizagem porque ele é muito metódica né? É a caixinha da prova... Então, eu percebi que a maioria das matérias do bacharel e da grade comum tem um ritmo que é Prova um, Prova dois, Prova três e acabou, no máximo um seminário [...].

Um das questões mais comuns dos alunos referem-se à valorização da memorização nos instrumentos avaliativos, especialmente, nas provas.

E: *E nas disciplinas do núcleo comum, como tem sido a avaliação?*

A09: *Ah, em média são duas provas por semestre que os professores passam. Mas eu acho que dependendo disciplina deveria ser muito mais. Tem alguns professores que passam três, mas principalmente esses que passam duas, acabam ficando muito maçante decorar essa quantidade enorme de conhecimento. E é só uma questão de decorar mesmo, sabe? Porque você vai estudar tudo aquilo e uma semana depois você vai esquecer. Tem umas matérias que eu passei que, sinceramente, tento lembrar o que a gente estudou e eu não lembro porque não aprendi porcaria nenhuma lá, eu só memorizei algumas coisas, o suficiente para tirar cinco na prova e depois não ficou nada para mim... Tanto pela aula da pessoa que é principalmente os professores que usam powerpoint, que é horrível quando os professores mais velhos usam o powerpoint e não sabem usar isso, então eles usam só para se beneficiarem [...] eles perceberam que conseguem falar uma quantidade enorme de conhecimento em pouquíssimo tempo e dane-se se você está aprendendo ou não aquilo, eles só vão passando o powerpoint e lendo rápido o que está escrito na tela e é isso a aula, sabe? Aí se você tirou uma nota ruim, é porque você é um péssimo aluno.*

Além desse aspecto da memorização, um dos relatos ressaltou que alguns professores, nas provas, realizavam perguntas que caminham em direção à interpretação e relação entre os conteúdos e conceitos, porém, segundo esta discente, não é muito comum.

E: *E como eram as provas? O que elas exigiam de você?*

A06: *No primeiro ano, eu acho que muitas matérias como [uma disciplina do núcleo comum] exigia muito decoreba de conceito. E foi uma matéria que eu tive muita dificuldade por conta disso, porque eu não gosto disso, sempre tentei aprender.[...] mas... Tem outros professores, outras disciplinas [...] que foram bem interessantes a maneira que faziam as perguntas. Foram professores que fizeram a gente pensar além da caixa, que não fosse uma coisa só conceitual, mas que tivesse interpretação e relacionar conceitos que não é uma coisa que a gente é estimulado, mas que acho é o mais certo assim.*

Para outros participantes, é possível notar uma certa diferença em relação à avaliação realizada nas disciplinas do núcleo comum em contraposição as do bacharelado e da licenciatura.

E: *Conte um pouco de como você tem visto a questão da avaliação de modo geral.*

A13: *Como eu vejo a avaliação... Acho que existe uma diferença muito grande entre as matérias do bacharel, as matérias do núcleo comum e as matérias da Licenciatura. Eles avaliam de forma diferente [...].*

E: *O que eles fazem diferente?*

A13: *De uma maneira mais geral, também, porque tem exceções, mas um cobra muito conteúdo específico. E a questão da escrita... Eu sinto que a licenciatura tem que escrever, tem que criar uma linha de raciocínio... A exigência é um pouco maior.*

E: *E como que é nas disciplinas do núcleo comum?*

A13: *Eu sinto que é muito repetitivo. Aquilo que tem, é a matéria sabe? É aquela coisa conteudista, às vezes aparecem questões de múltipla escolha [...]. Na verdade, reforça a questão do decorar conteúdo, decorar conteúdo, decorar conteúdo.*

E: *Você já sentiu alguma diferença na prática de avaliação das disciplinas nas ênfases, nas da Licenciatura e dos núcleos comuns?*

A17: *Já. Já senti bastante. Eu acho que, nas comuns são sempre assim, questões muito preocupadas com conceitos, coisas que você tem que decorar, e já nas ênfases, eu acho que são perguntas mais abertas. Acho que nas ênfases, eu acho que são perguntas que já deveriam ter nas disciplinas comum. Acho que na disciplina comum, acho que você pode cobrar conceitos. Mas, você não deveria ver só quanto o aluno decorou daquilo. Você deveria o quando o aluno entendeu daquilo. E, geralmente, nas ênfases é trabalhado mais isso, o quanto você entendeu, são perguntas que tem mais discussão sobre o assunto e não só descrição dos temas. E nas disciplinas de Licenciatura, eu acho que foi, acho que eu não tive nenhum caso ainda de ter uma avaliação assim, desse método convencional, de perguntas, respostas e uma nota é atribuída. Sempre é uma prática, ou é avaliado debates, ou é avaliado algum tipo de seminário, avaliado algum tipo de atividade que a gente aplica em sala de aula, os alunos fazerem essa atividade e desenvolveram com a própria sala de aula. Então, acho que essas são as diferenças que eu vejo mais entre os três.*

Um dos participantes considera interessante o que vivenciou em uma disciplina do curso de licenciatura, quando a professora avaliava o seu aprendizado através de relatórios. Na percepção deste participante, nesta experiência, é o aluno que diz ao professor o que aprendeu ao invés do professor limitar o que deveria ser aprendido cobrado em uma prova, por exemplo.

E: *E da Licenciatura, você sente alguma diferença em relação a avaliação?*

A14: *Sinto. Geralmente, eu acho que o método avaliativo [...] essa questão de prova e o método avaliativo da licenciatura, me parece, com minha pouca experiência, que é mais positiva porque, por exemplo, na disciplina que eu fiz, foi uma avaliação só, que eram relatórios das aulas que a gente ia dando para os alunos. E no final um relatório geral do que a gente absorveu da matéria, eu acho que isso é interessante... Não é o professor querendo saber, querendo te pegar na surpresa: “ah, que bicho é esse?”. Não, é você que está falando o que aprendeu da matéria e ele vê se isso é o suficiente... Eu achei bem positivo. E os relatórios também eram semanais que eu acho mais positivo... Acho que algumas pessoas não gostam de avaliações sempre. Mas eu acho que aí não é o caso, porque é um relatório de experiência né? [...] na licenciatura parece que as avaliações são menos tradicionais.*

E: *E nas ênfases do Bacharelado?*

A14: *Nas ênfases costuma ser mais tranquilo também, de maneira geral. Algumas ênfases são apresentações de seminário que você vai em busca de, dentro daquele assunto, um tema que você gostaria de apresentar. E sempre é muito positivo, porque você aprende com os seminários dos outros, aprende muito fazendo o próprio seminário.*

A utilização de seminários é frequente em disciplinas do núcleo comum, do bacharelado e da licenciatura. É neste tipo de instrumento avaliativo, a apresentação oral, que os alunos sentem que o aprendizado se torna mais significativo, e isso se deve também ao envolvimento do aluno com o conhecimento quando realiza esse tipo de trabalho.

Ao se referir às disciplinas que utilizam de seminários junto às provas, um dos participantes considera que seu aprendizado acaba sendo maior.

E: *E você acha melhor ter um seminário junto?*

A11: *Eu acho que é melhor sim... Acaba aprendendo bastante para fazer um seminário, tentar explicar para as outras pessoas. Primeiro você tem que entender bem para poder explicar então... Acho interessante isso.*

De modo geral, as apresentações orais são proposta pelos docentes para serem feitas em grupo. Alguns participantes consideram isso interessante, pois o trabalho colaborativo, na visão deles, é necessário para o próprio desenvolvimento pessoal.

E: *O quanto você acha que contribui esses trabalhos em grupo para seu aprendizado?*

A02: *Bastante...principalmente em grupo. O fato de saber que as pessoas pensam diferente de você [...]. Nem sempre vai ser do jeito que você quer, você tem que adaptar as situações. E também a questão de ter a ajuda dos amigos: “Ai, não estou entendendo essa parte da explicação, não entra na minha cabeça, a filogenia de tal grupo, alguém me ajuda?”. Ai, reúne-se o grupo, todo mundo fala um pouquinho do que achou, de como que é, pega livro, explica e todo mundo vai se ajudando aos poucos. Então é bem legal ver isso.*

Se os questionários apontaram para uma diversidade de compreensões no item “critério de avaliação da aprendizagem”, na sala de aula, a partir da ótica discente, encontramos uma variedade de procedimentos realizados pelos docentes. Abaixo, listamos algumas delas, com base nos relatos discentes.

No caso abaixo, a participante da pesquisa apontou para a possibilidade de o grupo ser avaliado pelos colegas em uma apresentação oral. Na percepção dela, esta experiência pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao futuro profissional.

E: *Algum professor já pediu para você se dar um nota?*

A02: *Já... A gente fez uma apresentação onde os grupos apresentavam e, enquanto isso, os outros alunos e o professor avaliavam o seu desempenho. Ele instruiu o pessoal antes de fazer a apresentação e as avaliações. “Ó, não é pessoal, o que vale é o profissional. A pessoa está apresentando certo?” Ele instruiu o que a gente tinha que olhar. E isso direcionou bem para os erros que a gente tinha que olhar: se a pessoa pulou os hábitos de alimentação, então, você tinha que tirar um ponto por causa disso [...].*

E: *Tem alguma experiência que você gostou muito?*

A02: *Eu gostei bastante do seminário que a gente se deu nota. Porque além da gente se dar nota, era por participante que você dava nota, então tinha os tópicos: Domínio do conhecimento; O jeito que se porto durante a apresentação... você colocava os pontos que você achava, então eu achei bem legal... Tanto para gente começar a perceber as nossas próprias falhas e crescer com isso, quanto para perceber o que que o professor busca que a gente saiba, que a gente tenha domínio, que a gente saiba se portar fazendo uma palestra, na frente de um auditório, porque querendo ou não, se você seguir pro lado acadêmico é isso você vai ter, um monte de gente olhando pra você, esperando você errar ...então você tem que saber lidar com isso, então é legal ver os pontos que você tem que ter em mente na hora que você falar, na hora de preparar o trabalho, essas coisas foram legais.*

Outra participante relata sobre uma disciplina em que o professor utilizou de diferentes instrumentos de avaliação. Perguntava-se para ela, se os professores costumavam diferenciar os “pesos” sobre os instrumentos e o porquê dessa diferenciação.

A06: [...] Em [uma disciplina do núcleo comum], por exemplo, foi bem legal o jeito que o professor fez. Acho que ele deu quatro formas de avaliação: prática, provas semanais, uma prova geral e apresentação de um banner. E aí ele deu peso igual para todos. E ele falou que sabia que cada pessoa aprende de uma forma diferente, então, realmente, tem pessoas que vão melhor em provas, isso não pode negar, mas tem pessoas que vão melhor apresentando, tem pessoas que tem mais facilidade com coisa prática...Eu achei interessante ele entender que cada pessoa tem sua individualidade e igualar os pesos, acho interessante.

Em alguns relatos também encontramos uma disciplina em que o professor, ao propor uma apresentação oral em grupo, sorteava um dos integrantes para realizar a apresentação. Segundo um desses relatos, essa estratégia buscava fazer com que todos os integrantes tivessem conhecimento do trabalho realizado por eles. Porém, indicam que essa estratégia não é adequada por conta da pressão e nervosismo que gera ao aluno sorteado para apresentar.

E: Em trabalhos em grupo, eles dão notas como?

A14: [...] era um trabalho em grupo, envolvendo quatro ou cinco pessoas, e só uma pessoa iria apresentar. E a pessoa que apresentar iria ser sorteada no dia. Eu acho que a teoria do por quê ele faz isso parece interessante, que ele quer que todos os alunos saibam de tudo e aprendam tudo. Só que na prática, eu acho que isso não é legal porque todos os alunos vão receber a mesma nota, de acordo com a apresentação daquele único colega seu... Então se aquele colega seu for mal, você vai mal junto. E por esse motivo, eu acho que pode causar uma pressão muito grande em todos... Mas assim que você sabe, que é você que apresenta, tem uma pressão muito grande e isso pode deixar você nervos. Por exemplo, uma colega minha foi sorteada pra apresentar. E é uma que a gente sabia que se fosse sorteada, talvez, tivesse problema. Não por que ela é mal aluna, mas porque ela tem problemas muito grande de nervosismo [...] a gente sabe que ela fica muito nervosa e sempre ela quase chora porque ela não consegue lidar com isso [...] Ela acabou indo bem. Mas eu fico pensando que esse nervosismo é um problema, então você expor ela a isso pode causar alguma coisa. Eu não... eu tenho transtorno de ansiedade, por exemplo, eu consigo lidar com conversas em público assim, mas se ela tiver transtorno de ansiedade também será que não pode acontecer alguma coisa séria? Sei lá...Ela podia desmaiar, alguma coisa assim...Então eu não acho certo e tudo isso é conversado com o professor...

A questão do nervosismo tanto em trabalhos de apresentação oral como em provas estão presentes nos relatos dos alunos. É esse nervosismo que muitas vezes, segundos alguns participantes, podem contribuir para uma menor “nota” do estudante em uma prova.

A02: [...] eu sou uma pessoa muito nervosa para fazer prova, então, o que eu sei às vezes eu não consigo expressar direito na prova [...].

A05: As provas deixam a gente nervoso, ansioso... Às vezes, a gente não consegue dar o melhor da gente por causa de nervosismo. Mas...enquanto que essas pessoas podem ser esforçadas, podem dar bons resultados na área da pesquisa... e eu acho que não é muito certo.

A13: Eu sinto que as pessoas ficam muito nervosas... Eu ficava... Então, você tem uma prova, você vai fazer uma disciplina que são quatro provas, duas com um professor duas com outro... Você fica muito mais tensa, muito mais... É uma pressão muito forte. Acho que o nome prova dá uma pressão muito forte. Aí você vai, faz uma ênfase que precisa elaborar um projeto de pesquisa, tranquilo. Não que vai ser fácil... E tipo, o que ela pedia era nível de FAPESP, bem completo, que exige muita coisa, e foi muito mais tranquilo do que fazer uma prova. Acho que a gente bota uma pressão muito mais forte na prova porque você tem dia para fazer, você precisa decorar aquilo, você precisa... É aquele dia, se você está mal ou não, é aquele dia. Às vezes, tem professor que deixa você fazer no outro, mas pedem atestado. Mas em relação ao trabalho, talvez, você possa ver com outros olhos depois: “Estou cansado de fazer, vou fazer até esse ponto, amanhã eu pego e faço de novo”. Acho que talvez até a forma que você expressa o que aprendeu você aplica, porque em um projeto você consegue aplicar ou em um relatório você consegue aplicar, talvez fique um pouco mais completo sabe?

Para um dos participantes da pesquisa, na realização de um trabalho, o nervosismo acaba sendo menor por conta do tempo para estudar e pesquisar sobre assunto, garantindo um domínio sobre o mesmo e tornando-o mais seguro para discorrer sobre.

E: *Você tem preferência por prova ou trabalho?*

A03: *Eu, particularmente, um trabalho escrito. Acho que eu me dou melhor, porque na prova eu sinto um pouco mais inseguro, tem todo aquele nervosismo. No trabalho, não... Você pesquisa, você que vai estar dominado o conteúdo. Então, eu me sinto mais seguro.*

Outro aspecto questionado relacionava-se ao critério “Participação” que encontramos nos planos de ensino. Perguntava-se aos discentes se os professores avaliam a participação do aluno e, se sim, como era realizada.

Alguns participantes relataram que este critério era utilizado pelos professores, porém desconheciam como, de fato, era feita a atribuição de notas ou a própria avaliação.

E: *Os professores avaliam a participação?*

A06: *Alguns sim... Aconteceu em [duas disciplinas, uma do núcleo comum e outra da licenciatura]. De ter nota de participação, acho que foram só essas duas disciplinas. Mas tem professor que fala: “Se você participar – se você ficar com 4.9, 4.65 – a gente pode passar*

para cinco, né?” Muitos professores falam isso... Mas, eu acho que de influenciar diretamente na nota, acho que foram só essas duas disciplinas.

E: E eles falavam como seria avaliado?

A06: Em [uma das disciplinas], a gente tinha um grupo no facebook, que as pessoa colocavam dúvidas. Aí o professor falou que uma das formas de participação seria nesse grupo, porque às vezes não dá para falar tudo em sala, mas se a pessoa publicava no grupo e outras pessoas ajudavam os outros colegas a tirarem dúvidas, e na própria sala responder. Era uma aula que o professor fazia muita questão para a turma. Sempre pedia para turma participar, então quem se manifestava mesmo. E na [disciplina da licenciatura] o professor falava participação, mas não explicou muito bem como funcionava participação. Mas acho que era também comentar a sua opinião sobre os textos discutidos.

Nas disciplinas da licenciatura, este critério parece ser mais presente, segundo o relato abaixo (A13). Uma outra participante comentou que em uma disciplina da licenciatura, a professora costumava anotar o nome de alunos que falavam sobre suas experiências.

A13: [...] às vezes, avaliação em sala de aula, que eles avaliam a presença ou avaliam a participação. Isso na licenciatura eu acho que é um pouco mais forte. [...] Eu sei que, estar participando, ler o texto, discutir, levar coisas que vão acrescentar na discussão, eu entendi que é avaliado. Mas não sei se é de zero a dez...não sei como funciona isso.

E: Nas outras disciplinas não teve nenhum professor que comentou sobre a participação?

A13: Teve, mas eu acho que é menos, não sei por quê. Eu comecei a fazer a licenciatura agora, eu sinto que essa cobrança é um pouco maior nesse sentido.

A15: [...] Eu sei que ela fazia participação porque uma vez ela sentou do meu lado e eu vi ela anotando no caderninho o nome das pessoas, conforme elas falavam, e quem não tinha falado, ela marcava umas coisas diferentes [...] Ela não deixava claro e nunca falou desse negócio de participação. Foi quando eu vi ela anotando... Ela chegou a falar de participação [em outra disciplina], mas nunca falou de nota, que tinha que participar e tal. Mas, tirando essas matérias, eu não me lembro de nenhuma matéria que tenha cobrado participação que eu saiba.

O que é mais marcante nesse aspecto é que, mesmo não constituindo uma “nota”, o critério “participação” poderia servir para ajudar o aluno a ser aprovado em uma disciplina, caso ele tenha sido retido por alguns décimos, conforme observamos nos relatos abaixo.

E: Você acha que a participação acaba influenciando na nota final?

A02: Acho que acaba um pouco. Ainda mais se você tem esse contato de seis meses com o professor e ele acaba conhecendo você... Então a hora que ele tiver para dar aquele zero ponto dois que você precisa, ele vai...eu acho que ele considera isso, dependendo da pessoa ele vai pensar: “Vou dar esse zero ponto dois para pessoa que ficou olhando para o teto o semestre inteiro?” entendeu? Acho que... Pode ser que sim, eu não sei como eles incorporam isso na nota.

E: Para que serviria a participação?

A17: Ah, eu acho que eles[...]fazem isso, tipo assim, em termos de pessoas que, às vezes, não foram tão bem na disciplina, em trabalhos e avaliações por dificuldade. Mas, tipo, se a pessoa tentou, se ela pelo menos tentou entender, foi participativa, participou de práticas, tirou dúvidas em sala de aula ou até mesmo fora de sala de aula, de ir até o departamento professor e perguntar. Eu acho, para mim, na minha visão é para isso que eles usam, para ajudar o aluno.

E: Que aí, se ele não passar, ajudaria isso?

A17: É. Eu acho que, por exemplo, um aluno, que aqui a média que precisa para passar é 5, se o aluno ficou com 4,5, mas eu acho que se eles julgam que o aluno foi esforçado, eles podem alterar essa nota para 5 e passar o aluno. Acho que é isso.

E: E nenhum professor, nunca falou isso diretamente?

A17: Não. Não. Isso nunca foi... É mais assim, a visão que a gente tem, porque às vezes, a gente percebe, a gente fala “nossa, eu fui muito mal nas provas de tal professor, mas como que eu consegui passar ainda? Como eu passei com 5? ” Mas, mesmo a gente se esforçando, indo nas aulas, fazendo prática, fazendo prova dá uma maneira que eles queriam que a gente fizesse, eu acho que isso ajuda. Mas nunca foi explícito assim.

E: Você acha que a participação acaba influenciando na nota final?

A10: Aí eu acho que vai... Existem professores que eles não pensam assim, eles só pegam aquelas notas que está ali e beleza. Agora, como eu falei, existem professores que eles lembram os alunos. Eles lembram como era o desempenho do aluno durante as aulas, o desenvolvimento do aluno durante as aulas. E aí ele fala: “olha, faltou um. Esse aluno, vamos dizer assim, que ele merece”, então ele acaba permitindo, dando esse valor que faltava para atingir a média.

Porém, um dos participantes (A14) comenta que mesmo tendo uma atuação mais presente nas atividades do professor, obteve uma reprovação por um décimo na nota final.

E: E como você descobre qual professor vai utilizar dessa participação para aprovação?

A14: Acho que é mais uma especulação... Mas eu acho que participação deveria ser uma coisa levada em consideração sim. A matéria que eu fiz semana passada, é uma matéria que eu peguei reprova do quarto ano... Inclusive, peguei por 0.1, fiquei com 4,9, e foi uma matéria que você percebia que [...] ninguém prestava atenção em nada, principalmente nas partes práticas. [...] eu gosto muito de atividade práticas, acho que é bem mais proveitoso, do que alguém com slide – fundo azul com letra amarela – falando para gente. E nessa matéria eu fui um dos únicos que realmente participou e entendeu as práticas. E quando veio a média de 4,9, eu cheguei a mandar um email para o professor perguntando se ele levou em consideração a participação em sala, porque a sala tinha vinte e cinco alunos, dez ficavam para a prática e muita gente ficava só olhando sem fazer nada. E o professor me respondeu falando que: “Nessa altura do campeonato eu não posso mudar as regras do jogo”. Eu não sei... Acho que os professores... Parece que a gente está numa corrida e o aluno que está com uma nota maior vai ganhar de todos os outros... Não é uma competição, sabe? Nenhum dos meus colegas vai ficar triste porque o professor me deu 0.1 de participação na matéria. E nenhum conselho de curso vai contestar a decisão do professor...

Pode-se dizer, portanto, que a “participação” está mais relacionada à avaliação de comportamento do aluno, dentro e fora da sala de aula, quando ele procura pelo professor para esclarecer dúvidas ou quando é mais ativo durante as discussões, se

realiza pergunta em sala de aula, se ele participa de atividades extraclasse propostas pelos docentes.

Este critério, conforme observamos nos relatos, parece ter maior importância quando o aluno não atinge a média para ser aprovado. No entanto, cabe ressaltar, que isso não é explícito para os discentes.

Dentre os relatos dos participantes de pesquisa, encontramos também com uma crítica a questão técnica da avaliação: a elaboração dos instrumentos avaliativos ou no uso desses instrumentos. Uma dessas críticas refere-se a alguns limites que, no caso da prova, foca em determinados saberes em detrimento de outros, ou que não contempla todo o conteúdo estudado e questões que geram ambiguidade no momento do aluno responder.

E: Como tem sido a avaliação da aprendizagem no curso de graduação?

A10: [...] alguns professores, eles, eu acho que assim, a forma como eles avaliam as questões formuladas, às vezes, parece que, realmente, não satisfazem esse quesito de, avaliar o que o professor ensinou em aula. Parece que o professor só fez...como eu posso explicar?![breve silêncio] Assim, questões mal formuladas, sabe?! Ou de alguns tópicos do que ele ensinou, que assim, eu não vejo, alguns dos meus colegas também não veem, como essenciais, sabe?!

E: E como você tem visto a questão da avaliação que os professores realizam?

A04: Então, em geral, a maioria faz a avaliação clássica. Faz provas, faz seminários, cada coisa tem o seu ponto, coisa e tal. Daí nem sempre é muito certo. [...], por exemplo, eu tive provas que se eu estudasse as coisas que na profissão, realmente, vale a pena, que você acredita que vale, eu ia tirar zero! Porque perguntou coisas bem específicas que a gente ficava meio que “tá, e aquilo que a gente focou?” Porque não falou para focar, então, naquilo?. Então, a prova, ela meio que manipula o que a gente foca no ensino, querendo ou não. O que eu acho uma coisa ruim, porque a pessoa deixa de estudar uma coisa que ela pode ser boa e gostar, para estudar uma coisa que, na visão do professor, é mais importante.

E: Como você vê a questão da avaliação da aprendizagem?

A14: Nas obrigatórias, eu acho que geralmente são por meio de avaliações teste ou dissertativas, são provas né? E eu não acho muito positivo porque pensando, por exemplo, em uma prova padrão de dez perguntas, resumir uma infinidade de assuntos em dez perguntas [...] a sua nota é se você sabe aquelas dez perguntas, não é se você sabe a matéria aprendida, na verdade. Então, se você estudou uma faixa de coisas e cinco daquelas perguntas específicas não foram as que englobam todo aquele conteúdo, você já corre o risco de não ser considerado suficiente naquela avaliação. Então, avaliação de teste ou dissertativa, eu não julgo muito eficaz...não diz exatamente o aprendizado do aluno.

Surpreende-nos um caso que, relatado por uma das participantes, o uso da prova como instrumento de punição. A participante relata que o docente teria colocado questões acerca de conteúdos que não foram apresentados, em aula, para alguns alunos

que naquele dia estavam em trabalho de campo e obrigatoriamente tiveram que faltar à aula.

A15: [...] *a minha pior experiência de prova foi de [uma disciplina do núcleo comum]. Porque eu não podia pagar a chalana, algumas pessoas da minha sala também não podiam e outras não queriam. Então, [o professor responsável pelo campo] escolheu que aqueles que não fossem pagar a chalana fossem viajar com o noturno que tinham decidido que, se um não pagasse, então não iria ninguém. E aí, eu fui com o noturno [uma semana depois]. [...] Iria ter uma prova assim que o integral voltasse. Aí uma pessoa da minha sala mandou email para o professor e falou para que iríamos chegar da viagem e depois de dois dias já iria ter a prova dele, e se não teria condições de mudar. Só que falou isso sem conversar com o resto da turma que estava lá e nem com a gente que estava aqui em Rio Claro.*

Aí ele trocou, só que a muito contragosto. Depois que a gente ficou sabendo, por veteranos que estavam fazendo a matéria, de pessoas que eles conheciam da sala deles que quando trocava a prova de data, o professor virava o bicho... E aí, ele trocou... Aí a gente foi uma semana depois para o pantanal com o noturno. Ele pensou que quem tinha pedido para trocar o dia da prova foi a gente que tinha ficado e não o pessoal que tinha ido. Aí a gente voltou do pantanal nas mesmas condições que aquela pessoa que iria fazer a prova dois dias depois, só que a gente tinha perdido uma aula porque quando o Integral vai não tem aula. E a gente fica aqui sem ter aula... Só que quando a gente vai com o pessoal do noturno, o integral tem aula. [...] quando a gente chegou para fazer a prova, eu só olhei para a prova, olhei para todo mundo que tinha ido para o pantanal comigo e todo mundo estava olhando para a prova sem fazer nada, porque o que ele fez: Tudo que ele deu naquela prova eram coisas que ele tinha tratado na aula prática da semana que a gente estava no pantanal... Então, ele deu uma aula teórica que é o que tem no livro, geralmente, e aí ele deu o que tem na aula prática que são coisas que não tem no livro, você pode pegar anotações com alguém, mas não é a mesma coisa que de você estar lá fazendo a prática. Inclusive, de coisas que ele falou durante a sala, curiosidades sobre o assunto que não tem no livro e ninguém anotou... Aí quando chegou lá, a gente não sabia fazer a prova. Eu não sabia nenhuma questão... Quando ele saiu da sala e a doutoranda dele ficou lá, ela falou que a prova estava totalmente injusta, que ela tinha ministrado uma aula e ele não usou a questão que ela tinha enviado e ele não colocou a questão. [...] Acho que foi a prova mais injusta que eu já fiz de todas. Porque não tinha condição de fazer uma prova dessa, porque eu nem estava aqui...

As percepções mais gerais sobre avaliação da aprendizagem concentram-se nos instrumentos e critérios avaliativos, qual seja a ênfase nas provas que exigem, quase sempre, a memorização de conceitos, e na participação como possibilidade de receber “pontos” extras para a aprovação.

Encontramos algumas práticas que divergem das mais comuns - três provas e um trabalho (oral ou escrito) - que utilizaram a atribuição de notas pelos alunos para as apresentações deles ou o uso de provas em diferentes momentos combinado a apresentações orais. Porém, cabe destacar, que tais mudanças encontram-se restritas a dimensão técnica.

Os participantes também apontam para uma crítica as provas: Seu limite de abrangência em relação ao conhecimento que é estudado em sala de aula; a ênfase em

questões não tão fundamentais – na visão dos participantes; e ênfase em detalhes que são facilmente encontrados no livro.

A questão do nervosismo também é muito presente nos momentos de realização de prova ou apresentação de seminários. Esse fator parece passar despercebido pelos docentes. Chamou nossa atenção um relato que evidencia o uso arbitrário e punitivo da avaliação, quando os alunos se sentem prejudicados ao realizarem uma prova que os conteúdos não teriam sido ensinados em aula.

Dentre essas experiências, intentamos compreender se existem práticas relacionadas à avaliação formativa, quais sejam, ao menos, o *feedback* e a auto avaliação e avaliação por pares.

4.2.2 Avaliação formativa: um caminho a ser percorrido...

Um dos aspectos a ser observado nos relatos dos participantes da pesquisa refere-se à avaliação formativa, o qual seria um caminho desejável para contrapor-se à avaliação de caráter somativo e classificatório. Buscávamos compreender se a perspectiva formativa tem sido uma realidade nas salas de aula universitária.

Elencamos, a partir dos relatos, duas categorias que compõe tal perspectiva sendo elas: O *feedback* no trabalho pedagógico; e a Auto avaliação e avaliação por pares. Da primeira, entendemos como uma prática a ser desenvolvida tendo em vista atingir dois principais objetivos: Permitir que o aluno tenha conhecimento da sua situação de aprendizado; e elaborar estratégias que possibilitam diminuir a lacuna entre a situação atual e o desejado pelo professor.

Em relação aos *feedback* acerca dos instrumentos avaliativos, os participantes relatam que poucos professores oferecem um retorno da situação do aluno em relação ao conhecimento estudado e quando o fazem é de modo bem amplo.

Nos questionários, observamos que os docentes costumam comentar sobre as provas e seminários (apresentações orais). Porém, ainda restava saber, como eram feitas esses comentários acerca das provas e das apresentações. No relato abaixo, identificamos o que seriam, portanto, essas apreciações.

Foi comum encontrar nos relatos dos participantes que os alunos não costumam ter acesso às provas realizadas e que isso só era possível, caso o aluno fosse à sala do professor para vê-la.

E: *E como que os professores davam notas? Eles explicavam como seria feito?*

A06: *Acho que a maioria não. É uma coisa que eu acho problemática na avaliação é que, na grande maioria, a gente não vê as provas. E eu acho que isso seria importante, para gente aprender, não para duvidar do professor. Porque acho que, eles acham que a gente vai só duvidar só né? Mas é uma questão da gente ver o que errou e como está sendo pedido, porque cada pessoa interpreta de uma forma e a gente podia discutir melhor isso. Acho que falta muito assim, dos professores, a gente poder ver a prova depois.*

E: *Os professores, eles devolvem as provas depois? Como que é esse retorno?*

A17: *Difícilmente. Difícilmente. Eu tive dois professores que eu lembro que eles faziam a correção comentada, traziam a prova.... Colocavam as questões em apresentação, as respostas discutiam com a gente. Tinha professor até, que colocava assim, pegava respostas dos alunos, que eles achavam que tinha sido mais corretas, para falar com a gente... Mas a maioria não devolve e a maioria também fala “se você quiser vai até minha sala que a gente pode conversar”, mas apenas assim, se você não concordou com a sua nota. Porque se você questiona outras coisas, por exemplo, tipo “ah, mas eu não achei a questão muito adequada”, eles não estão muito importados com isso. Eles passam a nota para você, às vezes eles não passam nem as questões para a gente ver, a prova em si. Passam apenas a nota, “ah, e se você não acha que essa nota foi justa, vá até a minha sala que a gente pode ver a prova, mas, raramente, eles devolvem corrigidas. Trabalhos também, é muito raro devolver.*

Chama nossa atenção um caso que se refere a um professor que não queria mostrar as provas realizadas pelos alunos. Somente após intensa discussão entre os alunos da turma com o professor e, com o apoio do Centro Acadêmico da Biologia (CAB), ele entregou a prova.

E: *E depois que corrige a prova e atribui uma nota, eles entregam ela de volta? Vocês tem acesso às correções? Como que é?*

A01: *Então (risos)... A nossa sala teve um problema semestre passado com um professor [...] As provas deles eram questões retiradas do livro ou muito parecidas. Só que eu achei que a sala foi muito mal para a proposta que ele deu, mas foi porque eles não estudaram... Reclamavam do professor, falavam um monte de coisa, só que o professor era muito justo e muito rigoroso quanto às coisas [...]. Alguns alunos sentiram que ele tem tipo um trauma... Porque ele não queria mostrar a prova para gente. Falou que se ele mostrasse a prova, nós iríamos reclamar que a correção dele estava errada, que iria mandar recorreger, que ia perder muito tempo com isso, e por isso ele fazia uma avaliação muito demorada para ter certeza que estava certa, que ele corrigia duas vezes cada prova... Só que a gente queria ver a prova porque teve gente que tirou quatro, tirou meio, teve gente que foi muito mal, só que estava estudando e achando que estava certo. Só que no livro não tem gabarito, você procura na internet e não acha, e como você vai fazendo e não tem ninguém para falar que está errada, a pessoa acha que está certo, porque é o que ela entendeu do conteúdo... Então, os alunos queriam ver as provas para entender o que eles tinham errado já que ninguém tinha corrigido o exercício de cada um. E ele não quis mostrar... Aí aconteceu que o professor brigou, foram reclamar no CAB - tinha uma aluna da nossa sala que era do CAB –ela apoiou a gente para falar com alguém sobre isso, que estava achando que o comportamento do professor não era adequado, que ele até disse: “Isso não é uma democracia” e disse que se a gente encontrasse um artigo que mostrasse que ele tinha obrigação de mostrar a prova, ele iria mostrar. A gente procurou e ninguém achou. Só que queríamos ver a prova. Aí teve um dia que ficamos uma hora discutindo isso, o professor cedeu e mostrou a prova. Só que mesmo assim fizeram uma ocorrência lá – o CAB escreveu uma cartinha e mandaram para o departamento – e ficou por isso, ele mostrou a prova.*

Revela-se nesse caso citado acima que a postura assumida pelo docente não permite a dimensão pedagógica do erro e da ética profissional. Mesmo que não haja uma norma que obrigue o docente a mostrar as provas, é recomendável do ponto de vista pedagógico, que ele o faça.

Uma outra discente comenta que alguns professores não teriam mostrado a prova, pois argumentavam que o documento (prova) pertence à ele e não ao aluno.

E: Esse professores que não mostram, eles falam o por quê de não mostrar?

A06: Alguns não. Já teve casos, não aconteceu comigo, mas deu ver pessoas pedindo para ver a prova e o professor falar que o documento era dele. Eu já vi isso acontecer mais de uma vez. Ele recusou a mostrar, mas comigo nunca aconteceu porque eu nunca fui muito de pedir assim, mas eu já vi.

Na ótica de uma das participantes, o pouco tempo do devido a outras atividades que ele precisa realizar na universidade dificulta a possibilidade de realizar algum retorno com os alunos sobre o conteúdo após a avaliação. Isso faz com que o retorno fique por conta do próprio estudante. Porém, quando ocorre em sala de aula, na visão dessa participante, a experiência é rica e parece contribuir efetivamente para o aprendizado.

E: O professor, depois que ele corrige as provas, que vocês fazem a prova e entrega para ele daí ele dá uma nota, o que ele faz em relação ao conteúdo?

A10: Eu acho que eu posso, sim, dizer que a maioria eles dão feedback. E uma minoria, não. Mas, acho que também parte muito do interesse do aluno, porque assim, a gente sabe que os professores, eles não só dão aulas, eles têm projetos de extensão, pesquisa, pós-graduação para dar conta, então assim, a maior parte deles que dá feedback, deixa muito ao interesse do aluno: “Olha, eu estou disposto a dar o feedback, mas você tem que me procurar após o período de aula”. São poucos professores, que eles separam um momento da aula para dar um feedback, pegar questão por questão, e falar, e corrigir, novamente, não são todos. Realmente, quem, a maior parte dos professores que dá feedback, deixa assim, para o aluno procurar eles.

E: E como que foi essas experiências que o professor fez na sala?

A10: Eu acho que elas foram boas. Assim, você parar com o professor e rever cada questão, às vezes, se você deixa a cargo do aluno, está certo, o aluno, ele tem que ter essa responsabilidade: “Olha, eu não fui bem, eu quero rever a minha prova, eu quero rever a minha avaliação”. Mas, muitas vezes, o aluno, ele não vai por si mesmo procurar o professor para ter esse feedback, porque às vezes, ele mesmo está ocupado com outras tarefas. Então, eu achei interessante, realmente, pegar, separar, um momento da aula para fazer esse feedback com a turma toda. E aí, às vezes, os alunos mesmo levantam questões que, talvez, se eu estivesse sozinho com professor eu levantaria. Então, é legal também ver o que os outros alunos pensaram ali na hora. Às vezes, os alunos falam: “ó professor, na verdade não foi a matéria que não entendi, foi a questão que eu não soube interpretar, porque, sei lá, está mal redigida, ambígua e tudo mais”.

De modo geral, percebemos nos relatos que os professores costumam avisar os alunos que, caso tenham qualquer dúvida, procurem-no em sua sala para ver a prova. Nesses casos, eles enviam apenas a nota pelo sistema de graduação do aluno.

E: E depois que o professor aplica a prova e corrige, o que acontece depois? Existe algum retorno?

A14: Raramente, de cinco matérias por semestre, se uma corrigir... Todas dão um feedback assim, todas dão as notas e, geralmente, eles falam que se alguém tiver alguma dúvida pode ir na sala dele. Geralmente, os professores costumam fazer isso. Mas... Poucos professores discutem as provas, os erros, e as coisas que aconteceram.

Porém, ir conversar com o professor sobre a prova parece envolver outros aspectos além das dúvidas que o aluno possa ter. Na visão de uma discente desse curso, é preferível ir com mais outros colegas para ter mais “credibilidade”.

E: E, você já foi conversar com algum professor sobre a nota ou sobre a prova?

A17: Já, já fui conversar com o professor sobre a prova, mas, geralmente, quando eu faço isso eu procuro, tipo, ir com outras pessoas que tiveram esse problema também, ou com a nota ou com alguma questão da prova. Eu pego, discuto, falo “gente, vocês acharam que estava justo? Vocês também estranharam alguma coisa?”, aí, geralmente, eu vou, nunca vou sozinha discutir porque senão, eles não dão muita razão para a gente se vai um aluno só lá, eles não vão considerar. Mas eu acredito que se vai mais de uma, duas, três pessoas, aí já é mais fácil.

E: E tem dado certo, ir com mais pessoas assim?

A17: Hum.... Depende! Depende muito do professor. Mas, eu percebi, pelo menos no meu 1º ano para cá, eu percebi os professores mais abertos, assim. Isso é uma coisa boa que eu percebi. Mais abertos, e aí falava “olha, nessa questão aqui eu respondi tal coisa, porque, ou eu interpretei de maneira correta, ou a questão não dava para ser interpretada do jeito que você queria”, alguns professores já chegaram a anular questão, falar: “ó gente, eu concordo com vocês, não estava clara a questão”. Teve um caso de um professor que, a maioria da sala não foi tão bem na prova e a gente foi conversar com ele, eu achei legal o que ele fez, ele falou “olha, eu não vou anular questão da prova, mudar nota de prova por causa dos alunos que foram muito bem e que acharam a prova concisa, que estava tudo ok, mas para os alunos que não foram muito bem, eu quero, eu vou reformular essa pergunta, eu quero que vocês me ajudem a reformular essa pergunta e quem achar necessário, porque achou que não foi tão bem na prova por razão dessa pergunta, responde essa questão de novo para mim, como um trabalhinho, em uma folha, e aí eu atribuo essa nota como um trabalho complementar, quem não quiser não precisa fazer, mas quem quiser...”, aí eu achei interessante esse método que ele acho.

É interessante observar que encontramos relatos de que alguns docentes realizam um retorno após a aplicação de uma prova e atribuição de uma nota, bem como para os trabalhos, especialmente, nos anos iniciais.

E: Eles já refizeram a prova com vocês?

A02: No máximo, acho que foram uns dois ou três professores, dos sete que eu tive, eles pararam pegaram as questões que as pessoas tinham mais errado, eles comentaram: “Ó gente, isso daqui é por causa disso e disso, não por causa daquilo”. Então, eles comentaram o que o

pessoal tinha ali, por cima, errado mais e que não tinha entendido muito bem, eles voltaram no ponto. Mas a maioria só falava a nota e era aquilo.

E: Depois que eles aplicam as provas, corrige e dá uma nota, ele faz o que em relação ao conteúdo?

A05: Alguns professores corrigem a prova com a gente, outros professores só dão continuidade com o conteúdo.

E: Eles chegam a refazer a prova com vocês?

A05: Assim... [dois professores] pegaram as questões e iam falando o que a gente deveria ter colocado. Se alguém tivesse dúvida, perguntava e eles esclareciam. Mas teve outros professores que “essa é sua nota e é isso”.

Em apresentações orais, alguns apontam com precisão o retorno que era dado, enquanto outros citam que eram feita apenas um comentário sucinto.

E: E de trabalhos, havia um retorno?

A01: Teve... Naquelas: “Gostei muito, falaram bem, achei interessante” era mais ou menos assim o feedback. Agora, [uma professora] falava o que tinha gostado: Do que a gente tinha falado; do modo como falamos; De quando os colegas precisavam de ajuda o grupo complementou; De ter colocado imagem e do desing do slide; A oratória – se podia ter falado mais alto ou falar mais devagar; Se tinha coisa que foi desnecessário. Ela deu um feedback muito bom, foi bem completo, tanto na parte conteúdo quanto na comportamental... [Em outra disciplina], eu não lembro direito, mas ele sempre fazia perguntas no final e ao fazer as perguntas já ia atrelando o comportamento que as pessoas tiveram, então: “Ah, vocês podiam ter falado mais aqui”, mas falava que sabia que tinha gente não falava muito alto mesmo, que estava treinando.

E: E dos trabalhos, eles dão algum retorno?

A04: Trabalho eles dão bastante retorno. Eles falam bastante do grupo fez de bom, do que o grupo fez de ruim, o que o professor esperava, o que o professor viu no grupo, o que não viu. E daí explica em cima as coisas que faltaram, ou ficou meio vago assim, ou mesmo adiciona coisas. Então, sempre tem um retorno na apresentação.

E: E os professores dão algum retorno dos trabalhos?

A02: Dão, mas é também um geralzão: “A sala foi bem” ou “tal grupo foi mal” “tal grupo fez o que eu esperava” “tal grupo não fez o que eu esperava”, mas é mais um geral mesmo, “a média foi boa, o pessoal explicou bem, foi isso”.

No entanto, isso parece deixar de ser tão frequente ao longo da graduação. Os participantes que não se encontram nos anos finais apontam que não é tão frequente o *feedback* do professor sobre as provas e trabalhos. Questionam também sobre a atribuição de notas para apresentações orais que nem sempre é explícito.

E: Com trabalho eles dão retorno?

A06: Geralmente não. Às vezes você apresenta seminário, por exemplo, que é um dos trabalhos mais comuns e raramente tem observações... Acho que poucos professores fazem. Eles falam que está bom e obrigado. Aí você senta, recebe um número e não sabe qual parte foi

problemática, se faltou conteúdo, faltou desenvoltura para explicar. Às vezes, a nota não é ruim, mas o porquê não foi melhor ou o porquê foi essa nota né?

E: Eles não explicam?

A06: É muito, muito raro, eles explicarem assim, exatamente. Em [uma disciplina do bacharelado], eu tive uma professora, substituta, que foi bem legal porque ela fez um questionário para ela mesma e ela, também, fez uma para um grupo. Um grupo avaliava, e ela também. Aí tinha lá: Domínio do tema, de zero a dois pontos, e tinha a observação para você explicar o porquê daquela coisa... Ela fez isso e foi bem interessante porque realmente não era um geral valia sete, um geral valia oito... Cada coisa tinha sua pontuação e tinha explicação do porquê. Mas isso, olha, no seminário é mais raro de acontecer do que em prova, da gente ter um feedback.

E: E dos trabalhos escritos e seminários? Tem algum retorno?

A11: É que seminário, pessoalmente, eles já corrigem onde precisa... Mas, às vezes, fica uma dúvida, em seminário, justificar por que você tirou a nota. Porque não sai um relatório que você tirou sete ou cinco porque errou isso, isso, isso... Às vezes o professor só assiste e depois sai a nota... Isso é uma coisa que faz falta, para saber onde melhorar no próximo seminário... Às vezes, você tira nota baixa e não sabe o por que tirou nota baixa, se é o jeito de falar, se é o jeito que você faz slide...

Na licenciatura o retorno de trabalhos escritos parece ser mais comum, segundo uma das participantes.

E: Os trabalhos, você falou que eles não devolvem também, trabalho escrito?!

A17: Não. Acho que trabalho menos ainda. Acho que prova eles até, porque prova, geralmente, um ou dois fazem a revisão, trazem, mas trabalho, não. Trabalho é muito difícil. Até porque, têm muitos trabalhos a gente já manda por e-mail, nem manda no papel impresso, então nunca volta. Pelo menos isso, para mim, nunca voltou a correção disso, só a nota. E trabalho escrito também. Nas matérias de Licenciatura, todos os trabalhos que eu fiz, eles voltaram com comentários, mas na de Bacharelado, eu acho que eu nunca tive isso, do trabalho voltar corrigido.

Mesmo aqueles que se encontram nos anos finais, o *feedback* do professor quanto aos trabalhos desenvolvidos é reconhecido como algo importante, pois permitiria ter o conhecimento sobre onde se deveria melhorar.

E: E quando eles fazem é proveitoso esse momento?

A17: Ah, sim! Com certeza! Quando eles fazem, é muito proveitoso. Até porque, a gente fala que “ah, você está no 5º ano, você já sabe apresentar trabalho, já sabe...”, mas não é, tem pessoas que tem mais dificuldade, pessoas que tem menos dificuldade, e sempre é proveitoso, né?! Eu acho que não importa o ano que você está, acho que o feedback deles sempre é bom, tanto assim, quanto a parte de fala, como a gente fala, como a gente coloca imagem, como a gente apresenta, o que a gente aborda, eu acho que é bem proveitoso quando eles fazem.

Portanto, a questão do *feedback* parece ser algo não tão comum. No começo da graduação, aparentemente, os professores costumam realizar com mais frequência. Ao

longo da graduação, essa percepção dissolve-se e os retornos parecem ser cada vez menos frequentes. Nos dois casos, esse *feedback*, quando ocorre, limita-se a comentários gerais e, raramente, a superação das dificuldades encontradas pelos discentes. Pode-se dizer que atinge apenas o primeiro aspecto, qual seja, do estudante reconhecer o nível de aprendizado e a situação em que está em relação ao objetivo proposto pelo professor.

4.2.3 Auto avaliação e avaliação por pares: vislumbrando possibilidades?

Além do *feedback*, outro elemento que parece contribuir para o desenvolvimento da avaliação formativa refere-se à auto avaliação e avaliação por pares. Neste momento, portanto, apresentamos os relatos acerca das experiências dos discentes em relação a esses aspectos.

Diversos relatos citaram a auto avaliação proposta pelo professor, porém realizando-a apenas como o ato de atribuir uma nota para si. Nesse processo de atribuição de nota, os participantes apontam para diferentes aspectos a serem considerados, entre eles a participação, envolvimento, realização de leituras e atividades.

E: *Eles já pediram para vocês se auto avaliarem?*

A11: *Acho que são poucas matérias, acho que uma ou duas por semestre que pedem auto avaliação. Mas não são muitas...*

E: *E como foi?*

A11: *Geralmente, no final do semestre, eles perguntam assim: Dado tudo que eu aprendi, meu comportamento, meu esforço, qual nota eu me daria. às vezes é complicado, porque você tem aquela vontade de por um dez lá, mas às vezes você reconhece que não mereceu aquele dez que você vai colocar lá. É um dilema moral...*

E: *E além de pedir uma nota, eles pedem mais alguma coisa?*

A11: *Tem alguns que pedem a avaliação da disciplina. Você põe uma nota falando o que você achou do curso, se atendeu as suas expectativas, o que você achou da metodologia, se podia melhorar... São poucos professores que fazem essa segunda parte.*

Alguns participantes apontaram, nesse ato de atribuir uma nota, a questão do mérito e de serem “o mais justo”, pois isso envolveria também o juízo de valor do professor sobre ele.

E: *E os professores já pediram para você se atribuir uma nota? Ou para os colegas?*

A14: *Já aconteceu... Individualmente e para os colegas. Eu não sei até que ponto eles levaram em consideração. Mas essas matérias são geralmente as mais flexíveis com nota e com avaliações. Nunca fui...*

E: *E como que foi se dar uma nota?*

A14: *Não sei... Para mim... Eu tento ser o mais justo possível, mesmo porque o professor vai ter autonomia depois para dar nota ou não. Então não adianta eu querer ser meio besta e falar que eu quero receber uma nota dez porque além do professor estar vendo que você é arrogante, ele vai poder falar, “não, tudo bem, você acha que é dez, mas na verdade suas atividades não tem nada a ver com isso”.*

E: *Eles pediam só para dar uma nota ou tinha mais coisa?*

A14: *Só para se dar uma nota mesmo.*

E: *Pensando, voltando um pouco na questão dos trabalhos e provas e notas, os professores já pediram para vocês se darem uma nota? E se auto avaliar?*

A08: *Uhum, já!*

E: *Como que foi essa experiência?*

A08: *Ah, eu achei interessante. Mas assim, o que é engraçado é que o professor pede para a galera se avaliar e quando o pessoal dá uma nota alta ou máxima, ele se incomoda. Ué, se é auto avaliação eu posso dar a nota que quiser. E eu, por exemplo, eu não faço na maldade. Já teve disciplina que eu, agora eu também não lembro qual foi, mas que eu me dei 10 e eu escrevi o porquê, eu falei “olha.., eu até me dei 9,5 ou 9, porque eu li tudo o que precisava, fiz tudo o que precisava”. Outras eu já me dei 7, porque não li tudo o que precisava, mas sempre estudei para as provas e tudo mais. E o professor se incomodava com alguns retornos dos alunos. E sei lá, é uma questão mais grave, não envolve só...envolve muita educação do aluno, a gente fala de ser malandro ou não, da honestidade dele. Mas assim, se a gente for parar para pensar no sentido mais puro dessa avaliação, eu acho que ela é interessante, mas... eu não sei, eu não sei se valeria a pena usar ela como uma nota em si, não sei.*

No entanto, diversos alunos ressaltam que a atribuir uma “nota” para si não é tarefa fácil.

E: *Os professores já pediram para você se auto avaliar?*

A05: *Sim.. Foi só uma vez, na apresentação de trabalho que ele falou para avaliar todo mundo e se auto avaliar durante as apresentações. Só que assim, avaliar os outros é difícil... E avaliar a gente é mais difícil ainda... Porque, você não sabe...para mim eu sempre acho que eu poderia ter feito um pouquinho melhor, mas ...eu também não sei o que poderia ser esse um pouquinho melhor, pouquinho mais... Então eu acabo me dando uma nota alta, mas não um dez por exemplo...eu fico ali no nove, oito e meio...*

E: *Por que você acha que é difícil se dar uma nota alta?*

A05: *Primeiro porque... Eu não sei.. Tem essa questão de... Você não querer se achar melhor que o outro, acho que isso interfere muito. Pelo menos no meu caso, é mais isso...eu não quero que os outros achem, que eu acho, que sou melhor do que eles... porque eu não acho... então...*

E: *E como é o processo de se dar uma nota?*

A13: *Muito difícil.. É muito difícil porque toda vez que eu olho, eu mudo. Então, fui lá, atribui e fico 'Nossa, acho que vou abaixar'.*

E: *Por que?*

A13: *Porque ...não sei... Também não sei... Eu fico muito confusa.*

E: *Expectativa?*

A13: *Talvez, às vezes você espera que você tivesse mudado um pouco mais... Conseguir explicar algum ponto que na hora você não conseguiu...Em um outro momento, você vai lá e fala ' nossa, mas eu fiz isso, isso e isso' e pensa que deveria ter aumentado, então eu não sei.*

E: *E como você sente ao se dar uma nota?*

A01: *Eu me sinto meio pressionada porque...é meio...é enviesado a sua própria avaliação...e eu não gosto... às vezes eu acho que estou fazendo super bem o negócio e merecia um dez, mas é o*

que eu acho. Não é o que as outras pessoas estão pensando de mim e, às vezes... eu não gosto dessa coisa de...só perceber o meu ponto e não perceber o que os outros estão percebendo porque, às vezes, eu estou dando o máximo de mim para fazer um trabalho ou eu acho que estou dando o máximo de mim para fazer o trabalho, só que o grupo precisa de mais e é uma coisa que eu queria corresponder as expectativas do grupo.. Então, eu só me daria um dez se eu tivesse feito muita coisa, se eu tivesse cumprido... Feito as coisas antes do prazo, se eu tivesse ajudado todo mundo quando estão com duvida, se, por exemplo – às vezes, eu tomo a liderança – para fazer trabalho e conseguir delegar certinho o que cada um vai fazer, se eu conseguir atender o que as pessoas precisavam...Então, às vezes, eu acho isso, mas no fundo eu fico sentido será que fiz tudo isso? Ou, às vezes, se eu dou uma nota muito baixa eu penso que fiz isso, isso e aquilo... é uma coisa muito difícil para mim.

Sobre avaliação por pares, encontramos apenas um caso que foi pedido aos alunos para avaliar os colegas, em apresentações orais, com critérios definidos e com atribuição de nota.

A01: Ah, do [professor de uma disciplina] eu achei muito legal... Ele falou que iria avaliar metade e nós a outra metade, de todos os colegas da sala. Ou seja, não é uma avaliação de uma pessoa só – essa é minha visão - é uma avaliação de vinte e sete alunos... Ele separava por nota individual e em grupo, ele dava uma tabelinha para gente fazer isso. Então, por exemplo, tinha três características pessoais que era: oratória; domínio do conteúdo; e entusiasmo – acho que a tonalidade que você fala. E tinha outro que era em grupo: como o grupo se relacionava, se dava para perceber que todo mundo sabia a parte de todo mundo se alguém precisasse de ajuda, o outro integrante iria ajudar; domínio do conteúdo; design do slide se estava didático...e aí você tinha que avaliar de um a cinco. Aí o professor pegava no final e fazia todas as médias, fazia a individual, em grupo, e geral... Aí somava com a dele e dava a nota.

Diante desses relatos, podemos constatar que os termos “auto avaliação” e “avaliação por pares” estão marcados pelo ato de atribuir notas. Isso evidencia que a concepção de avaliação ainda reside sobre o ato de medição e quantificação do conhecimento ou do desenvolvimento pessoal.

4.2.4 Saber jogar o jogo da avaliação: sentidos e repercussões na vida discente

A “nota” compõe a vida do estudante, é ela que define os caminhos a serem percorridos pelo aluno em relação ao seu desenvolvimento acadêmico. Tanta ênfase é dada nesse aspecto que devemos, sem dúvida alguma, debruçar sobre suas funções, seus sentidos e repercussões na vida discente, ou seja, em como ela é sentida por aqueles que recebem um número como expressão do conhecimento supostamente aprendido.

Quando perguntado aos participantes para que serviria as “notas” que o aluno obtém durante sua trajetória acadêmica, as respostas caminham para diferentes posicionamentos. Para alguns, especialmente, os que se encontram em anos iniciais, a

“nota” estaria relacionada ao aprendizado como forma de verificar o que foi aprendido ou de como o professor tem ensinado.

E: *E, para você, para que servem as notas que você tira na faculdade?*

A01: *É mais como uma satisfação interna, tipo: “Ah consegui fazer isso”... Porque eu gosto muito de biologia, eu sempre gostei muito de estudar, quando eu conheci a biologia, descobri que eu gostava muito de estudar biologia, mais do que qualquer coisa. E quando eu vim para cá, eu ficava muito ansiosa para saber as coisas e às vezes eu tinha medo de o que eu estava sabendo não ser o suficiente para a graduação. E, às vezes, a prova me ajuda com isso de “olha, fui bem nessa prova” dá uma satisfação muito grande, perceber que eu tenho um conteúdo para estudar e está compensando na nota que eu estou tirando. Mais uma conquista interna.*

E: *Para que servem essas notas?*

A05: *Eu acho que... Seria para medir o nível de aprendizagem mesmo. Do quanto de conhecimento está sendo transmitido para os alunos porque conhecimento não é uma coisa que a gente tem que guardar para gente, a gente tem que passar para os outros também.*

E: *Ainda em relação à nota, para que elas servem?*

A03: *Acho que seria para me avaliar, para ver o quanto eu estou entendendo da matéria e para avaliar o próprio professor para ver o quanto que o conteúdo está sendo passado e quantas pessoas estão entendendo.*

Para outros participantes, a nota teria uma função de classificação, seja para aprovação em disciplina, para a concessão de bolsas, separar alunos em “bons” ou “ruins” ou, ainda, para demonstrar que o aluno teria se preocupado em “tirar nota” ou “esforçou-se para tirar nota”, conforme vemos adiante nos relatos.

E: *E pra que servem as notas?*

A13: *De certa forma, elas são um número que fala se aquelas pessoas estão aptas a serem aprovadas, se elas entenderam um mínimo exigido para aprovação daquela matéria. Agora, se isso condiz com a realidade é complicado porque, como são muitas provas e são o que caem no livro que está no livro, as pessoas decoram. A gente não lembra coisa decorada.*

E: *E para que você acha que serve essas notas?*

A15: *Eu acho que para separar o que é bom do que é ruim. Assim, o problema daqui, que eu vejo, é que muitos professores eles não se interessam em saber por que você é o ruim, por que você foi mal numa prova, por que você tirou nota baixa e o que ele pode fazer para aquilo mudar. Então, geralmente, o professor usa aquilo para separar quem é bom ou não, o sistema a mesma coisa – poder passar para terminar o curso. Então, eu não sinto que tenha uma preocupação do professor em volta daquela avaliação, daquela nota sabe? Não tem um retorno por parte dele [...].*

E: *Para que você acha que serve todas essas notas que a gente vai tirando ao longo da graduação?*

A17: *[breve silêncio]. Eu acho que assim, é um método de quantificar o quanto o aluno aproveitou daquilo. Eu acho que os professores veem como um método, assim, de quanto o aluno aprendeu. Mas eu não acho que isso seja certo. Eu acho que a nota é uma coisa do*

quanto você aproveitou a disciplina, porque o aproveitamento e o aprendizado, eu acho que são coisas muito diferentes. Porque, às vezes, tem aula que você está muito dentro daquilo, você está entendendo, mas daqui uma semana pode ser que você já não lembre mais daquilo, ou que você não tenha entendido muito bem do assunto, mas você se esforçou, leu muito um livro, você foi atrás de pesquisa e isso te ajudou na prova, mas não necessariamente, quer dizer que você aprendeu o conteúdo, pode ser que você, apenas, tenha decorado. Então, acho que para eles, eles avaliam como aprendizado, mas na minha visão, é o quanto eu aproveitei dessas disciplinas.

O participante (A04) destaca que a avaliação do conhecimento aprendido apenas pode ser realizada pelo próprio aluno. Em sua percepção, aparentemente, parece haver um distanciamento entre o real propósito da avaliação e o que ela realmente representa.

E: E para que você acha que serve as notas que a gente tira aqui?

A04: Então, de início, eu acredito que a ideia principal disso, era que a gente tivesse um retorno e o professor também tivesse um retorno, de como que a gente está aprendendo, da intensidade que a gente está aprendendo, de como a gente vai estar se desempenhando ao longo do curso. Então, de início, ou pelo menos, o que era para ser, é isso! [...] é necessário ter uma avaliação. Só que, como tem esse negócio que eu falei, que a pessoa pode não estar aprendendo nada e tira nota alta mesmo assim, acaba esse efeito real de, realmente, estar se auto avaliando. Você só avalia se está se dando bem com o professor, com a prova em si, só. Você, realmente, não está avaliando o seu verdadeiro desempenho. Quem sabe sobre o seu verdadeiro desempenho é você mesmo ou alguém que te questione. Então, no final, as notas são meramente ilustrativas. Ela tem um significado, sempre, não importa que deu a maioria. Se a pessoa fica sempre na média e a outra que fica abaixo da média, obviamente, está mostrando que, pelo menos, a pessoa tem, a que está na média, ela tem pelo menos, a decência de querer ir atrás das coisas, querer tirar nota. Mas, quem está tirando abaixo da média, obviamente, ou tem muita dificuldade, ou não está nem aí. Então, pelo menos, isso mostra. Mostra o interesse da pessoa em ir bem. Mas, mostrar como, realmente, é o seu desempenho, não mostra.

Para outra participante (A09), a nota teria diferentes funções, como garantir um status legitimador do professor sobre o conhecimento, mas também expressar o envolvimento daquele aluno com a disciplina.

E: E pra que serve as notas que nós tiramos na graduação?

A09: As notas servem a vários objetivos... Um dos objetivos é insuflar ego de professor. Quando muitos alunos vão mal, tem professor que adora que vários alunos vão mal, eles até tem fama, ficam falando “olha, eu reproveo vários alunos, a minha matéria é super forte, é super difícil”, mas não, você só é incompetente no jeito que ensina e avalia, sabe? Às vezes, dependendo do professor, a nota realmente exprime o quanto que você prestou atenção e participou da aula, por exemplo, [em uma disciplina da Licenciatura], eu participei muito da aula, eu fiz tudo que ela pedia, eu participei muito do estágio, eu realmente me envolvi muito com a matéria e acho que tive uma nota condizente com isso. E teve gente que, tipo, que tirou uma nota baixa, mas que eu percebi que não era nem pela questão da [professora]avaliar sabe? São pessoas que ao longo do semestre, como sou colegas delas, eu percebi que elas estavam muito nem aí pro estágio, que não estavam prestando atenção nas questões que eram postas em aula. Então, era realmente pessoas que não estavam nem aí, sabe? E aí a pessoa ficou com nota vermelha, foi entregar o relatório final e deixou de responder um monte de coisas, nem foi atrás, sabe? Então, tipo, às vezes, a nota exprime realmente o quanto que o aluno se envolveu com a disciplina, acho que é o mais importante.

Uma das participantes comentou que ao solicitar uma bolsa financeira, o revisor teria argumentado que o Coeficiente de Rendimento (CR) estaria muito abaixo da média e por isso ela não seria, na visão do revisor, uma aluna “dedicada”. Para conseguir aumentar seu CR, a participante relatou ter feito provas substitutivas com o objetivo de obter “notas” maiores.

E: *E para você acha que servem essas notas?*

A06: *(Risos). Então, para mim é um assunto bem complicado... Porque, eu, justamente agora, pedi a bolsa PIBIC e não consegui. E a justificativa do meu revisor eram minhas notas, que eu tinha reprovado, que o CR era pouco acima da média da turma e que em tais, tais disciplinas eu tinha tirado nota ruim, sabe? Falou varias coisas detalhadas do meu histórico. E a minha professora pediu recurso e, justamente, ela é uma professora que é um pouco fora desses padrões dessa universidade, que eu considero, nessa questão de nota. Ela, realmente, falou que, para ela, eu era uma das melhores alunas que ela já orientou e que aquilo não era condizente com meu trabalho, com a minha dedicação. Ela ficou bem brava com o revisor ter respondido mais um monte de coisas, porque ela mesma falou que: “Se a própria orientadora está falando que o aluno é bom, porque que ele vai ficar olhando coeficiente de rendimento? Então, eu acho sou uma pessoa dedicada, mas se for realmente olhar as minhas notas, talvez, as pessoas não considerem tanto isso. O revisor falou: “Ela é a décima quinta colocada em uma sala de trinta, como ela é uma pessoa dedicada?”[...] E acaba que isso foi uma escolha minha não tirar notas tão altas. Se for ver, por um lado, porque eu poderia estudar mais, mas eu acho que elas não refletem o que eu aprendi, eu me importo mais com o aprender do que com nota... No último semestre, por precisar de bolsa, eu me preocupei um pouco mais do que eu precisava... Eu cheguei a fazer uma prova substitutiva só para aumentar a média e eu achei isso uma bosta ter feito isso. Eu fiz porque a gente é classificado para ter bolsa, depois para conseguir um mestrado... E como eu quero isso, eu faço coisas que não considero o mais certo, mas eu preciso entrar um pouco no sistema.*

Já vimos nos relatos anteriores que os participantes costumam criticar a ênfase na memorização que é exigida nas provas. Mas que sensações as “notas” despertam nos discentes ao se depararem com ela em suas provas ou trabalhos?

Para alguns deles, desperta-se uma sensação de recompensa ou de cumprimento de um dever.

E: *Como você se sente quando você se depara com as suas notas nas provas e nos trabalhos? O que elas causam de sensação?*

A10: *[breve silêncio] Cobrança! Acho que é a primeira coisa. Ou então, às vezes, alívio. Como eu posso dizer outra sensação que causa?! [breve silêncio] Tipo aquela vozinha quando eu recebo uma boa nota, “você fez um bom trabalho!” [risos] Eu acho que, realmente, a sensação que vem primeiro, pensando na prova como uma nota como uma recompensa, seja uma nota baixa ou uma nota ruim. Se for uma nota ruim, vai vim aquela sensação de cobrança “poxa, eu deveria ter estudado mais, eu deveria ter feito mais”, cobrança! Quando vem uma nota boa, às vezes, mais do que eu esperava, vem aquela questão de “você conseguiu, alívio, você fez um bom trabalho”.*

E: *Quando você olha a nota de uma prova ou trabalho, como você se sente?*

A02: *Além de julgado, né? (risos)... Ah, se a nota for boa, me sinto feliz... Mas é sempre bom olhar alguém que está trabalhando, algum doutor, professor, mestre que seja avaliando o seu trabalho, a sua prova, e te dando um retorno: “Ó, sua prova foi boa, sua prova foi ruim, você precisa melhorar aqui, você precisa melhorar lá”... Por exemplo, “Em tal assunto, eu não soube discorrer, minha nota foi ruim”. Então, isso faz com que eu estude mais, tem de procurar alguma coisa para aprender de novo, voltar com o professor, e me motiva a correr atrás do prejuízo, eu acho, se eu tiro uma nota ruim. Se eu tiro uma nota boa, aí eu já fico mais tranquila de “eu fiz a minha parte” entendeu?*

Em outros relatos, especialmente, aqueles discentes que estão nos anos finais, a “nota” causa uma preocupação maior por conta da sua função classificatória e não pelo que supostamente poderia representar em termos de aprendizado.

E: *Como você se sente quando vê as notas nos trabalhos e provas?*

A15: *Sendo sincera assim, quando você tem uma nota ruim, você se sente péssimo e quando tem uma nota boa, você se sente feliz. É muita hipocrisia porque eu não acredito muito em valor de nota, mas também não tem como falar que você não se sente feliz porque é a pressão do ambiente né? O ambiente pressiona que é aceitável tirar notas boas e que é inaceitável você tirar notas ruins né? Às vezes, quando eu tiro nota baixa, é essa sensação de injustiça, às vezes você acha que se deu o melhor na prova e também a nota não corresponde àquilo que você ofereceu e também que você estava em um mal dia. Assim, eu tento sempre me convencer que existem razões para minha nota ser daquele jeito. Não para me conformar, mas para me sentir melhor sabe?*

Esta mesma participante (A15) comenta sobre a sua percepção sobre as “notas” que teve em disciplinas do bacharelado – as ênfases- e da licenciatura.

A15: *E ao mesmo tempo, toda vez que eu tiro uma nota boa, eu fico super feliz... Eu não sou uma pessoa que tira notas extremamente altas assim. E aí, quando você faz algumas disciplinas da licenciatura e algumas ênfases, as notas elas são muito maiores do que as outras né? Porque eu estava acostumada a ser aluna da média: cinco, seis, cinco, seis... Aí você faz uma disciplina que você tira oito, eu ficava chocada: “nossa, tirei oito”. Mas é isso... Parece que, um número define. No final das contas, eles criam um número para definir a gente e a gente deixa que o número defina. Porque é impossível você sentir mal porque tirou uma nota boa, você não vai se sentir mal. Você dorme mais tranquila. Se você tira uma nota ruim, você se sente péssima até porque na próxima prova você vai ter estudar o dobro para alcançar a média né? Então... É meio triste assim, porque é o seu resumo... É o resumo do que você teve naquele período do semestre que às vezes é justo, às vezes não é justo, mas que a gente aceita também. Eu não me sinto muito confortável com nota, às vezes, eu queria que... Não sei se existe algum lugar no mundo que a gente possa estudar sem ser avaliado com quantidade sabe? Que a gente só possa sentar e discutir, ver o que sai daquilo ali, qualitativamente mesmo.*

Aos que se encontram nos anos finais da graduação, a “nota” passa a não ter tanta importância, exceto pelo fato de ela cumprir uma função classificatória, conforme observamos no relato abaixo.

E: *Como você se sente quando olha uma nota sua numa prova ou trabalho?*

A14: *Hoje em dia, eu me sinto bem se pelo menos eu tiro cinco. Antigamente eu ai ficar triste se tirasse um cinco ou seis, era mais importante. Agora... Sei lá, eu sinto mal se eu tirei menos que cinco, se eu tirei cinco para cima, eu estou suave.*

E: *Você se sente mal, por quê?*

A14: *Porque se eu tirei abaixo de cinco significa que eu já corro perigo de não passar naquela matéria... E mesmo porque, minha situação particular, que eu estou muito cansado, exausto e tal... Então, agora, nos meus planos do futuro, o que eu quero é finalizar as matérias não importa com que nota, na verdade.*

Para outra discente (A17), a “nota” também estaria condicionada a diversos fatores que permeiam a vida do estudante universitário como ter duas provas em um mesmo dia e a exigência em memorizar conceitos ou as tarefas naquela semana específica. Ela revela que no início da graduação a sua preocupação era maior e que isso poderia implicar na qualidade de sua formação. É interessante que, em seu relato, ao realizar uma prova e não se recordar de um conteúdo exigido, ela se sente motivada a pesquisar sobre o assunto.

E: *E como você se sente quando você se depara com as suas notas? Nas provas, nos trabalhos?*

A17: *Antigamente, eu me sentia... Por exemplo, se eu tirasse um sete. Isso para mim, eu me sentia mal, porque eu falava “poxa, eu preciso me formar, eu quero ser uma excelente bióloga”. Hoje em dia, eu já vejo que não é assim, porque às vezes, eu sei o quanto eu aproveitei da disciplina e às vezes a minha nota não foi muito boa, às vezes por ter duas provas no mesmo dia, às vezes por ter uma semana muito cheia e você precisa fazer aquelas provas. Na maioria das vezes, o que eu sinto, é que eu tenho muita dificuldade em decorar conceitos, decorar nome de certos conceitos, então às vezes, na prova eu explico, por exemplo, o que é meiose, mas eu não consigo lembrar o nome meiose, sabe? E eu acabo tirando uma nota inferior, um pouco mais inferior, por causa disso. Só que chegando a minha casa, quando a gente vai pegar para aprofundar os estudos, eu procuro voltar e ler sobre aquele método. Então assim, para mim, o que eu não tiro de nota em prova, eu aproveito também, porque eu vou conseguir lembrar que tipo, “isso estava na prova e eu não lembro o que era, eu preciso saber, eu vou chegar em casa ler livros, pesquisar e vou aprender o que era aquilo”. Então assim, a nota vai servir para o professor, para avaliação dele. Mas para mim, isso já não me deixa tão mal, por exemplo, quando eu tiro um cinco na minha prova, eu não sinto que é porque eu não me esforcei, sabe? Eu sinto que vai servir mais para um aprendizado e vai ser até melhor para mim.*

Há também uma sensação de frustração, pois mesmo estudando para as provas, às vezes ocorre de não lembrar o conteúdo estudado ou, ainda, por haver uma grande quantidade de conteúdos a serem memorizados.

E: *E como você se sente quando se depara com suas notas?*

A13: *Acho que nos primeiros anos era mais frustrante, sabe? Porque era muito... as matérias do primeiros anos era muita decoreba, muita decoreba, muito conteúdo para pouco tempo. Acho que é muito pouco tempo... Então é frustrante porque você estuda, estuda, estuda, vai pra prova... A única coisa que você falou, porque estava cansado, "acho que isso aqui não vai cair", aí não dá. Ou você não lembra. Nossa, quantas provas eu já fiz que não lembrava...*

Porque tem um monte de coisas, tem fórmula... E chega na prova, você fala: “eu vi sobre isso”... É meio frustrante sabe?

Encontramos no relato de uma das participantes (A06) que a preocupação com as notas também se deve a concessão de bolsas de financiamento, mas em sua percepção essa preocupação deveria ser menor do que realmente é.

E: E como você se sente quando vê as suas notas em prova ou trabalho?

A06: Ah já aconteceu de eu ficar bem mal de ter tirado uma nota baixa... Por exemplo, teve uma vez que eu estudei muito, mas eu não decorei as poucas questões que o professor perguntou, aí eu fiquei muito mal porque eu falei: “eu estudei, que saco!” e acho que tirei nota vermelha, não foi muito baixa, mas foi, acho que, quatro. E eu tinha estudado bastante, então foi uma coisa que me decepcionou muito... Mas eu tento abstrair... Acreditar nisso, às vezes, é um pouco difícil né. Então, eu tento abstrair... E quando eu tiro uma nota boa eu fico feliz né? Fazer o que... Não vou também mentir que não. Eu gostaria de me importar menos com as notas. Mas eu acho que por essa pressão das bolsas, que isso vai perseguir minha vida acadêmica, eu acho que eu me importo mais do que eu deveria.

Esse aspecto das “notas” estarem relacionada a um incentivo financeiro acadêmico também é criticado pelos participantes da pesquisa. Todos os participantes da pesquisa disseram não concordar com essa forma de concessão, apesar de que alguns ressaltam que o problema não se encontra necessariamente nessa relação entre “notas” e bolsas, mas reside na avaliação da aprendizagem realizada pelos docentes, seja pelos instrumentos exigirem a memorização de grandes quantidades de conteúdo, seja por desconsiderar o contexto social do aluno.

E: E essas notas formam o coeficiente de rendimento (CR) que está relacionada à bolsas de iniciação científica. O que você acha disso?

A14: É... As bolsas... São empresas que financiam as pesquisas e elas precisam de uma maneira de avaliar se aquele aluno que eles estão financiando tem um potencial para realizar a pesquisa que eles estão propondo né? Então eu acho que, embora, não concorde com varias coisas da coisas públicas de financiamento e tal, que não tem outro jeito de... Eles poderiam fazer entrevistas com todos alunos? É muita gente... Não dá! Acho que o problema vem mais dessa parte de que, talvez, nosso CR não mostra nosso verdadeiro... Do que eles exigirem um coeficiente sete para poder ganhar bolsa. Acho que nessa parte das notas, a financiadora está ok. Nós é que estamos pecando nessa atribuição de notas.

E: E você concorda esse sistema de notas ligadas a bolsa?

A06: Não, não concordo. Por causa de tudo que eu falei. Eu acho que sua nota não classifica o quão bom aluno você é... Acho que é claro, uma pessoa que tem dez reprovadas, é claro que ela não aprendeu, [...] mas, assim, de maneira geral, não significa que ela não é uma boa aluna, que ela não presta atenção. Às vezes, o sistema de avaliação já é injusto porque tem isso de a prova ser decoreba, e você não decora porque quer tentar aprender, então, você já não tira uma nota boa por ter aprendido. Então, a sua nota não é condizente. Acho que a gente não

deveria ter bolsa por conta da nota. O buraco está bem mais embaixo. Eu acho que é um grande problema estrutural.

E: O que você acha das bolsas estarem relacionadas ao CR?

A17: [breve silêncio]. Eu acho que... Eu acho difícil, porque, por exemplo, para você atribuir bolsas, você precisa levar em consideração como esse aluno é, se ele está levando a graduação a sério. A graduação, mestrado, doutorado. Se ele está levando os estudos dele a sério. Mas, por um outro lado, esse coeficiente de rendimento é formado por notas e cada professor tem o seu método de formar essa nota. E esse método nem sempre é justo. Às vezes, ele pode até ser justo, mas para determinada pessoa não foi justo. Tem alunos na minha sala que trabalham o dia inteiro, chega de noite você precisa ter aula das 19h às 23h, e aí, às vezes são seminários, tem muito professor que pede para ler artigo. E aí são artigos assim, em inglês, de 15 páginas e, às vezes, a pessoa, ela realmente não tem tempo para isso. Isso acaba, no final da matéria, refletindo na sua nota, que vai acabar refletindo no coeficiente de rendimento e, às vezes, você realmente precisa daquela bolsa, mas você não vai conseguir por questão de nota. Então, eu acho que sim, tem que ter algum método para eles poderem decidir a quem vão ser atribuídas essa bolsa. Mas, eu não acho que o coeficiente de rendimento seja o melhor método para isso.

Para um dos participantes, as “notas” atribuídas poderiam também estar relacionadas a fatores como nervosismo durante a prova que, via de regra, seria a maior responsável por formar uma “nota” final.

E: E o que você acha disso de ter uma nota mínima para bolsa?

A05: Eu não acho tão certo... Porque esse método de avaliação aplicado não é tão eficaz assim. Depende muito da pessoa. As provas deixam a gente nervoso, ansioso... Às vezes, a gente não consegue dar o melhor da gente por causa de nervosismo [...] essas pessoas podem ser esforçadas, podem dar bons resultados na área da pesquisa.

É interessante também observar que, na percepção de um dos discentes, o aluno que obtém uma “nota” maior pode não se envolver com o estágio que desenvolve, em comparação àquele que obtém “notas” menores.

E: E o que você acha disso, de relacionar uma bolsa com as notas que você tira?

A04: Eu acho falho. Bastante falho. Porque, como a nota, ela não mostra, realmente, como você está aprendendo ou não, ela só mostra seu interesse de ir bem ou não, não seu interesse na matéria, então, ela não prova nada. Muitas vezes, uma pessoa que tira nota muito alta, ela vai fazer estágio e ela é horrível, ela não faz nada direito, ela não tem vontade, ela faz sem vontade. E as pessoas que tira nota baixinha, aquela nota assim, na extremidade, vai no estágio e é uma pessoa que tem um trabalho magnífico. E tem bastante pessoas que é assim, que na questão de avaliação, de prova essas coisas, a pessoa é ruim, mas quando está na prática ela arreventa. Você vê bastante isso. Então, esse negócio de pegar estágio, de pegar bolsa por questão de nota, tem seu lado bom, mas, tem muito lado ruim, tem muita coisa faltando.

No entanto, um dos participantes concorda parcialmente com essa forma de atribuição desde que esteja relacionada a outros tipos parâmetros.

E: *Essas notas geralmente formam um coeficiente de rendimento e isso está relacionado a bolsas. O que você disse?*

A03: *Eu acho isso bom, em parte. Mas eu acho que não deveria analisar só isso. Mas sim o que você faz fora da aula, se você já está em alguma entidade, se está em algum grupo da faculdade, se você faz trabalho voluntário, acho que deveria ser levado em conta na hora de concorrer a uma bolsa, não só a nota. É bem difícil você definir a pessoa por uma nota né? E como muitas pessoas... Até alguns professores falam que naquele dia específico você não estava muito bem, você acabou tirando uma nota abaixo da média. Então é muito difícil você classificar e com isso determinar se a pessoa tem direito ou não a bolsa.*

A impossibilidade de realizar entrevistas com todos os alunos que concorrem ao incentivo financeiro torna a seleção por CR mais justa, segundo uma das participantes. Porém, ela ressalta que outros tipos de fatores (problemas em casa, na sala de aula ou mesmo dificuldades) poderiam contribuir para que o CR seja menor. Mas destaca que se o aluno se esforçar, ele poderá conseguir ter uma “nota” alta e conseqüentemente o incentivo financeiro.

E: *Essas notas geralmente formam um coeficiente de rendimento e isso está relacionado a bolsas. O que você disse?*

A01: *Essa parte eu acho muito complicada... Porque o ideal seria fazer uma entrevista, avalia... Vê o comportamento da pessoa... Como é muita gente, eu acho que o Estado não dispõe de tempo e dinheiro para fazer essas avaliações... Se dispusesse, tudo bem... Acho que como não tem tempo, não tem recurso suficiente, acho justo. Mas é o que a gente vê na faculdade, desde o primeiro semestre os professores falam para estudar, para não ficar indo só em festa, não vai só para o sujinhos, estudar, se dedicar, porque não é só o seu dinheiro que está sendo investido em você, é o dinheiro do estado inteiro, e o mínimo que você tem que fazer para retribuir é estudar, para melhorar o país...só que tem gente que tem dificuldade, óbvio que...às vezes, está com problema em casa, está com problema na sal, alguma coisa assim e não consegue ter um desempenho tão bom. Mas... Eu acho que quem se esforça acaba indo bem, mesmo que seja com um sete e pouquinho, mas... Não sei muito bem também.*

Diante dessa problemática, questionamos para os participantes se eles veriam outras formas de avaliação para a distribuição de bolsas financeiras. Como vimos no relato anterior (A03) o participante cita que deveriam ser considerados atividades extracurriculares. Já outra participante cita a “cartas de interesse” como forma de conhecer o discente e seus reais interesses.

E: *Você consegue pensar em alguma outra forma?*

A17: *[breve silêncio]. Eu tenho muito, eu não sei se é facilidade minha de escrever, mas eu gosto muito quando as pessoas falam que você precisa mandar, por exemplo, uma carta de interesse. Então, eu acho que um método legal [...] quando é a pessoa que escreve uma carta de interesse, ela pode colocar informações ali que isso não ficam explícitas se você ver só o currículo da pessoa e as notas que ela tira, sabe? Então, uma redação, uma carta de interesse sobre o porquê você precisa daquela bolsa, quais são os seus interesses, onde você aplicaria essa bolsa, eu acho que seria interessante.*

Ainda, foi levantado pelos participantes a questão da formação dos professores universitários. Uma dessas participantes ressaltou que nem todos os professores realizam uma reflexão de suas práticas e que, às vezes, também não desejam estarem como professores. A licenciatura, na visão de outra participante, poderia, nesse sentido, contribuir para a melhoria do ensino e das relações entre aluno e professor.

E: *Algum complemento?*

A06: *Acho que de maneira geral... Infelizmente, as notas são supervalorizadas na universidade e que não deveria ser assim. E o problema estrutural que está por detrás disso, em cada disciplina, está o de nossos professores não se auto avaliarem, além disso, está a questão de que o professor, às vezes, não quer ser professor... Então, isso dificulta um pouco a qualidade do nosso ensino.*

E: *Tem alguma resposta que você queira complementar? Alguma coisa que você queira falar?*

A17: *[breve silêncio]. Ah, eu acho que... A gente vê como que a licenciatura faz falta para esses professores que estão aqui há muito tempo. Que a maioria não cursou a licenciatura. E que eu acho que, se eles tivessem tido a licenciatura, não só a didática melhoria, a relação deles com aluno e o jeito que eles enxergam a Universidade em si, mudaria, sabe? Então, eu acho que isso faz, faria muita, faz muita falta para eles. Seria muito bom se eles tivessem esse contato. Mas não tiveram. Então, para mim, todo mundo que, independente, pode ser uma pessoa muito inteligente, muito esforçada, com muitas pesquisas e artigos científicos, etc., vai fazer um Mestrado, Doutorado e vai vim dar aula, mas não fez Licenciatura. Mas, vai fazer muita falta para ele. Pode ser que ele não perceba isso, mas os alunos dele vão perceber.*

Essa relação do professor com o aluno é destacada como uma relação “fria” em que não há tanta proximidade entre aluno e professor, segundo uma das participantes.

E: *Gostaria de complementar algo?*

A02: *A única coisa que eu senti falta aqui, no meio acadêmico, é de ser mais próximo, de ter mais contato com o professor. É tudo muito frio, tudo muito... “Doutor professor, posso entregar tal relatório amanhã?” é tudo muito engessado... Eu não sinto liberdade para falar pro meu professor que eu tirei nota baixa na prova dele porque eu não dormi a noite porque meu avô morreu. O professor está nem aí se meu avô morreu ou não morreu... Ele deu a prova, faça a prova. Então, acho que falta um pouquinho esse lado humano, mas isso é... Eu não sei se é já de universidade, se eu estou sendo criança de fundamental aqui, mas eu sinto falta disso. Se eu fosse professora, eu levaria isso em conta, inclusive meus melhores professores que eu tenho no EM, que tem doutorado, são assim... E deu muito certo, todo mundo aprendeu muito, às vezes a mais do que estava escrito no cronograma.*

A percepção dos discentes, participantes da pesquisa, sobre as “notas” parece evidenciar que ela é determinante no desenvolvimento profissional e acadêmico. Para alguns alunos, a “nota” expressaria o conteúdo aprendido e serviria para o professor saber sobre o seu ensino. No entanto, para outros, revelaria o quanto um aluno teria se esforçado para “tirar nota”, o seu “aproveitamento” em uma disciplina ou, ainda, que a “nota” não expressaria o seu real aprendizado.

Acerca das sensações que as notas causam, notamos que existe um sentimento de “alívio”, “recompensa”, “trabalho cumprido”, o que revelaria uma relação de troca entre o “esforço do estudo” e uma “nota alta”. Essa relação estaria muito próxima das que ocorrem no meio social capitalista.

Uma outra função das “notas” estariam relacionadas a possibilidade de receber bolsas acadêmicas financeiras. Esse aspecto foi duramente criticado, ainda que com algumas ressalvas, por parte dos participantes. Apesar de não concordarem, veem poucas alternativas ao modo como é feita a distribuição dessas bolsas.

4.2.5 A reprovação na perspectiva discente: refazendo o caminho?

A reprovação ou Dependência (DP), como é comumente chamada, é um procedimento realizado na UNESP quando o estudante não atinge uma média acima ou igual a 3,0. Nesse caso, ele é reprovado automaticamente. Caso ele tenha obtido entre 3,0 e 4,9 tem a possibilidade de realizar o Regime Especial de Recuperação (RER) conforme apontamos no capítulo anterior.

Por conta da última alteração que ocorreu sobre o RER, os alunos não souberam responder como estava ocorrendo. Alguns professores a utilizavam como prova substitutiva e outros realizam uma prova final. Essa confusão é perceptível nos relatos dos participantes. Nessa pergunta em específico, houve a necessidade de explicar aos participantes da pesquisa sobre o que era o RER, pois muitos deles não tiveram que realizar esse regime de recuperação.

Sobre o modelo anterior que ocorria durante o final do semestre, uma participante comenta que a existência desse sistema é positivo, porém a maneira como era realizada não contribuía para aprendizagem.

E: *Quando você entrou, era no final do semestre?*

A17: *É, era no final do semestre. É, eu não tenho muita coisa porque, graças a Deus eu nunca precisei fazer RE, mas... Agora como está sendo?*

E: *Está avaliando o aluno no semestre.*

A17: *É no semestre?*

E: *É no semestre!*

A17: *É, eu ouvi alguma coisa que tinha mudado. Eu acho que a existência dela é ok, mas o método como ela é dado não é ok, porque, geralmente, eles dão o conteúdo do semestre todo em uma prova, e eu acho que isso não é justo. Eu acho que se fosse escolhido assim, o tema da disciplina que você teve mais dificuldade ou então, de você pode... Eu acho que o mais o ideal, para mim, seria você poder refazer a prova que você foi mal. Mas assim, sabendo de como era a prova, sabendo das questões, porque isso estimularia. Tudo bem, o aluno foi muito mal, não conseguiu responder nenhuma das questões, mas agora você vai dar a prova para ele, ele já vai*

saber quais são as questões da prova, ele vai atrás, entendeu? Ele vai atrás de saber, de melhorar, de conhecer, ver o que foi que ele errou, o que foi que ele não entendeu, sabe? Eu acho que esse seria o método mais... Então, eu gosto que haja RER, eu acho que tem que ter a RE, sim, mas não do jeito que ela é dada.

Quanto ao modelo atual – que deveria ocorrer ao longo do semestre – encontramos relatos que descrevem os instrumentos, porém, não é possível saber se os professores explicitam o que é o RER e como é realizado ou se trata apenas de técnicas utilizadas pelos professores para aprovação do aluno.

E: Os professores já falaram para vocês sobre o regime de recuperação? Que é quando o aluno...

A04: Ele não tira nota suficiente aí ele tem que... Ou fazer a substitutiva, cada professor tem um jeito. Tem professores que, o aluno, mesmo tendo feito todas as provas e não foi bem, se ele for conversar com o professor, o professor dar um trabalho ferrado para o aluno fazer, que se ele fizer bonito, ele ganha nota suficiente. Mas a maioria dos professores é isso. A maioria dos professores, tem prova, eles falam que tem substitutiva, falam quando que é, fala as datas, falam tudo, e é só isso, daí se você não for bem ao longo disso aí, é ruim. Mas é muito difícil, porque a maioria dos professores, eles ajudam o aluno a tirar nota, porque uma: ele quer ajudar o aluno. Talvez sim, talvez não. Outra que, ficar com o aluno em recuperação não é bom para a imagem do professor também. Então, sempre tem, na maioria das vezes, tem uma facilitação do aluno para passar.

E: E sobre o RER?

A08: Então, mas, alguns professores falam que dão a prova de recuperação, como se fosse a recuperação do Ensino Médio. Então assim, [...] tinha um professor que ele falava “ah, quem não atingir nota eu vou dar mais uma prova de recuperação, uma prova contando como recuperação”, então não me parecia que ele não estava dando uma RE, mas sim, ele estava dando uma prova para que as pessoas não entrassem de RE, entendeu? Não pegassem DP.

E: Ele não falava?

A08: Não. Talvez, fosse o RER...

E: E quanto ao RER, os professores explicam como será feito?

A06: Não sei muito bem... porque os professores até agora, que eu tive aula, eles ainda não sabem... Não estão aplicando, mas acho que seria mais interessante você fazer uma recuperação [...] mas é melhor que o jeito antigo.

Esse desconhecimento pelo modelo novo, tanto por alunos como por professores, pode contribuir para que a sua real efetividade não se concretize. Um dos participantes relata que alguns professores recusaram-se a aderir a tal modelo.

E: E o que você acha do RER, tanto desse modelo ao fim do semestre, como a do modelo novo?

A14: Essa do modelo novo parece ser mais interessante, porque vai acompanhando, devagar, o seu rendimento. Então, assim que você já apresenta uma falha, já pode corrigir. Mas... Eu não sabia como ocorria o RER novo, mas eu vou dizer pra você que já teve mais de um professor que se recusou a aderir a esse RER novo, então eles davam uma desculpa: “Acho melhor fazer..” “E aí sala, o que você acham?” “Isso aqui parece ser mais interessante!” “De dar

uma substitutiva no final”. Mas é uma substitutiva com toda a matéria do semestre. Não chega a ser uma recuperação.

E: E a turma como reagia?

A14: Então, na verdade, eu acho que... Como eu não sabia, acho que pouca gente está sabendo como funciona esse RER novo. Então, talvez, o professor... Não é que “os alunos não sabem, vou usar contra eles”... Mas aí eles tem aquelas opinião dele, os alunos não sabem como funciona, o professor usa alguns argumentos e acaba ficando por isso mesmo.

Ao tratarmos mais especificamente da reprovação, na visão de alguns discentes, ela seria algo necessário em alguns casos. Porém, questionam também a validade desse processo quando a disciplina a ser cursada novamente ocorre da mesma maneira.

E: E sobre a DP?

A01: Ah, acho mais do que válido, porque...a Unesp eu achei bem branda a média... é cinco...tudo bem que a avaliação por notas não é muito compatível com a realidade, mas dá pra ...uma coisa que eu senti e fiquei bem decepcionada aqui é que nem todo mundo se esforça para estudar. Reclamam muito de professor. Vai para a greve estudantil só que cola na prova...[...] Umás coisas que eu não acreditei quando vi as pessoas colando. E eu achei meio ridículo... Acho que o mínimo que essa pessoa tem que fazer, é fazer a matéria de novo, pelo menos no caso da minha sala porque, quem tem dificuldade, só que se dedica, vai atrás e recupera... Isso é um fato que eu percebi na minha sala. Agora... Tem gente que está nem aí. Como você acredita numa pessoa que não vai bem nas matérias básicas, assim. Como você acredita, num biólogo, formado, que não sabe biologia celular. Que não sabe sobre mitocôndria, o que acontece na respiração, acho assim um absurdo muito grande... É uma responsabilidade da Universidade.

E: E o que você acha da DP?

A08: Acaba meio que sendo uma coisa necessária. Se você fez a disciplina, não atingiu a nota mínima, faça de novo porque, alguma coisa você não entendeu da disciplina. Mas, o problema em si... Eu não vejo problema em fazer, pegar DP e fazer a disciplina de novo, mas o problema é que, geralmente, se você não mandou bem na disciplina, o problema não é você que não entendeu a matéria, mas sim o jeito que o professor passou e o jeito que o professor avaliou não foram o suficiente para você passar. Para mim, 100% dos casos, 100% dos casos mesmo, posso até chutar um número alto, o problema da DP não é o aluno não conseguir entender a matéria, mas sim, o aluno não conseguir lidar com o método de avaliação daquele professor, entendeu? Eu fiquei com medo de pegar DP de uma matéria, que eu sabia a matéria, mas eu não conseguia responder a prova [...] Eu estudei a disciplina inteira, estudei a matéria inteira, mas não conseguia responder a prova, porque o jeito que ele avaliava, para mim, era absurdo, absurdo. Nem condizia com a matéria dele, com a aula dele. Então, eu vejo muita gente assim, e vejo que o problema da DP, é esse. Ela é um mecanismo interessante, você refazer a matéria, porque se a gente for parar e pensar no jeito mais abstrato possível, se você reprovou na matéria é porque você não manja, você não entendeu, faça de novo. Mas, a gente sabe que o problema em si, não é com a matéria, e sim com o professor, com o jeito que ele avalia. E quando você faz a DP, você faz com aquele mesmo professor, aí o problema se perpetua e você fala “não, vou engolir esse sapo aí e boa”.

Para outra participante, a reprovação dependeria da “nota” que o aluno obteve durante a disciplina.

E: *E o que você acha da reprovação (DP) que seria fazer a disciplina regularmente no outro ano?*

A02: *ah então, eu acho que... Depende das suas notas né? Porque tem professor que você chega muito próximo a média, por exemplo, quatro ponto oito, quatro ponto nove, e mesmo assim você volta o semestre inteiro e tem que fazer tudo de novo, porque o julgamento do professor foi que você não ..não mereceu zero ponto dois pontos, durante o semestre inteiro, para conseguir passar.*

A reprovação, na visão de outros participantes, é necessária para o aluno rever ou aprender novamente os conteúdos de uma disciplina. Porém, ressaltam que existem aspectos não considerados quando se reprova um aluno, como a importância daqueles conhecimentos para o futuro profissional.

E: *E sobre a dependência? Você acha válido?*

A03: *Em partes sim porque se você reprovou significa que, acho que você não aprendeu a matéria ou deixou alguma coisa escapar. Deveria fazer a matéria novamente.*

E: *E sobre a dependência?*

A04: *[...] Pode-se dizer que tem casos e tem casos. Pode-se dizer que, o aluno, se reprovado, ele ter que rever a matéria, é uma coisa que é necessária. Mas, a forma como avaliada a importância dessa matéria para a vida do aluno, não existe. Não existe uma avaliação de qual é a importância da matéria que vai ser para o aluno. Também é uma coisa que é meio difícil de ver para o futuro. Mas, eu acho que faltam mecanismos de, por exemplo, “ah, o aluno está no 4º ano, tem uma matéria lá do começo que ele pegou dp, e ele vai ter que refazer essa matéria, não tem jeito de fugir”, mas se ele tivesse, sei lá, tivesse algum estágio, alguma coisa assim que se, a pessoa não fizesse e se desse super bem, ele era perdoado, entre aspas, dessa matéria, porque mostrou que ele não teria uso para essa matéria, ou falta dessa matéria ele conseguiria se recuperar sozinho, por exemplo. Então, eu acho que tem que ter a recuperação, mas o fato de não ter nenhuma alternativa, além de refazer a matéria, dá erro.*

Alguns participantes ainda relatam sobre o sistema de avaliação ser muitas vezes “injusto” seja pela maneira como o professor avalia, seja próprio sistema de avaliação a qual são submetidos.

E: *E o que você acha da DP?*

A06: *Eu acho que às vezes não é bom. Mas, entre aspas, é necessário porque acho que às vezes a gente não aprendeu a disciplina, então acho que a gente deve fazer de novo, que nem eu estou fazendo. Mas, às vezes, os alunos de maneira geral pegam reprovação, por conta desse sistema injusto de nota, de avaliação. Mas, acho que às vezes, é necessário, fazer de novo, porque se você não aprendeu, acho que você tem que sair da graduação tendo o mínimo de domínio de cada área assim.*

A09: *[...] a DP expressa que: ou o aluno não estava nem aí ou que o professor avaliou de um jeito muito rígido [...] Ah, uma coisa que eu tenho para falar sobre DP é que... é mais relacionar com o sistema todo em si, de organização da Educação como um todo, porque é muito louco – porque, às vezes, tem gente que tranca determinada matéria pra fazer com outro professor porque ela sabe que se ela fizer com aquele professor, ela não vai passar e se fizer com outro ela passa. Então, a DP não expressa o seu envolvimento com a matéria e, sim, o*

quão rígido o professor ou quão injusto o professor era na hora de corrigir aquilo, e isso não faz sentido sabe? Você pegar DP na mesma matéria e você não pegar se fizer com outro professor, assim... A DP tinha que exprimir o envolvimento do aluno com aquele negócio, mas ela não faz isso.

A13: É questionável a partir do momento que a atribuição de notas é questionável né? Mas... É complicado porque você tem um programa que segue, que diz que você precisa atingir cinco para passar. Mas não importa como você... Só que o modelo dessa nota atingida é por decoreba, então - em teoria - no programa, essa pessoa não atingiu o mínimo para passar. Na minha concepção, é necessário porque você não vai aprovar uma pessoa que não atingiu o mínimo para passar, tipo, ela não entende daquele assunto: como que você vai falar assim: "Ah, não, ela fez, está tranquilo". Só que também como isso é exigido é complicado, não sei... Só que aí a gente volta no ponto de que a gente precisa decorar para passar pelo menos nas matérias iniciais da graduação [...].

E: Como você vê a questão da dependência?

A15: [...] É complicado, mas acho que para gente que está aqui muito tempo, fazer DP é um saco. Ainda mais do primeiro ano porque você tem que ver os mesmo professores de novo, fazer as mesmas coisas de novo e vê eles reprimindo estudante da mesma forma de novo porque eles estão no primeiro ano, eles ficam acuados sabe? Então, eu acho que se verdadeiramente, se você não fez uma disciplina corretamente, vamos dizer assim: Eu me matriculei numa disciplina, não fui em nenhuma aula, não fiz nada que o professor mandar, tudo bem fazer DP – eu não fiz a matéria, eu não sei nada da matéria. Mas às vezes é igual eu falei, eu peguei uma RER por causa de zero ponto dois, aí já pensou, eu não passo no RER, isso porque eu tenho que fazer todas as provas do conteúdo de novo, e aí eu não passo.. Aí que justiça que eu tenho? Porque a minha RER não foi justa, meu semestre não foi justo. Aí eu tenho que fazer a matéria de novo porque eu vim de um processo injusto. Então... Eu acho que o intuito da DP é você fazer direito alguma coisa né? Mas eu acho que muitas vezes as causas de DP, talvez, não sejam as mais justas sabe? Não sejam as mais justas... Até porque o método de avaliação em si não é adequado, sabe? Mas eu posso dizer que se eu não fiz uma matéria muito bem, que seria meio que adequado eu fazer de novo, mas se foi injusta – porque a gente não tem acompanhamento de conselho de curso, de congregação, da postura do professor, não tem denuncia pro professor se ele fez alguma coisa errada – então as vezes você pode pegar RER e pegar uma DP porque o professor foi sacana só.

Há também uma percepção de que a reprovação possa ser uma oportunidade para o aluno, de fato, aprender aqueles conhecimentos que não foram aprendidos quando cursou a disciplina.

A10: [breve silêncio]. Eu acho que ela pode ser vista como uma nova oportunidade para o aluno, realmente, aprender novamente o conteúdo, talvez... Uma oportunidade. Uma oportunidade, vamos dizer assim, consertar, talvez, os erros que ele teve, [...] reforçar o conteúdo que ele não conseguiu aprender e por isso ele não conseguiu alcançar a nota que ele precisaria para aquela disciplina. Só que eu acho que os alunos não vêm como oportunidade. Acho que nenhum dos alunos vê como uma oportunidade. Vê isso como um castigo, como algo que eles terão que fazer e que isso vai atrapalhar a vida acadêmica deles porque eles vão precisar fazer a disciplina, talvez, no horário que eles deveriam fazer outra coisa ou que eles poderiam desenvolver alguma outra coisa.

E: *E sobre a DP, o que você acha?*

A17: *Eu acho que assim... Para um aluno ficar, realmente, de DP, na minha visão, ele não tem que ter se esforçado, salvos, raros casos, de assim, problemas pessoais com o professor, porque a gente vê isso muito, vê muito isso na universidade. De pessoas que têm problemas pessoais com o professor e o professor, querendo ou não, esse aluno indo bem ou não, ele vai reprovar esse aluno. É um problema que a gente tem aqui, que é muito discutido no centro acadêmico e tal. Mas, tirando essa parte, a meu ver, para um aluno ficar de DP, ele tem que ir assim, ele não compreendeu a matéria, ele não quer se esforçar para isso, porque, hoje em dia já existe muitos trabalhos extra e a RER eu acho que até é assim, se o aluno, ele realmente, se esforçou então, e ainda assim ele ficou de DP, eu acho que é bom, é proveitoso para ele fazer essa disciplina de novo, sabe? Porque significa que ele teve uma grande dificuldade, porque tem muitos meios, hoje em dia, de você atribuir essa nota que os professores querem te dar, para você poder passar na disciplina. Então, se ele, realmente, se ele acha que ele se esforçou ao todo e ele, realmente, não teve sucesso nessa disciplina, é bom, não para o currículo dele, mas para o conhecimento dele é bom ele fazer essa disciplina de novo, para ele poder aproveitar o que não conseguiu aproveitar da primeira vez.*

Na visão de um dos discentes, é preciso compreender o “jogo”, a forma como o professor avalia. Sabendo disso, a reprovação não contribuiria para a aprendizagem, pois o estudante já saberia como seria avaliado e por isso seria aprovado.

E: *E sobre a DP, o que você acha?*

A11: *Ah... Eu acho que é um pouco necessário, mas não sei até que ponto ela tem eficiência porque o que acontece é que, geralmente, ele passa na segunda vez porque ele já sabe o que vai cair e o método de avaliação do professor. Então, eu não sei se a eficiência é no fato do aluno já saber como que ele vai ser avaliado e ele já estar preparado para aquilo ou se ele, realmente, vai aprender na segunda vez e passar por causa disso.*

E: *Você acha que para ele passar tem mais a ver com isso?*

A11: *Ah, eu acho que sim... É mais saber jogar o jogo do que entender a disciplina.*

A partir dos relatos, observamos que os participantes consideram importantes e até necessário a reprovação quando ele não aprendeu os conhecimentos de uma determinada disciplina do curso. Porém, questionam se, de fato, a avaliação que foi realizada anteriormente é válida, uma vez que criticam os instrumentos e a “eficácia” da avaliação. Alguns ressaltam que, na segunda vez que cursam a disciplina, o aluno já seria aprovado, pois conheceria as artimanhas do processo de avaliação.

O RER, como alternativa à reprovação direta, apresentou-se de maneira confusa. Alguns dizem que seriam trabalhos e provas para recuperar “nota”, outros que seriam provas substitutivas. Além disso, um dos relatos sugere que alguns professores recusaram-se a aderir a esse modelo novo. Isso pode ser explicado pela recente alteração em que os docentes ainda não compreenderam por completo a proposta.

4.2.6 Da discência à docência: o que fariam os futuros professores?

Além de conhecer “o que” ocorre nas salas de aula através da ótica discente, consideramos como indispensável saber que práticas avaliativas os discentes, participantes da pesquisa, realizariam enquanto docentes na escola ou na universidade.

De modo geral, encontramos muita proximidade entre o que é vivido e o que é projetado para o futuro quando em situação de docência. As experiências tidas durante o curso de graduação se tornam referências para os discentes que fariam o uso de práticas iguais ou similares quando em situação de docência.

E: Mas agora pensando se você for professora, na escola, no ensino básico ou na Universidade, como que você realizaria a avaliação?

A17: [breve silêncio]. Eu acho que eu faria um pouco do que [um professor] fez, só que um pouco diferente, porque ele deu as provas convencionais, perguntas e respostas, deixou a gente escolher como a gente queria fazer essas provas, individualmente ou em grupo. A única coisa assim, que eu sei que eu faria se eu vier me tornar professora de graduação, é que eu não daria só um tipo de prova. Eu buscaria dar, pelo menos assim, uns quatro tipos de avaliação diferentes. A avaliação dissertativa, a avaliação optativa, a avaliação por trabalho oral. Buscaria os diferentes métodos, e eu ia buscar avaliar, não só o quanto os alunos, o desempenho dos alunos nessas provas, mas em qual dessas avaliações os alunos tiveram mais facilidade, entendeu? Então, tem um aluno lá que foi muito bem nessa prova dissertativa, mas não conseguiu ir muito bem me apresentando um seminário oralmente. Aquela aluna, ela apresentou um seminário oralmente muito bem, mas não foi tão bem na dissertativa. Então assim, eu deixaria para atribuir a nota, a nota principal deles, com a avaliação que eles tiveram mais facilidade, e não utilizaria, tipo assim, as quatro com o mesmo peso, para todos os alunos.

E: Se você fosse professor, como você realizaria a avaliação da aprendizagem?

A11: Eu acho que sou bem inclinado à relatório final, mas também considerar para uma nota só é complicado. Acho que eu fico mais preocupado em fazer relatórios... Os alunos estar aprendendo, levar para a atividade de campo, às vezes no próprio campus da universidade, dependendo da matéria – eu não vou fazer com bioquímica para observar aves – mas assim acho que... Até daria uma prova ou outra, mas talvez uma prova e três trabalhos ou um trabalho e uma prova... Não carregar tanto em prova, e acho que no trabalho o aluno aprende mais do que decorando uma série de questões. Um trabalho que o aluno tem que desenvolver um experimento, realizar isso e acrescentar os dados no final do semestre, eu acho interessante. Teve uma matéria que eu fiz isso e a avaliação foi isso... Não tinha uma prova, nada. O aluno apresentava dois seminários ou desenvolvia um experimento e apresentava o resultado no final do semestre e eu achei bem interessante porque você aprende tudo né? Você tem que aprender a metodologia para fazer, você acaba correndo atrás da literatura para fazer certo, você tem a experiência de fazer aquilo pessoalmente, de ter o seu próprio resultado e ter aquilo para escrever, eu acho que isso foi muito mais proveitoso do que se tivesse três provinhas de dez questões no semestre.

Alguns participantes comentam que buscariam valorizar a individualidade dos seus alunos, atribuindo “pesos” em atividades avaliativas de acordo com essa individualidade.

E: Se você for professora na escola básica ou universidade, como faria a avaliação?

A06: Então, é uma coisa também que quando eu paro para pensar eu tenho muita dificuldade. Eu ainda estou no começo da licenciatura, eu espero que também, ao fazer as aulas, me ajude a esclarecer isso... Então no momento eu não tenho muitas respostas para essas perguntas. Mas acho que ouço, as pessoas falam que quando entram na escola, infelizmente, impacta muito é a pressão da coordenação e direção que você tem que aplicar provas e os métodos mais tradicionais, mas de maneira geral eu gostaria de fazer uma forma que, mesmo aplicando prova, fosse uma não totalmente conceitual e se eu puder, não aplica prova, fazer prova e outros tipos que eu pudesse fazer alguma forma de abranger...eu pudesse respeitar a individualidade de aprendizagem dos alunos.

E: Pensando agora, se você for professora, ou se você fosse professora na escola, ou na Universidade, como que você ia fazer a avaliação dos seus alunos?

A10: Eu tentaria abranger, hã...Eu tentaria aplicar métodos de avaliação que conseguisse contemplar todos os alunos, na questão da avaliação através da fala, dos alunos se expressarem oralmente, e também, avaliação escrita, porque existem alunos, que eles se desenvolvem melhor escrevendo do que falando, do que se comunicando. E eu tentaria aplicar outros métodos que não, o que nós consideramos tradicionais, talvez, alguma prova prática, talvez avaliações que utilizassem a mídia, a tecnologia, os alunos talvez, algum método que os alunos pudessem ser avaliados, mas que durante essa avaliação, eles se sentissem confortáveis e não pressionados, talvez, como eu falei, através de um instrumento midiático.

Um dos participantes relatou que utilizaria de trabalhos e por meio deles realizaria a avaliação da participação.

E: Você utilizaria trabalhos, provas?

A08: Eu utilizaria muito mais trabalhos do que provas, muito mais! Muito mais mesmo. Apesar de, tenho certeza que ouviria muito mais reclamação, porque no Ensino Médio as pessoas não gostam muito de fazer trabalho, estão mais acostumados a fazer provas. Acho que é mais na faculdade que a gente se acostuma a fazer mais trabalhos assim, disciplinas que tem mais trabalhos. Eu trabalharia com seminários, eu gosto muito, acho muito interessante. Mas, ao mesmo tempo, para que o seminário fosse algo produtivo, tentaria trabalhar a comunicação da sala. Então, fazer algum jeito da sala interagir comigo e da sala interagir entre si, e dentro disso, eu tentar avaliar cada aluno. Então... Porque assim. é meio falho você querer avaliar a participação do aluno na sala de aula, se você não tentar fazer com que ele interaja. Se você simplesmente fala “olha, um dos meus critérios de avaliação é o jeito que você se comporta aqui na sala de aula”, mas se você só fala, fala, fala, fala, fala e quer que o aluno interaja? Não! Então, trabalhe a interação de todos os alunos, e a partir do momento que você já estipulou, você já criou aquele ambiente, aí sim você pode começar a avaliar, entendeu? É meio besta você querer avaliar o aluno por uma situação que você criou, mas que você não ensinou ele a se comportar daquela forma. Então, eu trabalharia muito com seminário e a parte de conversas e tudo mais. E, para mim mesmo, eu nem daria prova, nem daria prova. Tentaria mais apresentar em trabalhos mesmo, que eu acho muito mais interessante a construção. Mas, como eu sei que a maioria das instituições de ensino cobra a prova, daria uma prova, falando até para os alunos “olha, isso aqui é mais para cumprir papel mesmo”, mas também falando “olha, espero que, com base em todos os trabalhos que a gente já teve, vocês consigam

responder a prova sem problemas, porque não vai fugir muito disso, os trabalhos que eu estou fazendo envolve a disciplina e a prova também”. Então, acho que até daria, seria mais interessante dar vários trabalhos e no fim uma prova, ou dar um trabalho e uma prova... Eu daria dois trabalhos e duas provas. Uma prova em relação ao trabalho, mas com uma maneira mais crítica em cima do conteúdo, porque a parte teórica eu teria abordado no trabalho. E aí, usaria a prova para dar aquela espetada assim: “agora você já sabe a teoria, então vamos conversar, vamos pensar sobre, vamos construir coisas”.

Para um outro participante, o uso de provas não seria a regra. Porém, caso utilizasse, ele buscaria fazer com que fosse uma prova em que o aluno possa mostrar o que aprendeu e consideraria a participação também.

E: Se você fosse professor, como faria a avaliação?

A14: Não teria provas, dissertativas ou teste... Poderia até ter uma avaliação dissertativa, teste não... é que de teste é complicado, as avaliações desse tipo eu acho um pouco mais fácil porque você tem as opções...então são quatro opções, uma daquelas respostas é verdadeira. Então, ele está perguntando se uma daquelas é verdadeiro ou não. Só que... Se eu sou uma pessoa muito sortuda, eu posso chutar tudo e tirar uma nota boa. Então, não reflete o aprendizado do aluno. Talvez eu possa dar uma avaliação dissertativa, mas não perguntando o que eu quero saber, mas querendo saber o que o aluno aprendeu. Então, perguntaria sobre o que ele aprendeu de tal assunto. Aí ele escreve e eu poderia ver se, realmente, aquilo está certo e se aquilo é uma porcentagem boa de tudo que foi ensinado. Mas talvez eu poderia levar muito em conta a participação.

Sobre o critério “participação”, alguns participantes observariam e buscariam avaliar o interesse dos alunos, o comprometimento, através da participação em sala de aula que seria fazendo perguntas ou vendo se ele prestava atenção nas aulas.

E: Se você fosse professor, como você realizaria a avaliação?

A05: Olha, isso é uma pergunta que eu não sei.

E: Usaria prova? Trabalho?

A05: Eu acho que... Eu avaliaria mais a participação em sala, o aluno mostrando interesse em aprender, talvez, tivesse que realizar uma prova sim, mas não uma prova mais tranquila, não com um conteúdo muito aprofundado, mais para a pessoa saber o básico do que ela realmente precisa. Acho que talvez, trabalhos, talvez nem prova... Mais trabalhos e a participação em sala.

E: Como você faria para avaliar a participação?

A05: É... Tem aqueles que são mais tímidos e tem aqueles mais extrovertidos, então complica um pouco. Mas... Não sei... Acho que eu ia me colocar como um amigo mesmo dos alunos, de forma que eles se sentissem confortáveis em perguntar, em participar mesmo... Não sei como, mas tentaria.

E: Pensando se você fosse professora, como você avaliaria a aprendizagem de seus alunos?

A02: Na verdade eu acho que se eu fosse professora, eu estava condenada porque eu ia fazer tudo do jeito mais complicado. Eu não ia só pegar a prova e dar uma nota. Eu ia pegar o comportamento do aluno, se o aluno se empenho nas aulas, se ele se preocupou em tentar aprender ou se ele só ficou olhando pra minha cara fazendo sinal de esta entendendo, se ele... Se no trabalho de grupo ele só fica olhando para o teto, se ele fala, se ele pesquisou alguma

coisa, a vontade de aprender dele, essas coisas todas eu iria considerar na nota final. Também nas provas, se ele colocasse numa questão, que acertasse metade, eu iria considerar dar metade porque ele se empenhou em fazer metade da questão, que estava certa, era um aluno que prestou atenção na aula, que eu vi que estava se empenhando, mas o assunto não é muito forte dele, aí talvez... Eu não sei. Seria mais assim, personalizado, a avaliação.

Neste aspecto da participação, um dos elementos mais comuns citados pelos participantes refere-se aos alunos tímidos ou introspectivos que – na visão de deles- não participariam muito nas aulas e poderia ser prejudicados na avaliação desse critério.

E: *Você avaliaria a participação?*

A10: *[breve silêncio]. Em um primeiro momento, sim. Porque... Vamos pensar, por exemplo, assim, na questão de não haver mais notas. Talvez, um aluno, ele tem dificuldade para absorver um conteúdo, mas na aula, ele participa, ele faz questões, questionamentos, ele tenta se envolver. Então, a participação do aluno durante a aula, é algo que, eu acho que é algo importante. Então, no primeiro momento, eu usaria, também, como critério de avaliação. Apesar de que, alguns alunos, realmente, eles são tímidos, eles não querem, eles são introvertidos, então eles vão participar menos. E essas pessoas, deveriam receber menos? É complicado, mas no primeiro momento eu tentaria usar a participação como, também, critério de avaliação.*

Por esse mesmo motivo e por não encontrar uma definição ou explicitação do que seria “participação”, duas participantes revelam que não avaliariam esse aspecto.

E: *Você avaliaria a participação do aluno?*

A17: *[breve silêncio]. Eu acho que não. Eu acho que não, porque essa de avaliação de participação, para mim, ainda não sou professor, é muito vaga. O que pode ser participação para um professor, pode não ser para o outro. Tem professor que usa a palavra participação, mas ele vai avaliar a presença do aluno, então “ah, se o aluno faltou uma vez só, tudo bem. Mas, se o aluno usou as quatro faltas dele, quer dizer que ele não está gostando muito da minha aula, não está muito aproveitando”. Então, eu acho que não, porque eu acho que esse conceito de participação é muito vago.*

E: *Você usaria participação?*

A06: *Acho que não, porque tem aluno que é muito tímido... E eu acho que, não é porque ele não consegue se expressar oralmente, significa que ele não saiba né? Tem gente que não consegue falar em público mesmo.*

Outro aspecto que encontramos nos relatos refere-se a auto avaliação e avaliação por pares. Considerando que alguns tiveram algumas poucas vivências em relação a esses procedimentos, surpreendeu-nos que a auto avaliação buscaria contemplar outros elementos, como o desenvolvimento pessoal e a reflexão individual sobre o conhecimento aprendido.

E: *E você usar a auto avaliação?*

A09: *É... Tendo a possibilidade, acho que sim né? É legal você ler as respostas dos alunos, da pessoa se criticando de como foi o desempenho dela e tudo mais, sabe? E também, auto avaliação do professor, perguntar o que os alunos acharam da sua aula e tudo mais.*

E: *Você pediria para se auto avaliarem?*

A05: *Acho que seria bom. Talvez, seria bom sim... Porque também a gente se avaliar, acaba... A gente tem muita essa mania de ver o outro, ver os erros do outro e a gente não vê os nossos...então esse método de se avaliar, talvez seja uma forma da gente crescer como pessoa mesmo.*

E: *Você pediria para os alunos se auto avaliarem?*

A10: *[breve silêncio]. Sim! Eu imagino que sim! A questão da auto avaliação, eu acho que, deveria ser um momento para os alunos refletirem em como eles estão, como está sendo essa participação no processo de aprendizado. O aprendizado não é só o professor chegar e vomitar um monte de conteúdo. O aluno... Não tem como ele aprender, sem ele participar. Então, assim, acho que a auto avaliação é um momento de reflexão para ele ver como está sendo essa participação dele. “Tem uma matéria, tem uma disciplina que eu não gosto, mas ela vai ser essencial para mim, eu preciso aprender esse conteúdo, eu vou ir lá, eu vou gastar um tempo sem....chegar, sentar e divagar ali na aula, é um tempo perdido, então, mesmo que eu não goste, eu vou tentar aprender o que está sendo ali... ”. Então, eu acho que é um exemplo de, assim, de reflexão. Então, acho que sim, a auto avaliação é importante também.*

Para um dos participantes, a auto avaliação seria um momento para o estudante “parar e pensar” sobre o aprendizado e as dificuldades.

E: *Uhum. Você pediria para o aluno se auto avaliar, formalmente assim?*

A04: *Sim! [...] eu faria esse auto avaliação mais para o aluno parar, ter um momento na vida dele, que ele para e pensa “como que eu estou indo? O que eu estou aprendendo? O que eu não estou aprendendo? Como eu quero aprender? Como eu não quero aprender?”. Então, eu ia fazer isso mais para o aluno do que para mim. Claro que, fazendo isso, eu acabaria aprendendo alguma coisa do aluno, ou alguma coisa sobre o ensino, mas meu foco seria que o aluno tivesse parado no tempo para refletir.*

Apesar das vivências deles, os relatos evidenciam que a compreensão sobre auto avaliação encontra-se mais próxima ao que se pretende em uma perspectiva formativa quando serve ao aluno refletir sobre o seu próprio desenvolvimento e realizar a auto crítica.

Alguns discentes também buscariam realizar a atribuição de nota nesse processo de auto avaliação.

E: *Você pediria para os alunos se auto avaliarem?*

A17: *Sim! Sim! Eu acho esse exercício muito interessante.*

E: *Como você faria isso?*

A17: *Eu acho que eu pediria para eles atribuírem uma nota para si mesmo, e eu pegaria assim, por exemplo, uma porcentagem dessa nota, por exemplo, 10% da nota que esse aluno se deu para incluir em uma das notas que vão compor a média dele.*

E: *Você pediria auto avaliação?*

A11: *Acho que sim. Num trabalho maior, o aluno avaliar o próprio desempenho dele, de quanto se esforçou naquele trabalh. Não com peso muito grande em relação à nota do trabalho, talvez o trabalho valendo oito e a auto avaliação valendo dois, alguma coisa assim... Avaliando o próprio esforço, a dedicação que ele teve naquele trabalho.*

Outro procedimento a ser desenvolvido refere-se à avaliação por pares, quando os alunos avaliam os próprios alunos. Muitos relatos acerca desse procedimento apontam para as relações interpessoais que os alunos possuem entre si. Chama atenção que o termo avaliação ainda é compreendida como ato de atribuir uma nota.

E: *Você pediria para os alunos avaliarem os colegas?*

A17: *Hum... Não! [breve silêncio]. Acho que não, porque eu acho que entra muito uma relação pessoal também, do quanto a pessoa conhece aquele aluno. Se você é mais íntimo com a pessoa e sabe que ela estuda muito, ou sabe que ela não se esforça tanto, etc., você vai atribuir uma nota. Mas, se for uma pessoa que você não tem tanto contato, você vai dar uma nota, tipo “ah eu acho que ela merecia um 7”, e às vezes, não é isso. Às vezes, você não conhece a pessoa. Então, eu acho que, eles atribuírem uma nota a si mesmo, tudo. Mas, para outras pessoas, acho que não.*

E: *Você pediria para eles avaliarem os colegas?*

A05: *Acho que não... Porque acho que não dá muito certo, tem essa questão de afinidade, de você talvez, tem uma tendência em dar uma nota maior para a pessoa que tem mais afinidade, uma menor para quem você não gosta tanto, independente do desempenho da pessoa... Então, acho que não é muito confiável, você avaliar os outros, os colegas.*

No entanto, segundo uma das participantes, os alunos conhecem os colegas de sala e isso poderia ser um fator positivo.

E: *E avaliação por pares?*

A13: *Não sei... Porque também... É complicado... Você pode encontrar pessoas que gostam de zoar uma das outras. Só que, talvez... Eles se conhecem mais né?...Por exemplo, o caso da minha amiga: Falar, para ela, é uma dificuldade muito grande e o professor não tinha como saber disso. E a turma saberia... Então... Talvez, seja interessante, entender como as pessoas, como aquela turma se vê, de certa forma. Têm outros aspectos muito difíceis, a questão do respeito, a questão do “não gosto ou gosto do meu amigo, vou dar dez”... Talvez. Depende da turma.. Usar uma vez, vamos ver o que acontece... Talvez, eles possam te falar como eles interagem entre eles...*

O cuidado com a exposição de quem avalia e de quem é avaliado, evitando criar situações de conflitos entre os alunos, também é um aspecto a ser considerado, segundo um dos discentes participante da pesquisa. Ele ressalta a questão do anonimato e destaca que os alunos deveriam pensar em aspectos positivos e negativos nesse processo de avaliação.

E: *Você pediria para os seus alunos avaliarem os colegas?*

A04: *Eu iria tomar muito cuidado com isso. Primeiro, que eu ia fazer o máximo possível para que seja de forma anônima, máximo possível para que ninguém descubra nada sobre as outras pessoas. Então, eu meio que, acabaria não deixando que as pessoas ficassem todo mundo junto, eu ia acabar isolando as pessoas. Eu até queria fazer isso, talvez por aprender mais sobre os alunos, ou para estudar a educação em si. Mas, eu tomaria muito cuidado, porque isso pode dar uma imagem ruim para o professor, pode criar intrigas entre os alunos, um aluno pode pensar uma coisa que não pensou antes e pode acabar tendo uma amargura pela outra pessoa sem querer. Então, é uma coisa muito sensível. Se fosse avaliar, eu ia tomar muito cuidado, ia procurar fazer, induzir o aluno a não pensar só nas coisas ruins. Pensar nas coisas ruins e nas coisas boas de todo mundo. Que ele avaliasse, né?! Eu não ia exigir que ele falasse de todas as pessoas, porque senão é sacanagem, você não conhece todo mundo, querendo ou não. Você conhece, especificamente, algumas pessoas. Então, provavelmente, sim. Eu pediria para os alunos avaliarem eles mesmo entre si, mas com muito cuidado e vendo todos os lados para não acabar criando, indiretamente, um desgosto entre as pessoas.*

E: *Você pediria para eles darem notas para os colegas e para si mesmo?*

A04: *[breve silêncio]. Isso eu faria, mas não faria com rigor na nota final deles. Deixaria mais um trabalhinho extra, só para ver como está a cabeça dos alunos, como que acontece. Então, eu faria sim, mas só por fazer.*

Para uma das participantes, haveria duas faces a serem consideradas na avaliação por pares. Em sua perspectiva, por um lado, há a questão da relação interpessoal e, por outro, torna-se interessante que é um ponto de vista externo, mas desconhece se seria algo positivo ou negativo.

E: *Você ia pedir para os alunos avaliarem os colegas?*

A10: *Eu não sei se a avaliação dos colegas é algo bom, porque assim, talvez, um aluno, ele avalie não pensando na questão “ah, meu colega, ele parece estar ativo, ele parece, realmente, participar das aulas e tudo mais”, talvez, eu posso usar um critério assim, mais pessoal com relação ao “não gosto de tal pessoa, vou dar uma nota ruim para ela”. Ou então, também, às vezes, eu posso olhar para alguém e falar “ah, essa pessoa não está aprendendo, ela não está se esforçando”, mas, o que eu vejo, não é a realidade. Por outro lado, talvez, você avaliar o seu colega fosse algo bom, porque assim, é opinião de alguém, sem ser a minha própria opinião e sem ser o professor, é uma opinião, vamos dizer, de fora. Eu não sei seria... Não é uma opinião tão imparcial, eu não sei se é algo mais negativo ou positivo. Eu acho que seria mais negativo. Não é uma opinião assim, tão imparcial e, talvez, você não sabe, realmente, o que a pessoa está aprendendo ou não aprendendo, se ela está participando mesmo ou não.*

A avaliação por pares, no olhar de outro participante, estaria relacionada a maturidade dos alunos. Porém, confessa que também realizaria mesmo se não observasse este aspecto, uma vez que pode se surpreender com as respostas dos alunos.

E: *Você usaria de auto avaliação dos alunos? Pediriam também para eles se darem uma nota?*

A08: *Não sei!*

E: *Pediria para eles darem uma nota para os colegas?*

A08: *Por ser Ensino Médio, acho que não. Acho que faltaria maturidade para isso. Depende muito. Acho que isso variaria muito de como eu interpretaria a sala. Se é uma sala que eu vejo que está sempre ali, disposta a fazer os trabalhos, a discussão e tudo mais, aí a auto avaliação é interessante, porque tem a maturidade para isso. Mas senão, não.*

E: *Como você iria fazer?*

A08: *Na verdade, talvez, eu até passaria, e vai que eu me surpreenda né?! Estava esperando uma falta de maturidade e as pessoas vão e escrevem um monte de coisas assim que eu falo “nossa, realmente!”. Acho que eu passaria, sim. Acho que eu passaria e o peso que eu daria para isso, talvez, seria diferente. Por exemplo, se eu passo e a resposta não condiz muito com a maturidade que eu gostaria de ler, eu daria um peso menor. Mas se eu falo “nossa, realmente, o que a galera escreveu tem total a ver com o que eu avaliei” ou “nossa, é uma outra vertente que eu não avaliei” realmente, vale como uma avaliação.*

E: *Para eles darem notas para os colegas?*

A08: *Também! Acho que entra no mesmo barco.*

Diante dos relatos, percebe-se que a utilização de trabalhos escritos ou apresentações orais são mais valorizadas pelos alunos, buscariam também utilizar diferentes instrumentos avaliativos. De modo geral, se apoiariam em experiências que tiveram na universidade ou na escola, evidenciando – dessa forma- que as vivências em relação à avaliação constitui um elemento fundamental na formação profissional.

Destaca-se desses relatos que a auto avaliação, bem como avaliação por pares ainda encontra-se relacionada ao ato de atribuir notas e pesos. Pode-se dizer que, estes procedimentos, possuem como pano de fundo uma perspectiva classificatória e somativa. Nesse sentido, muitos participantes não realizariam a avaliação por pares, pois acreditam que os seus alunos usariam de aspectos interpessoais para realizar a atribuição de notas.

5 A MULTIPLICIDADE DE AROMAS E IDIOSSINCRASIAS: UMA ANÁLISE DA AVALIAÇÃO NA ÓTICA DE DISCENTES

Neste capítulo optamos por analisar os dados, relacionando os diferentes tipos de dados, os quais: Documentos oficiais (Regimento Geral, PPP e Portarias); Questionários e Entrevistas semi estruturadas. Desse modo, organizamos essa análise e intitulamos três categorias que resumimos, de forma breve, logo abaixo, as quais:

A) ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS: Uma breve fisiologia da avaliação

Nesta categoria buscamos analisar aspectos relacionados às práticas e concepções de avaliação, em especial, a centralidade da nota e sua função no sistema de ensino e na sociedade, bem como as concepções de ensino e de conhecimento que permeiam todas essas práticas.

B) AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: Um solo fértil?

Nesta segunda categoria, analisamos os limites do contexto universitário, bem como as potencialidades emancipatórias que surgem diante do cenário atual através da construção coletiva de ambientes de reflexão sobre as práticas de avaliação e de ensino.

C) NAS MEMÓRIAS DA DISCÊNCIA: Da semente ao fruto

Nesta terceira, focalizamos as experiências relatadas pelos alunos em relação a sua importância no processo de formação do futuro professor e das relações de poder, revelada pela avaliação, na sala de aula e nas instituições de ensino, tendo como pano de fundo a organização da sociedade capitalista.

5.1 Entre concepções e práticas: uma breve fisiologia da avaliação

Uma das concepções mais perceptíveis na sala de aula universitária tem sido a somativa e classificatória, conforme observamos nos dados apresentados anteriormente. Tomando-se a perspectiva de avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2006; 2011) em que o aprendizado ganha centralidade no processo educativo, a “nota” deveria perder seu lugar de destaque, assumindo o verdadeiro protagonista, a aprendizagem. Porém, a existência dela não é por mero acaso, ela expressa funções as quais, imbricadas em

aspectos políticos, dizem respeito à organização do próprio sistema econômico, bem como as relações sociais que o compõe (FREITAS, 1997; ENGUITA, 1989).

É inegável que a “nota” seja algo de extremo valor na vida acadêmica do estudante e de diferentes atores do cenário educacional. Quase tudo gira em torno dela. São elas que garantem a aprovação em disciplinas para o prosseguimento no curso de graduação, são elas que determinam a quem será concedida uma bolsa financeira para o desenvolvimento científico acadêmico, e é a partir delas, que a “imagem” do aluno é construída no imaginário docente ou do sistema de ensino.

No documento Regimento Geral da UNESP, também é ela que ganha destaque orientando aos docentes que atribuem “notas” ao desempenho estudantil. Nos planos de ensino analisados– em alguns mais evidentes e em outros menos– o professor apresenta como será construída a “nota final” que será registrada no histórico estudantil, e na ótica discente as “notas” associam-se às diferentes compreensões: Dizem respeito ao “aproveitamento do estudante na disciplina”; à “não correspondência com o aprendizado” (dado que as provas exigem apenas a memorização); ao recebimento de incentivo financeiro para o desenvolvimento de uma pesquisa (bolsas); ao processo de verificação da aprendizagem e “separar os alunos bons dos ruins” (BERTANA, 1997; LUCKESI, 2011) e; ao processo de classificação em aprovado ou reprovado (SOBIERAJSKI, 1992; SOUZA, 1991; LUCKESI, 2011)

A partir da visão de professores do ensino fundamental, Sobierajski (1992) buscou compreender qual a função da avaliação na sala de aula que foi ressaltada, segundo os mesmos. como um ato de atribuição de nota, o qual a autora analisou possuir três funções principais: Classificar, controlar e motivar.

Através da nota, busca-se classificar os alunos em aprovados ou reprovados para prosseguirem nas próximas séries de ensino. Exerce o controle de atitudes e comportamentos com o “[...] objetivo de obter do aluno a obediência, a responsabilidade e a participação” utilizando da ameaça de “tirar pontos” do aluno caso não adote tais comportamentos. E, por fim, a motivação é o que conduz todo esse processo, “[...] Coloca-se-lhe o tempo todo que deve fazer tudo por causa da nota” (SOBIERAJSKI, 1992, p.79).

Mas classificar, controlar e motivar são funções que interagem. E essa dinâmica é colocada totalmente nas mãos dos professores. Ele, professor, possui todo poder para cumprir essas funções. A própria existência da nota lhe confere tal poder [...] (SOBIERAJSKI, 1992, p.79-80, grifos da autora).

Diante do exposto pela autora acima e, considerando o objeto desta pesquisa, questionamo-nos qual a função da avaliação dentro da sala de aula universitária? E da “nota”?

Dentre esses três aspectos elencados por Sobierajski (1992), podemos dizer que encontramos características semelhantes: Em relação à função classificatória quando os discentes dizem que “a nota é importante para passar na disciplina e terminar o curso”; a avaliação induz os alunos a terem determinados comportamentos com vistas à promoção quando “a participação pode dar alguns pontinhos para passar na disciplina”; a avaliação promove a motivação para os alunos estudarem de modo que “busque atrás do que não foi aprendido” ou ainda de despertar um sentimento de “missão cumprida”, apesar de também produzir uma sensação de desmotivação quando “estudei, estudei, mas a prova só cobrou decoreba”. Nesse sentido,

A nota é o elemento central. Tudo na prática pedagógica gira ao seu redor. Através dela, o professor controla o comportamento, a responsabilidade e a participação do aluno. Ameaça com pontos negativos, com nota baixa, diminuição da média e reprovação no final do ano. (SOBIERAJSKI, 1992, p. 152)

No tocante a essa questão, a relação entre nota e o comportamento do aluno ganha destaque nas falas dos participantes da pesquisa. O item “participação”, também presente em planos de ensino das disciplinas do curso, é passível de múltiplos significados e compreensões levando discentes e docentes a valorizarem determinados comportamentos em detrimento de outros. Esta relação pode estar colaborando com uma “modelagem de comportamento” tido como “ideais” pela instituição de ensino ou professor.

A obtenção de um bom resultado escolar passa inevitavelmente pelo ajuste do próprio comportamento as exigências escolares: por ficar estudando em casa em vez de ir jogar com os amigos, etc. [...] Quando se eleva a nota de um aluno porque empenhou-se bastante, embora seus resultados sejam ruins, ou se reduz a de outro porque não se esforça, embora seus resultados sejam bons, se está reconhecendo que o que preocupa a escola, nos alunos, é o comportamento ou o caráter, mais que o conhecimento ou as capacidades (ENGUIITA, 1989, p.205).

A pesquisa realizada por Gomes et.al. (2007) colabora com essa assertiva de que a nota tende a ser expressão de outros fatores, como o comportamento, que vão além do

conhecimento aprendido. Nela, os professores atribuíam notas à resposta de um suposto aluno universitário e recebiam uma descrição comportamental do estudante.

[...] a mesma questão com a resposta de um suposto aluno é entregue a todos os professores, sendo-lhes solicitada a atribuição de uma nota (0 a 10) para o desempenho do aluno na referida prova, com as devidas justificativas. Porém, à metade deles é dito que se trata de um aluno “brilhante”, ao passo que à outra metade é informado que a resposta é de um aluno “fraco”, pouco estudioso, que não participa das aulas (GOMES et.al., 2007, p.190).

A diferença entre as médias desses dois grupos de respostas foi tratada estaticamente com o teste *t-student*. Tal diferença foi de 2,1 pontos, ou seja, no grupo de alunos “brilhantes” obteve-se uma média de 7,4 pontos, enquanto no grupo de alunos “fracos” obteve-se uma média de 5,3 pontos. Com o teste *t-student*, essa diferença de 2,1 pontos foi considerada relevante, permitindo que o pesquisador afirmasse que,

[...] ao corrigir as provas, os professores universitários deixaram-se influenciar pelo comportamento do aluno, punindo o aluno que não tem uma “postura acadêmica adequada” com uma nota baixa. Ou seja, o aluno que é considerado fraco, apresentando um comportamento de pouca assiduidade e baixa participação nas aulas, neste experimento, recebeu notas menores (GOMES et.al., 2007, p.191).

As justificativas dadas pelos professores limitaram em dizer que o aluno fraco “não possuía os conhecimentos de acordo com o nível em que se encontra” ou que “não possuía capacidade de análise, não conhecia o assunto ou não tinha conteúdos formais”, enquanto os alunos “brilhantes” recebiam justificativas semelhantes, porém “[...] o tom dos comentários é mais brando” (GOMES et.al., 2007, p.192), os quais pareciam relevar algumas dificuldades de compreensão e análise do suposto aluno.

Desse modo, destacamos a importância da reflexão acerca da avaliação informal realizada pelo docente na sala de aula. Conforme destaca Freitas (1997), Bertagna (2002, 2006), Villas Boas (2011) a avaliação informal tende a legitimar a avaliação formal, criando as condições ideais para que ocorra a reprovação, corroborando com os mecanismos de exclusão de classes subalternas.

Cabe questionarmos: Por que tamanha centralidade das provas e “notas” no processo formativo dos estudantes? Por que admitimos que uma “nota” traduza toda a complexidade da formação do ser humano?

Conforme observamos nos dados dos questionários e nos relatos de entrevista, as “notas” são obtidas através da quantidade de conhecimento memorizado e reproduzido nas provas, no qual quanto mais precisa for essa reprodução, maior será a “nota” do aluno (CUNHA, 1999) – revelando uma ênfase na dimensão cognitiva do processo de formação do estudante universitário. Contrapondo a uma perspectiva de formação centralizada exclusivamente nessa dimensão, Bertagna (2017) ao discutir elementos da avaliação externa de escolas públicas e a concepção de formação subjacente a ela, apresenta diferentes dimensões que também deveriam ser valorizadas no processo formativo dos estudantes, as quais: Político social; ética; afetiva; corporal; cognitiva e; artística e cultural. O quadro 4, apresenta as dimensões e aproximações para o seu entendimento.

Quadro 4 – Dimensões propostas para a formação humana

Dimensões propostas	Aproximações para entendimento
Dimensão político-social	Pode ser abordada por meio da constituição de espaços e momentos coletivos de participação, nos quais os alunos desenvolvam uma capacidade de refletir e propor rumos de ação para o ambiente escolar e social em que se inserem.
Dimensão ética	Inclui a formação de valores que compactuem com a perspectiva acima abordada: alteridade, diálogo, cooperação, solidariedade, respeito, justiça. Afirmar esses valores implica definir qual visão de mundo os embasa
Dimensão afetiva	Inclui o âmbito das relações interpessoais entre sujeitos da escola e entre estes e a comunidade, pautadas por sentimentos de afeto, cuidado, preocupação, respeito.
Dimensão corporal	Envolve o desenvolvimento de uma concepção de saúde atrelada ao bem-estar físico e ao conhecimento sobre o próprio corpo
Dimensão cognitiva	Implica nos conhecimentos e conteúdos das variadas áreas do conhecimento. Conhecer vai além de ter informação e desenvolver habilidades para saber lidar com as informações disponíveis na chamada “sociedade do conhecimento”. Significa, pois, também solidificar conteúdos de base das diferentes áreas do conhecimento.
Dimensão artística e Cultural	Trabalhar com manifestações artísticas e culturais que permitam o desenvolvimento da criatividade por meio de múltiplas linguagens.

Fonte: Bertagna (2017).

Ainda que não tenha sido foco dessa pesquisa compreender os efeitos da avaliação externa no ensino superior e na formação do estudante universitário, não podemos desconsiderar que tal avaliação tende a ganhar força no cenário educacional atual e que, futuramente, necessitaremos desenvolver estudos e pesquisa nessa área. No

entanto, retomando as dimensões apresentadas acima pela autora, podemos transportá-las para o âmbito da sala de aula – no nível da avaliação da aprendizagem e no curso investigado.

Se olharmos as aspirações formativas do PPP do curso de graduação investigado, encontramos uma convergência entre quase todas as dimensões propostas por Bertagna (2017) e os objetivos elencados no PPP (PROJETO...,2006) para a formação do estudante desse curso: A dimensão cognitiva em relação aos conceitos e conhecimentos do campo da biologia, bem como a produção de conhecimento nessa área como fruto da conjuntura política, econômica, social, histórica, cultural e tecnológica; A dimensão política social, ética e afetiva em relação à utilização dos conhecimentos elaborados na discência para a compreensão e transformação do contexto social e político e desenvolvimento profissional resguardando os valores da democracia e tendo atitudes de respeito à diversidade étnica, cultural e à biodiversidade; Dimensão artística cultural em relação à proposição de créditos de atividade científico e culturais como parte da formação do biólogo.

Portanto, do ponto de vista de proposição formativa, o PPP contempla uma perspectiva interessante para o estudante desse curso em relação às dimensões formativas. Nosso objetivo não foi verificar se essas proposições e aspirações contidas no PPP estão sendo alcançadas, porém os dados apontam que há uma relação direta da prova e da “nota” com a memorização e o comportamento do aluno. Desse modo, acreditamos que um dos desafios está no rompimento com a concepção de ensino, aprendizagem, avaliação que reduz o estudante universitário a um sujeito passivo que apenas recebe o conhecimento e as ordens daqueles que detém o poder.

As provas e exames são a medida ponderável do aprendizado e o documento de que na escola se faz alguma coisa. Os exames são precedidos de uma preparação que os tem em vista. O objetivo da educação passa a ser um bom desempenho nos exames, provas e arguições. Nesse sentido, a educação acaba por se tornar um processo voltado para a submissão às ordens recebidas, que refletem e reproduzem as estruturas de dominação mais amplas (CURY, 1989, p.119)

Nesse sentido, saber jogar o jogo das relações sociais na sala de aula é imperativo para que o estudante universitário sobreviva nesse ambiente, seja para concluir o curso de graduação, seja para conseguir uma bolsa de incentivo financeiro à pesquisa, seja para ter uma “boa imagem”. Para tanto, é preciso ajustar-se... Ajustar o

comportamento, as atitudes, as formas de respostas às provas, as formas de estudo e, principalmente, às normas da instituição, com vistas à obtenção de uma “nota” que é valorizada externamente a ele.

[...] a nota oculta, por exemplo, reflexos da dualidade do valor da mercadoria (valor de uso/valor de troca) na sociedade capitalista. Ainda de forma modificada pela natureza da instituição escolar, os mecanismos subjazem a tais procedimentos de avaliação, fazendo com que o aluno somente encontre valor para o conhecimento à medida que ele seja, primeiro valorizado pelo professor, pela sua conversão no equivalente geral, a “nota”. O aluno vive essa prática quotidianamente, o conhecimento mercantiliza-se e sua utilidade reduz-se a um processo de troca. O conhecimento vale para o aluno o que vale para o professor. Não se pense que o problema pode ser resolvido apenas com a eliminação da nota. A nota apenas expressa certas relações. (FREITAS, 1994, p.229)

Conforme destaca Freitas (1994), o aluno é alienado do processo ensino/aprendizagem e, como tal, também é alienado do significado de seu trabalho, do significado do conhecimento que produz e quando produz. Observando os relatos acerca das sensações que as “notas” produzem nos alunos, verificamos que essa troca atinge diretamente o íntimo do aluno. Pode-se dizer, nesse sentido, que o valor do conhecimento, e de si, acaba sendo determinado pelo “outro”.

A instituição escolar é o cenário no qual aprendemos a substituir nossa autoestima pela avaliação que os demais fazem de nós, a conformar a primeira a segunda ou, o que dá no mesmo, a deixar que os outros decidam nosso valor (ENGUIA, 1989, p.204).

Visto desse modo, podemos compreender a pouca utilização ou inexistência da auto avaliação na sala de aula. Este procedimento, se realizada adequadamente e dentro de uma perspectiva formativa, possibilita a ressignificação dos processos ensino/aprendizagem e da valorização da produção do conhecimento pelo próprio aluno.

A auto avaliação é um componente importante da avaliação formativa. Refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem (VILLAS BOAS, 2008, p. 51).

Nesse processo de olhar para si, a análise deve considerar o que já aprendido e não aprendido, elementos facilitadores e dificultadores do trabalho, referenciados pelos objetivos e critérios da avaliação, possibilitando também o surgimento de novos objetivos de aprendizagens, ou seja, não é um processo que visa apenas a atribuição de

nota, mas sim, de reflexão contínua e permanente sobre o processo de aprendizagem e de registro de percepções, auxiliando o aluno a perceber os próximos passos de sua aprendizagem (VILLAS BOAS, 2008).

Cabe ao professor incentivar a prática da auto avaliação pelos alunos continuamente, e não apenas nos momentos por ele estabelecidos, e usar as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico, sem penalizá-los (VILLAS BOAS, 2008, p.52).

O que ocorre, em alguns casos, é o uso da auto avaliação dentro da lógica classificatória, tendo um protagonismo maior do professor do que do aluno. Para Villas Boas (2008),

Nesta perspectiva, o professor elabora um roteiro a ser respondido pelos alunos, momentos por ele escolhidos, geralmente ao final de um determinado período de tempo ou de uma atividade. Costuma-se solicitar que o aluno se atribua uma nota. Uma possível justificativa para esse modo de agir pode ser a intenção do professor de que cada aluno se responsabilize pelos resultados de sua aprendizagem. Assim, não há o que reclamar. Contudo, observa-se que nem sempre os alunos sabem por que serve esse tipo de auto avaliação e o que será feito com as informações por ele fornecidas (VILLAS BOAS, 2008, p.52)

Esse desconhecimento por parte dos alunos também é indicativo de que os docentes possuem dificuldades para compreenderem com profundidade a essência da auto avaliação e seu potencial formativo, e talvez, por esse motivo, não a realizam com frequência, sendo raras as experiências que se aproximam da perspectiva descrita por Villas Boas (2008).

E é nesse resgate de experiências que verificamos também a predominância de uma concepção de ensino revelada pela prática avaliativa. Encontramos, conforme vimos anteriormente, termos como “transmissão de conhecimentos” que indicam uma centralidade do ensino na figura do professor, o qual seria responsável por “transmitir” o conhecimento. Não é de se estranhar, portanto, que a utilização massiva de provas com ênfase na memorização seja o instrumento mais citado nos planos de ensino, nas respostas aos questionários e nos relatos obtidos mediante entrevista.

Saviani (1986) aponta que a concepção tradicional de educação valoriza de sobremaneira a figura do professor, o ensino é centralizado na figura dele, que transmite seus saberes e conhecimentos - cabendo ao aluno passivamente assimilar o conteúdo. Ao fim do processo de ensino/aprendizagem, o professor, por meio da avaliação, utiliza-se de um instrumento para a verificação dos conhecimentos assimilados pelo aluno.

Pode-se dizer que nesta concepção de ensino, o erro é tratado como algo a ser punido (com notas baixas) e pouco valorizado como processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Se o jovem é considerado como um receptor passivo dos conteúdos que o docente sistematiza, suas falhas, seus argumentos incompletos e inconsistentes não são considerados senão como algo indesejável e um comprovante de sua reprovação. Contrariamente, se introduzirmos no Ensino Médio e Superior a problemática do erro numa perspectiva construtivista e dialógica, então esses dados sobre o aluno transformar-se-ão em elementos fundamentais à produção de conhecimento educador/educando. A opção epistemológica está em corrigir ou debruçar-se investigativamente sobre a tarefa do aluno. Corrigir para coletar dados sobre aprovação ou reprovação reflete a visão positivista da avaliação [...] (HOFFMAN, 2009, p.121).

Com certa ênfase, a quantificação do conhecimento e a utilização, ainda que não sistematizada, do comportamento do estudante nos processos de avaliação, revelam também uma concepção de conhecimento científico. Observa-se, nesse cenário, que o professor parece buscar demonstrar de forma objetiva “quanto” o aluno aprendeu. Nessa perspectiva, de viés positivista, a avaliação assume o conceito de medida como sinônimo colocando o professor como um técnico que, “distante do objeto” e “ausente de subjetividade”, é capaz de aferir os resultados da aprendizagem (FRANCO, 1997).

Apesar das práticas avaliativas estarem quase que concentradas na quantidade de informações assimiladas e centralizadas nos resultados da aprendizagem, é interessante observar que, incorporando a lógica e as relações do sistema capitalista, “O que importa não é o resultado em si, mas se foi obtido ou não no tempo adequado” (ENGUIITA, 1989, p. 207) dado que uma das funções mais conhecidas é a promoção ou não dos estudantes.

Mas o resultado em relação com o tempo, o produto obtido dividido pelo tempo invertido em obtê-lo, é a fórmula da produtividade no mercado e, sobretudo, na organização do trabalho no interior da empresa capitalista (ENGUIITA, 1989, p.207).

Nesse sentido, pode-se compreender que a realização de determinadas práticas avaliativas, bem como de ensino e aprendizagem não estão amparadas por perspectivas formativas de um PPP, mas sim, como apontou Sobierajski (1992), por um “projeto pedagógico” postulado por uma estrutura social, econômica e política da sociedade que acaba orientando de forma intensa a atividade didática, sendo a avaliação o elemento

central que baliza essa estrutura produzindo a conformação dos indivíduos a ela, porém, contraditoriamente, possibilitando a sua transformação.

Alinhado a essa estrutura, cria-se uma ambiente hostil de competição, de estímulo ao individualismo e culpabilização unidirecional do estudante, o qual se torna único e exclusivamente responsável pelo seu fracasso (reprovação). Discutindo os processos de formulação dos juízos de valor e da reprovação, Freitas (1997) alerta:

Este processo transforma o aluno, a imagem que ele tem de si, em derrotado. Você constrói a autoimagem de um derrotado. E isso é assim porque a escola tem que passar a ideia de que não é ela que reprova, são os alunos que não estudam. Porque se ela passa ideia de que é o sistema social que cria condições de reprovação, aí nós desencadearmos um problema maior. Então procura converter os problemas em problemas individuais: é a ideologia do esforço pessoal, que é a ideologia da nossa sociedade. Você vence na vida pelo esforço. Quem não venceu na vida, não é porque o sistema é injusto, é porque não se esforçou. E com isso, as desigualdades sociais, são eliminadas, e o que existe são pessoas que se esforçam ou não se esforçam. O sistema está salvo (FREITAS, 1997, p.19).

Essa ideologia do esforço pode ser considerada uma das bases para a frase que muitos professores realizavam: “Quem quiser ver a prova, venha a minha sala”. Destacamos dois aspectos nessa assertiva: 1) Caso o aluno procure o professor, o comportamento de “correr atrás” poderá ser visto como algo desejável pelo professor, demonstrando “interesse” e, nesse sentido, colaborando para que a avaliação informal atue sob a formal; 2) Outro aspecto a ser ressaltado nessa situação é a premissa de que há uma discordância entre o aluno e o professor acerca da nota, que já se constitui como um muro na relação pedagógica, e a sala do professor, nessa circunstância, será um ambiente tensionado pelas relações de poder.

Portanto, o que vemos no desabrochar dessa “flor” (leia-se avaliação)? Alunos insatisfeitos com o sistema de “notas” que, via de regra, é obtida mediante provas “decorebas” que não valorizam a compreensão crítica do conhecimento, descontentes com um sistema que expropria o valor do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, valorizam os “números” e premiam uma quantidade, um punhado, de aprendizagens memorizadas produzidas num determinado tempo. Do outro lado, temos professores que realizam a avaliação como aprenderam em sua vida de “banco escolar” (FREIRE, 2015), intentam diversificar seus instrumentos e procedimentos para proporcionar novas experiências para os alunos, mas ainda se encontram limitados pelo sistema de “notas” e provas.

É preciso que questionemos como lidar com esse sistema de “notas” e reprovação que imperam sobre a avaliação e as relações entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Na prática tradicional esses elementos são fundamentais, pois a preocupação restringe-se à contabilização dos resultados obtidos pelos alunos. Entretanto, se entendemos a avaliação como um processo contínuo, no qual observamos constantemente nossos alunos, acompanhando-os e ajudando-os em suas dificuldades, tanto a prova, quanto a nota e a reprovação perdem sua importância, pois paramos de valorizar os momentos estanhos para avaliar todos os dias e por meio de diversos instrumentos. Desse modo, a nota passa a ser consequência e não a motivação para o estudo. Quanto á reprovação, ela tende a desaparecer, pois cada resultado ruim significa fazer de tudo para ajudar os alunos a superaram suas dificuldades (MENDES, 2005, p.178-179).

Portanto, a avaliação sob uma perspectiva formativa e realizada de forma contínua tende a ser um caminho viável, se considerarmos que nosso desejo é o de construir verdadeiros ambientes de aprendizagem e de formação, no qual a “nota” deixa de ser o protagonista na vida acadêmica discente cedendo seu lugar para o desenvolvimento pleno e autônomo.

5.2 Avaliação no ensino superior: um solo fértil?

Os aspectos elencados anteriormente nos direcionam para uma reflexão profunda acerca do contexto atual universitário. A análise dos documentos, aliada a análise de conteúdo das respostas dos alunos aos questionários e entrevistas, permite-nos compreender que os documentos normativos e regulamentadores dos cursos carregam limites, mas também – visto de outro ângulo – apontam para algumas potencialidades que podem auxiliar-nos a revisitar a prática pedagógica universitária e transformá-la.

Conforme vimos, o Regimento geral apresenta poucas orientações quanto à avaliação da aprendizagem. Tal documento utiliza-se, na verdade, do termo “avaliação do desempenho acadêmico” que deverá ser realizado através da atribuição de notas e controle da frequência do aluno. Não realiza uma provocação acerca das concepções e perspectivas de avaliação da aprendizagem e, conseqüentemente, dos processos de ensino e aprendizagem. Porém, essa não orientação possibilita, ao mesmo tempo, uma certa liberdade para que os docentes desenvolvam suas práticas de acordo com suas próprias orientações teóricas, metodológicas e políticas. Tal liberdade, ainda que traçadas por determinados limites, migra para o PPP do curso no qual também não se

indica nenhuma orientação teórica e/ou metodológica em relação à avaliação, o que neste âmbito, nos parece mais delicado, pois esta orientação deveria apresentar-se na proposta do PPP.

Nesse sentido, considerando o par dialético objetivo/avaliação, a partir dos dados revelados, podemos refletir se tanto docentes como os discentes deste curso possuem clareza acerca das proposições, perspectivas e objetivos do PPP. Ainda que, neste documento, não se encontra nenhuma referência à avaliação da aprendizagem, sua materialização – na sala de aula- parece enveredar por um modelo de formação em que ainda se privilegia a quantidade de informação e respostas “prontas”, pautadas na memorização de conteúdos, sua “transmissão e assimilação”. Conforme destaca Sordi (2005),

Vivemos a coexistência de dois modelos paradigmáticos que se enfrentam na disputa pela hegemonia da formação universitária. Um centrado na quantidade de informação e no saber do professor que condena o aluno a aprender a dar respostas estereotipadamente corretas aos problemas propostos baseados em situações artificiais e distantes da realidade do mundo do trabalho; outro, emergente, luta para nascer e ganhar espaço reconvertendo a lógica do ensino em outra direção: busca instituir a pedagogia da pergunta, abrir brechas para o pensamento criativo e reflexivo, semear a dúvida epistemológica nas cabeças de professores e alunos e possibilitar a autonomia intelectual como ferramenta imprescindível para o diálogo entre a universidade e os problemas do seu entorno (SORDI, 2005, p.131)

Portanto, embora possamos visualizar um viés democrático nessa “não proposição” em nível de Regimento universitário, não nos parece fecundo que na essência do PPP, em seus objetivos e intencionalidades, a relação ensino-aprendizagem-avaliação não estejam minimamente explicitadas possibilitando o florescimento de práticas pedagógicas que caminhem em direção aos seus pressupostos de formação, permitindo “[...] com que os pressupostos do PPP que estão nos documentos saiam das gavetas da burocracia e ganhem visibilidade” (SORDI, 2006, p.133).

Essa ascensão, no entanto, não é algo que ocorre de imediato com a simples adoção de “receitas” ou “modelos” já constituídos em outros lugares. É um processo, que necessita de dialogo do coletivo dos docentes do curso e a gestão para tanto, necessita ser compreendido levando-se em conta os limites do contexto universitário, as condições de trabalho postas hoje para os docentes, a sua formação pedagógica, dentre outros fatores.

Vivemos no ambiente universitário uma cultura marcada pelos resultados e produtividade acadêmica. Mas o que seria essa cultura de resultados e como ela exprime e imprime na vida do docente universitário? Destacamos um trecho do artigo de Lopes Paiva (2014) que descreve um pouco da vida de um docente.

Ela tem que acordar, preparar o café da manhã, levar as crianças até a escola e seguir para o trabalho. Entra no campus da universidade e segue para seu departamento. Depois, entra na sua sala. Lá, se dá conta do trabalho do dia (não que ela tenha se esquecido disso tudo durante a noite passada): tem que finalizar dois artigos e submetê-los ainda hoje, tem, também, que corrigir os trabalhos dos alunos da pós-graduação e colocar suas notas no sistema. Não pode se esquecer de preparar a aula da semana que vem para a graduação. Um pouco estressada, ela sai para tomar uma xícara de café. Precisa se manter acordada, mas isso já não é um problema. À noite, o sono teima em não vir de tantas preocupações que rodeiam sua mente.

O telefone toca e ela recebe uma mensagem avisando que haverá uma reunião extraordinária do departamento. Problemas à vista!, pensa, e se levanta para ir em direção à sala de reuniões. Nas mãos carrega três ou quatro artigos de orientandos seus. São trabalhos que precisam ser corrigidos para que possam ser submetidos a algum periódico bem qualificado. Caso contrário, o currículo sofrerá com a ausência de publicação variada e recente. Também leva o celular e o netbook, pois pensa que talvez dê tempo de checar seu e-mail e atualizar seu Lattes. No bolso estão os remédios para dor nas costas, dor de cabeça e o ansiolítico. Terminado o dia de trabalho na universidade, ela segue para a escola e pega os filhos. Mal consegue ouvir o que eles vão contando dentro do carro. Sua cabeça está atolada de tanto trabalho. No banco do carona, trabalhos acadêmicos empilhados em meio a livros e artigos. Há uma tese que tem que ser lida para a banca do dia seguinte e ela ainda tem que preparar a janta. O desespero toma conta e ela tem até vontade de chorar só de pensar que ainda é segunda-feira. (PAIVA LOPES, 2014, p. 222).

Diante de cenário, desolador e desestimulante, é importante ressaltar que o professor não pode ser responsabilizado unicamente por todos os fracassos que enfrenta na sala de aula universitária. Mesmo porque, encontramos nos relatos dos participantes dessa pesquisa, que alguns professores mostram-se incomodados com suas práticas, buscam realizar procedimentos alternativos aos que acostumaram a viver, e arriscam-se nos desafios de uma avaliação formativa. Nesse sentido, Sordi (2005) também alerta para a responsabilização do docente:

O eventual fracasso de inovações no campo curricular e/ou da avaliação não pode ser, levianamente, atribuído ao docente que não quer mudar. Alguns destes impedimentos têm sua explicação na forma escola definida no projeto capitalista. O professor, ao tronar-se competente para o desvelamento dessa realidade, poderá reconhecer

sua impotência para mudar essa estrutura criada para funcionar de forma fragmentada, ao assumir que não pode tudo, ganha condições políticas para fazer o historicamente possível (SORDI, 2005,p.128)

Tem sido comum encontrar em diversos discursos sobre a educação, a compreensão equivocada de que os docentes são unicamente responsáveis pelo ensino pouco inovador, omitindo outros aspectos que concorrem para isso. Não se pode, portanto, descartar os fatores institucionais e culturais que dificultam o impulso transformador da práxis docente (SORDI, 2005), bem como

[...] Os entraves administrativos que coexistem com o discurso da flexibilidade. A adesão frenética às reformas educativas que se incorporam acriticamente, conspirando para que na realidade tudo permaneça como está. A equivocada introdução da avaliação em todos os níveis desaconselhando iniciativas que não estejam em consonância com as ‘diretrizes’ implícitas nos currículos nacionais (SORDI, 2005, p.130).

Isso se deve principalmente, sob a égide e incorporação da ideologia neoliberal nas políticas públicas. Sob o pilar da regulação, cada vez mais e com maior intensidade, os processos de controle do trabalho pedagógico, da universidade e de sua autonomia vêm sendo expropriados dos atores que vivem e compõe esse lugar. Conforme destaca Cunha (2005):

Na conjuntura atual, na qual o Estado neoliberal vem definindo políticas educativas identificadas com a base econômica de produção, é fácil observar como o pilar da regulação assume muito mais prestígio do que o da emancipação. São eles os definidores de prêmios objetivos e simbólicos que valorizam a docência universitária e reconfiguram a profissionalidade dos professores, definindo o que é um professor de sucesso (CUNHA, 2005, p.81).

Apresentando e discutindo algumas tendências e práticas que permeiam a universidade brasileira, Chauí (2001) nos diz que a universidade pública brasileira orientada por preceitos e regras da administração, tem se caracterizado por uma realidade completamente heterônoma, os quais:

A heteronomia é econômica (orçamento, dotações, bolsas, financiamentos de pesquisas, convênios com empresas não são decididos pela própria universidade), é educacional (currículos, programas, sistemas de créditos e de frequência, formas de avaliação, prazos, tipos de licenciaturas e credenciamento dos cursos de pós graduação não são decididos pela universidade), é cultural (os critérios para fixar graduação e pós graduação, a decisão quanto ao número de alunos por classe e por professor, o julgamento de currículos e títulos,

a forma da carreira docente e de serviços são critérios quantitativos determinados fora da universidade), é social e política (professores, estudantes e funcionários não decidem quanto aos serviços que desejam prestar à sociedade, nem decidem a quem vão prestá-los, de modo que a decisão quanto ao uso do instrumento cultural produzido ou adquirido não é tomada pela universidade) (CHAUÍ, 2001, p.58).

Desse modo, concordamos com Sordi (2005, p.130) quando afirma que “[...] hiperresponsabilizar o docente pelo insucesso das inovações no ensino superior é desconsiderar o cenário em que ele está inserido” e que tal insucesso não pode ser diagnosticado como um “[...] ato de mera boa vontade ou descompromisso”. Devemos, como alerta Bertagna (2006), ter cuidado para que não se responsabilize apenas este, em relação à qualidade de seu trabalho, pois é preciso compreender a organização do trabalho pedagógico dentro da instituição e da sociedade em que se faz presente.

Ao contrário do que possa parecer e, como bem gostariam os amantes da política neoliberal, não utilizamos essa fala para reafirmar a incompetência dos professores ao avaliarem. Vamos na contramão dessa postura, como um alerta para os professores sobre as condições de trabalho colocadas e impostas pela forma como está organizada a sociedade, no sentido de utilizarmos esse instrumento da avaliação para levantar discussões sobre as imposições a que tais professores estão sujeitos e, possivelmente, reproduzindo (BERTAGNA, 2006, p.76).

Mas que caminhos podem ser delineados para que essas mudanças ocorram distante da lógica que se impõe aos discentes e docentes?

Tomando como base o Ofício Circular nº33/2016 (UNESP, PROGRAD, 2016) que retirou o termo “avaliação contínua” de suas proposições, justificada por um desconhecimento dos docentes acerca desse termo, reforçamos a importância – também sugerida pelo documento- da necessidade da formação continuada dos docentes universitários, bem como a criação de ambientes potencializadores de reflexão crítica e sistematizada, individual e coletiva, compostos por discentes e docentes, no ambiente universitário. Para isso, acreditamos ser necessário proporcionar um maior tempo para os docentes e discentes realizarem tais práticas e, desse modo, estarmos invertendo a lógica atual que busca “fazer mais em menos tempo”, ou seja, a lógica da produtividade, bem como o entendimento de que o professor universitário qualificado é aquele que acumula *papers* (geralmente em revistas internacionais) e projetos financiados por agência externa, transferindo para além das responsabilidades da docência o

financiamento e sustento da universidade para o professor, colocando a docência em um lugar menos qualificado e minando as possibilidades de florescimento.

Acreditamos que esses ambientes, de formação contínua, podem ser vistos como lugares de “desprivatização das práticas” (COCHRAN-SMITH, 2012) em que os atores do ambiente universitário sintam apoio e acolhimento para a reflexão e transformação de suas ações e práticas pedagógicas. Segundo Cochran-Smith (2012) o movimento de desprivatização das práticas ocorre na medida em que os docentes constituem e participam de espaços colaborativos, construindo comunidades investigativas em que contam com o apoio de outros colegas professores, gestores e pesquisadores. Em nível local, os membros buscam e constroem novos conhecimentos ao refletirem e examinarem os modos de ensinar e aprender.

Para tanto, concordamos com Mendes (2005) que essa reflexão deve compreender que a prática avaliativa revela uma concepção de vida, de educação, de aluno e de professor, que quando centralizada nos testes, nas provas escritas que aparentemente visam objetivar a medição, a verificação e classificação da aprendizagem, reforçam uma ideologia – sutil e complexa – de controle e reprodução social.

[...] Com a aparência de avaliar igualmente todos os alunos, o sistema educacional através da concepção de seus profissionais, oculta os reais interesses da sociedade capitalista e contribui para manutenção e perpetuação de um sistema autoritário, estratificado, hierárquico e extremamente desigual. Além disso, ajusta os indivíduos aos seus lugares, pois aos serem submetidos a esse tipo de avaliação, os alunos são treinados a aceitar o controle, os julgamentos, as recompensas e as punições como naturais, assim como naturais são as divisões da sociedade em que se encontram inseridos [...]. Isso precisa ficar claro para o professor durante o processo de reflexão sobre sua prática avaliativa (MENDES, 2005, p.179).

Alertamos, portanto, que tanto nos ambientes de desprivatização que citamos anteriormente, como nos processos de formação inicial, a avaliação educacional seja tratada em toda sua complexidade tanto na dimensão técnica como política.

A constatação, através de alguns relatos, de que algumas provas careciam de qualidade técnica, bem como a “miscelânea” de instrumentos e procedimentos avaliativos encontrada nos planos de ensino, revelam que essa dimensão também não tem sido bem compreendida pelos professores. Como bem destacou Raphael (1995) os instrumentos de avaliação utilizados com o objetivo de obter dados de medida formarão um conjunto de dados ao qual servirão para um juízo de valor, que para ser aceitável,

necessita de qualidade técnica e deve ser coerente com a totalidade do processo de ensino-aprendizagem, dimensão política, materializada no PPP. Nesse sentido, tanto a formação inicial do professor, quanto a continuada do docente universitário, devem levar em conta essas duas dimensões – técnica e política, de forma a compreendê-la em sua totalidade e contradições (RAPHAEL, 1995) de forma a garantir que questões como “para quê(m) e por quê se avalia” (BERTAGNA, 2006) estejam presentes em todos esses processos formativos, permitindo que desaprendêssemos que a avaliação somente se limita a um fenômeno “técnico e desinteressado” (SORDI, 2005).

Como esses limites e potencialidades, apresentados acima, povoam, inspiram e conspiram na sala de aula, mais precisamente, nas memórias e experiências do aluno? Quais os impactos e desdobramentos da avaliação na formação do estudante universitário deste curso de graduação?

Percorrer este caminho, semear, cuidar de outras praticas de avaliação, conseqüentemente, irrigar outras compreensões e práticas de ensino-aprendizagem deveriam ser a preocupação da docência na universidade, considerando que tais aromas impregnarão a atuação desses futuros profissionais na educação básica e na formação de tantos outros milhares de seres humanos.

É preciso ter consciência de que, se de fato a universidade pleiteia uma formação humana melhor, esta deveria ocupar lugar e tempo de destaque na atuação da docência, uma vez que a “polinização” ou seja a disseminação de uma educação inspirados em princípios emancipatórios, precisam ser germinados e, que, a formação inicial, oferecida na universidade deveria cumprir esta responsabilidade.

5.3 Nas memórias da discência: da semente ao fruto

Nosso trabalho, ainda que restrito à ótica discente e de documentos oficiais, não focou apenas nos discentes que cursavam a Licenciatura, aspecto comum em diversas pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior, mas sim em todos os discentes do curso de graduação em Ciências Biológicas, de forma a incluir também aqueles que cursavam o bacharelado, uma vez que a entrada pelo vestibular é nessas duas modalidades.

Devemos considerar que mesmo aquele aluno que opte não por realizar a licenciatura - poderá vir a se tornar um docente universitário nos cursos de graduação e pós graduação. Destarte, suas ações pedagógicas, como é o caso do curso em questão,

contribuirão também para a formação de futuros professores da educação básica e do ensino superior, uma vez que as experiências no curso de graduação constituem-se como referenciais para a docência. Villas Boas (2006) chama atenção que as vivências acerca da avaliação não se restringem apenas à formação de professores.

Todas as situações que presenciam e vivenciam, como alunos, nos vários níveis do processo de escolarização, fazem parte da sua constituição de professores e podem ser bem marcantes. Costuma-se pensar na sua formação obtida apenas nos cursos de formação que frequentam; contudo, estes representam apenas uma pequena parte da sua vivência como alunos. Nesse processo inclui-se a avaliação. Por ser um tema que tem merecido pouca atenção nos cursos de formação, em nível médio e superior, pressupõe-se que os atuais professores estejam reproduzindo as práticas dos seus ex-mestres. E essas práticas nem sempre se inserem na avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2006, p.87).

Visto deste ângulo, é importante ressaltar que a avaliação formativa não deve estar presente apenas como um componente curricular de uma disciplina no curso da Licenciatura, mas antes, ser um componente de todo processo de formação do estudante, espalhando-se nas demais disciplinas, sendo o tom que rege a sinfonia das mediações pedagógicas em sala de aula. Não apenas a perspectiva formativa, mas o domínio das diferentes orientações e perspectivas sobre avaliação potencializa um olhar crítico acerca do contexto educacional, pois conforme destacam Sordi e Ludke (2009):

A avaliação vem ganhando centralidade na cena política e os espaços de sua interferência têm sido ampliados de modo marcante, ultrapassando o âmbito da aprendizagem dos alunos. Por tratar-se de campo fortemente atravessado por interesses, diante dos quais posturas ingênuas não podem ser aceitas, compete aos profissionais da educação desenvolverem alguma expertise para lidar com a avaliação (SORDI E LUDKE, 2009.p.316).

A partir dos dados apresentados anteriormente, percebemos que a compreensão acerca da terminologia da avaliação ainda é difusa tanto nos planos de ensino como nas respostas e relatos dos discentes. O entendimento de que a avaliação seria um “ato em que se atribuem nota ou conceito” ainda é predominante no imaginário universitário discente ao mesmo tempo em que, no universo docente, verificamos uma confusão no que se entende por instrumentos, procedimentos e conceitos de avaliação que acabam se resumindo a explicitação dos mesmos nos planos de aula. Outro fator importante a ser considerado refere-se à vivência tanto de alunos como professores em relação à avaliação em sua trajetória escolar.

Por um lado temos o aluno que, como destacou Villas Boas (2003), já passou muito tempo submetendo-se as regras e ditames das instituições de ensino.

Um aspecto importante a ser considerado no trabalho pedagógico é o fato de que o aluno que chega à universidade já passou por experiências diversas em escolas de educação infantil, fundamental e média e até em “cursinhos” preparatórios ao vestibular. Isso significa que ele “submeteu-se” às “regras escolares” por cerca de 13 anos. É muita coisa! Costuma ser um aluno “cansado” e até mesmo “traumatizado” pela vivência escolar. Isso não pode passar despercebido pelos professores universitários, que também passaram por essa mesma situação. Não se pode simplesmente desconsiderar todo o passado escolar do aluno e começar a trabalhar como se, a partir do momento em que ele inicia o curso de nível superior, ele fosse outra pessoa (VILLAS BOAS, 2003, p. 157-158, grifo do autor).

Do outro lado, temos o professor que, muitas vezes, não teve em seu processo formativo as discussões e reflexões acerca da temática da avaliação e, em alguns casos, quando ocorre, limita-se à dimensão técnica e encontra-se diluída em disciplinas pedagógicas da Licenciatura, geralmente na Didática, que acaba tratando do tema ao final da disciplina com pouco aprofundamento (VILLAS BOAS; SOARES, 2016).

São os saberes da experiência (TARDIF, 2002), dentre outros saberes, que notadamente os professores buscam ancorar suas práticas avaliativas, pois muitos deles “Fizeram-se professores no labutar diário em sala de aula, buscando as melhores referências que tinham de seus antigos mestre e reproduzindo-as” (SORDI, 2005, p.128) sem que haja uma reflexão sistematizada, individual e coletiva, acerca dos procedimentos, instrumentos, técnicas e concepções de ensino e avaliação que orientam o trabalho docente tanto na escola como na universidade.

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas [...] tal imersão é totalmente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certeza sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua trajetória escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado das experiências escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem mesmo abalá-lo (TARDIF, 2002, p.20)

Quando questionamos “O que fariam os discentes do curso de graduação em ciências biológicas, caso fossem professores, em relação à avaliação da aprendizagem

de seus futuros alunos?” ficou nítido a proposição, utilização e transposição de práticas realizadas pelos seus professores universitários. Os questionários evidenciaram a enorme utilização dos “seminários/apresentações orais” como um instrumento de maior valor pelos discentes do curso pesquisado. Isso pode ser explicado pela enorme quantidade de provas que os alunos realizam durante o curso investigado, gerando uma “aversão” a esse instrumento. Porém, seu uso não é totalmente descartado pelos discentes. Especialmente para os alunos que frequentavam o primeiro ano de graduação, a prova foi o instrumento com maior destaque nas respostas aos questionários, enquanto nos alunos do quinto ano, o seminário foi o mais escolhido.

Esses dados dialogam com a pesquisa realizada por Godoy (2000) com alunos universitários da UNESP Rio Claro dos cursos de Pedagogia, Geografia e Ecologia. Não abordamos, em nossa pesquisa, como os alunos compreendem a prática dos seminários, mas podemos inferir que os alunos chegam ao final do curso de graduação em Ciências Biológicas esgotados com a realização de provas que enfatizam a memorização e não valorizam a compreensão dos conteúdos.

Outro elemento a se notar é a participação, que já discutimos anteriormente, estar relacionado a comportamentos como “responsabilidade”, “interesse”, “perguntar em aula”. Porém, alguns participantes relataram o cuidado com a individualidade de cada aluno, uma vez que alguns poderiam ser mais “tímidos” ou “introspectivos” gerando uma interação menor com o professor.

Porém, o que se destaca, a partir dos dados coletados é algumas das experiências que os discentes comentaram durante a entrevista. Retomando os dados descritos anteriormente, sintetizamos algumas delas abaixo:

1. Um professor afirmava que corrigia as provas duas vezes para que não houvesse erro. Desse modo, dizia aos alunos que não poderia ver suas provas e desafiou os estudantes a encontrarem algum documento que o obrigasse a mostrar as provas.
2. Outro professor, diante de algumas dificuldades em marcar a data da prova ocasionada por um trabalho de campo, aplicou uma prova em que algumas das questões referiam-se a uma atividade que alguns alunos não teriam participado devido ao trabalho de campo.

3. Um dos participantes relatou que quando sente a necessidade de “ir a sala do professor” para esclarecer sobre dúvidas da “nota” ou da prova, costuma consultar os colegas e ir junto com eles.

Essas vivências indicam um aspecto muito delicado quando tratamos do tema da avaliação: Relações de poder na sala de aula.

As relações de poder e subordinação presentes na sociedade reproduzem-se na forma pela qual a escola organiza-se e funciona. E, dentre os aspectos específicos da vida da escola em que se expressam relações autoritárias e hierárquicas, tem-se a avaliação (SOUZA, 1991, p.99)

Pode-se dizer que esta hierarquia é mantida e legitimada por diversos fatores: A confusão entre autoritarismo e autoridade que resguarda sob a figura do professor; A relação entre ensino/aprendizagem, a qual a concepção de ensino enfatiza o professor como aquele que domina o saber e os conhecimentos de forma incontestável; A disposição física das carteiras e mesas na sala de aula, entre outros.

Através da concepção de ensino que encaminha a avaliação em sala de aula, no qual o professor é aquele que domina o conhecimento e o aluno aquele que deve receber passivamente e pacificamente os conhecimentos e as ordens estabelecidas por ele e pela instituição de ensino (SOUZA, 1991). Porém, cabe destacar que o professor também está submetido às relações hierárquicas e acaba por transferir esse *modus operandi* para sua relação pedagógica. Segundo Tragtenberg (1985),

O professor subordina-se às autoridades *superiores*, essa submissão leva-o a acentuar uma dominação *compensadora*. Delegado dessa ordem hierárquica junto aos estudantes, ele é o símbolo vivo dessa dominação, o instrumento da submissão. Seu papel é impor a *obediência*. Na relação do professor com a classe, encontram-se dois adolescentes: o adolescente aluno, a quem ele deve educar, e o adolescente *reprimido*, que carrega consigo (TRAGTENBERG, 1985, p.70, grifos do autor).

Essa forma de relacionar-se com os estudantes é explicada pela própria organização da sociedade capitalista, a escola – em nosso caso, a universidade – absorve os princípios dessa organização e transforma as relações pedagógicas em relações de adequação e submissão. Os alunos acostumam-se, desde a escola, a se verem inseridos

nas relações de autoridade e hierarquia, situação muito semelhante a qual se encontrarão no futuro em seu trabalho. (ENGUIA, 1989).

Uma das características importantes, se não a mais, que as escolas têm em comum é a obsessão pela manutenção da ordem. Basta recordarmos nossa própria experiência como aluno ou professor, ou visitar uma sala de aula, para evocar ou presenciar um rosário de ordens individuais e coletivas para não fazer ruído, não falar, prestar atenção, não movimentar-se de um lugar para outro (ENGUIA, 1989, p. 163).

Retomando alguns aspectos já elencados anteriormente, o comportamento do aluno é decisivo, senão primordial, para a manutenção das relações de poder no interior das salas de aulas. Por esse ângulo, questionar as ações do professor poderia ser vista, pelo próprio professor, como um insulto ao seu saber e sua condição de docente, e, estrategicamente, esta situação, os alunos querem evitar a qualquer custo. Faz sentido, então, que os alunos tenham um receio em ir à sala do professor para receber esclarecimentos ou até mesmo para eliminar as dúvidas acerca dos processos avaliativos, como foi o caso relatado por uma participante que procurava ir com mais colegas à sala do docente.

Ressaltamos também uma fala de um participante da pesquisa que, ao discorrer sobre a função da nota, explica que ela serviria também para “insuflar ego de professor”. Essa percepção encontra-se relacionada com a função da classificação e também com a concepção de que um bom professor é aquele que reprova.

Também, no processo avaliativo, manifesta-se o poder do professor de alterar seus padrões de julgamento quando da decisão de aprovar ou reprovar o aluno. Talvez tal procedimento sirva para a preservação do seu conceito pessoal de bom professor, ou seja, aquele que não precisa aprovar todos os alunos, mas também não deve reprovar muitos (SOUZA, 1991, p.100 – 101).

Tendo em vista equalizar essa relação de poder, concordamos com Tragtenberg (1985) que a desvinculação do saber de poder, no âmbito da escola, está na construção de estruturas de organização horizontais formadas por alunos, professores e funcionários.

É um resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias setoriais e derrotas, também. Mas, sem dúvida, a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação – incluindo os alunos – é a condição de democratização escolar (TRAGTENBERG, 1985, p.72).

Ainda que esteja se referenciando à escola, podemos admitir essa construção também para o ensino superior, levando discentes, docentes e funcionários a desenvolverem espaços de autogestão horizontal.

Para tanto, ressaltamos a importância do PPP como “DNA” do curso de graduação, onde se concentra todas as informações que norteiam o desenvolvimento dos estudantes e professores universitários, bem como as relações formativas que envolvem o processo de ensino aprendizagem-avaliação.

6 UMA OUTRA PRIMAVERA: NOVAS FLORES, NOVOS DESAFIOS

A temática da avaliação da aprendizagem no ensino superior envolve diferentes aspectos que vão desde a sala de aula até as políticas de Estado, passando, inevitavelmente, pelas instituições de ensino e pela gestão dessas instituições. A partir da pesquisa, notamos que a multiplicidade de “aromas” da avaliação – na visão de discentes do curso de graduação em ciências biológicas da UNESP RIO CLARO – encontra-se perspectivadas pela forma como a sociedade capitalista está organizada.

Nos documentos analisados, encontramos alguns aspectos que devem ser salientados: no regimento geral, a avaliação da aprendizagem está restrita a “avaliação do desempenho acadêmico” orientando os docentes a atribuírem “notas” e controlarem a frequência, além de apresentar o regime de recuperação especial; nos planos de ensino, verificamos o item “critérios de avaliação” em que os docentes descrevem como seria realizado tal procedimento em disciplinas do curso de graduação e; no PPP não há nenhuma menção ou perspectiva com relação a esse tema. Encontramos também um documento, Ofício Circular nº33/206, da PROGRAD, que ao retratar o RER, retira o termo “avaliação contínua” da normativa que o regulamenta por não estar consolidado entre os docentes o seu entendimento, porém indica a necessidade de formação continuada aos docentes de modo a desenvolver a avaliação de forma contínua e compreensão do RER.

Ressaltamos que apesar de haver limitações quanto à compreensão ou proposição acerca da avaliação nesses documentos, essas limitações também podem ser vistas como potencialidades para o desenvolvimento autônomo, crítico e reflexivo da prática avaliativa pelos docentes, os quais poderão fazer uso de perspectivas formativas e democráticas para qualificar a formação dos estudantes universitários.

Os questionários revelaram uma percepção ampla de como a avaliação da aprendizagem ocorre no curso pesquisado. Através da ótica discente, evidenciaram-se os principais instrumentos, as compressões mais gerais dos alunos, a frequência, distribuição e tipo do *feedback*, entre outros aspectos. Resumidamente, as compreensões encontradas indicaram algumas funções da avaliação: medir, verificar, testar, aferir, conhecer, saber, quantificar, qualificar; servir ao docente como retorno do seu ensino. A memorização é um dos elementos mais criticado pelos discentes que, na visão deles, pouco corresponde com o aprendizado real. As provas dissertativas, seminários e relatórios, nessa ordem, foram os instrumentos mais vivenciados pelos discentes com

base em respostas aos questionários. Os *feedbacks* parecem diminuir ao longo do curso e os tipos mais comuns –citados pelos alunos- foi a do tipo verbal como comentários gerais da prova, a entrega ou envio de notas, devolução da prova, e retorno individual (apenas se solicitado pelo discente). O seminário é um dos instrumentos que parece agradar mais os discentes e, por isso, fariam seu uso se fossem professores, seguido pelas provas, trabalhos e relatórios também nessa ordem.

Nas entrevistas, observamos que as respostas convergiam com as respostas dadas nos questionários por grande parte dos estudantes do curso. Destacamos a centralidade da “nota” na vida discente e de como ela impacta toda a trajetória do aluno. A avaliação formativa ainda é um desafio no ambiente universitário, procedimentos como a auto avaliação e avaliação por pares - além do *feedback* – são pouco utilizados durante os processos de formação. A reprovação é algo visto como necessário, porém alguns participantes questionam os processos de avaliação que levaram a reprovação.

Quando perguntado “como fariam a avaliação, caso fossem professores” as respostas caminharam para diferentes sentidos, alguns valorizariam as individualidades, outros considerariam a participação e envolvimento dos estudantes, alguns usariam auto avaliação, mas evitariam utilizar da avaliação por pares, e também utilizariam as práticas realizadas pelos seus professores universitários. Revela-se que a avaliação ainda é entendida, parcialmente, como um “ato de atribuir nota”. Algumas experiências em relação à avaliação marcaram a trajetória dos estudantes e estas foram objetos de nossa análise também.

O que aprendemos com os dados provenientes dos questionários, das entrevistas e dos documentos?

A “nota”, assim como revelado por estudos de Sobierajski (1992), Sordi (1993), Camargo (1997) ganha centralidade na prática avaliativa e na vida acadêmica do discente. Tão importante quanto a “nota” é o comportamento do estudante nas disciplinas do curso, pois – em alguns casos – ela é determinante para que o aluno possa ser aprovado ou reprovado. Ainda que velado, a avaliação desse aspecto ocorre e não pode passar despercebido por nós pesquisadores, estudantes, professores e gestores. A função dessas notas encontra-se intimamente relacionada com alguns valores da sociedade capitalista e com a lógica da ideologia neoliberal, tais como: o individualismo, a competição e a meritocracia. O fracasso escolar é justificado pela ideologia do esforço, tanto para alunos como para os professores, ambos são tidos como

culpados e responsáveis únicos pelo insucesso dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

É preciso, portanto, desentorpecer a percepção de que por um lado os professores são tidos como culpados por não realizarem aulas motivadoras e inovadoras que cativem os alunos e, por outro, de que os alunos são culpados porque são preguiçosos ou desmotivados e não querem aprender. Essa percepção somente fortalece a concepção ideológica de que o sucesso/fracasso restringe-se à responsabilidade individual como fruto do esforço de cada um.

As experiências dos alunos, desde a escola até a universidade, nos “bancos escolares”, constituem-se como uma das principais referências para o desenvolvimento da prática pedagógica, e a avaliação não foge dessa premissa. Tão importante quanto o estudo aprofundado e reflexões críticas sobre as diferentes perspectivas e correntes teóricas de avaliação, é a vivência delas durante esse processo formativo que irão compor os saberes da experiência materializando-se na sala de aula.

A análise das experiências em avaliação dos alunos também evidenciou uma relação de poder marcada pelo uso autoritário desse processo. Essas manifestações de poder estão diretamente relacionadas com a forma como se estrutura a sociedade capitalista. A subordinação e adequação as regras, a submissão e cumprimento de ordens, a aceitação aos julgamentos de outros, fazem com que a avaliação perca o seu sentido de regular as aprendizagens e dê espaço para a reprodução dos valores presente na sociedade: conformação e submissão.

O reconhecimento dos limites que atravessam a vida docente é fundamental para o desenvolvimento das possibilidades de transformação. Sob a égide do neoliberalismo, a universidade e toda sua comunidade vem perdendo o seu sentido e rendendo-se à cultura da produtividade. Como exigir de um professor que reflita sobre suas práticas de ensino-aprendizagem-avaliação quando o seu tempo está tomado pelos padrões de qualidade referenciados pela lógica do mercado?

É necessário, nesse sentido, a construção de espaços colaborativos constituídos por discentes e docentes que corroborem para o desenvolvimento e reflexão das práticas pedagógicas, bem como dos diversos aspectos políticos, econômicos e sociais que a universidade internaliza e externaliza na sociedade, além de melhorar as condições de trabalho desse docente – proporcionando maior tempo para atividades de reflexão sobre sua prática docente. A hiper-responsabilização dos docentes somente servirá para

legitimar a lógica de mercado no ambiente universitário e na docência, e como bem ressaltou Bertagna (2006), vamos na contramão dessa direção.

Para tanto, acreditamos na potencialidade do PPP, em seu propósito formativo e emancipatório, como contraposição a esse modelo mercadológico imposto pelo neoliberalismo. O conhecimento desse documento, por alunos e professores do curso, é aspecto fundamental para que ele deixe de ser apenas “um documento” esquecido nas gavetas e memórias e torne-se “vivo” nas mentes e sonhos de toda a comunidade acadêmica.

Esse trabalho buscou compreender e analisar a avaliação sob a perspectiva discente, desse modo é fundamental que pesquisas na área da educação do ensino superior, em especial da avaliação, contemplem todos os atores da universidade. A participação de professores, gestores e funcionários é essencial para a apreensão crítica do fenômeno avaliativo, sobre suas profundas relações com a estrutura macrossocial e hegemônicas de nossa sociedade. Conforme ressalta Sobierajski (1992, p.157):

Avaliar não é um ato mecânico e nem apenas técnico. Ele envolve todo o processo educacional. Avaliar é um ato humano, carregado e influenciado pela estrutura macrossocial. Adquirir esta consciência pode ser um bom ponto de partida.

A avaliação, portanto, é um ato político que envolve nossas concepções, percepções, nossos anseios, valores e desejos. Por meio dela, emitimos o que entendemos por ser humano, natureza, sociedade, vida, escola e educação. É uma prática cotidiana, e na escola ou na universidade, ganha contornos peculiares e seus delineamentos ultrapassam as paredes da sala de aula.

Com esta pesquisa, esperamos ter contribuído para a compreensão da avaliação no ensino superior a partir da ótica discente, bem como para o convite a todos educadores, professores, pesquisadores e alunos a refletirem sobre o papel da avaliação da aprendizagem em nossa vida estudantil, acadêmica e professoral.

Não se é possível esgotar o assunto. É um estudo que visa contribuir com mais perguntas do que respostas. E tem sido esse o movimento que atravessa a minha formação enquanto pesquisador, professor, biólogo, aluno e humano. Durante a formação de biólogo, compreendemos que a diversidade biológica provém das pequenas particularidades que todos os seres vivos, ao longo do tempo e das gerações, adquirem frente às condições desafiadoras que o cerca, possibilitando – dessa forma- o surgimento de novas espécies.

Diante de tudo que expusemos nesse trabalho, a mente inquietante não se imobiliza e impulsiona ainda mais questionamentos: O que é possível germinar, crescer, florescer, frutificar e semear neste ambiente que, muitas vezes, poda as singularidades e idiosincrasias daqueles que se desenvolvem em contextos incertos? Que tipo de “flores” (leia-se estudantes) estamos modelando e quais estamos ignorando? Uma certeza pode ser dita, as flores continuarão a nascer e causando rupturas com nossos modos de pensar e fazer... “Os poderosos podem matar uma, duas ou três rosas, mas jamais conseguirão deter a primavera inteira” (Che Guevara).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. **Avaliação da aprendizagem: como trabalhadores-estudantes de uma faculdade particular noturna vêm o processo - em busca de um caminho.** Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1990.
- BARBOSA, F.R.P. **Avaliação das aprendizagens na formação de professores: teoria e prática em questão.** 2011. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** Edições 70: Lisboa, 2009.
- BENTO, M. C. P. da Silva. **A avaliação na formação inicial de professores: um estudo de caso.** 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2009. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19659>>. Acesso em: 22 fev. 2018.
- BERTAGNA, R.H. **Avaliação da aprendizagem escolar: a visão de alunos de 4ª e 5ª séries do 1º grau.** 1997. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- _____. O formal e o informal em avaliação IN: FREITAS, L.C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Ed. Insular, 2002.
- _____. Avaliação Escolar: Pressupostos Conceituais IN: MEYER, J. F. da C.A.; BERTAGNA, R. H. **O Ensino, a ciência e o cotidiano.** Campinas, SP: Editora Alinea, 2006.
- _____.; MELLO, L. R.; POLATO, A. Política e Avaliação educacional: aproximações. **Revista eletrônica de educação.** v. 8, n. 2, p. 244-262, 2014.
- _____. Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos participativos. IN: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (org). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência.** Uberlândia: Navengando Publicações, 2017.
- BLACK, P.; Willian, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in education: principles, policy and practice.** UK, London: Carfax Publishing, v. 5, n. 1, p. 7-74, march 1998.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 6.684, de 03 de setembro de 1979.** Regulamenta as profissões de Biólogo e de Biomédico, cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Biologia e Biomedicina. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6684.htm>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2018.
- _____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Congresso Nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2018.

_____. **PARECER CNE/CES N 1301/2001**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. 2001a. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>>. Acesso em: 28 de Fevereiro de 2018.

_____. **PARECER CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal Ministério da Educação e Cultura. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 28 de Fevereiro de 2018

CAMARGO, A. L. C. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v.23 n.1/2, p.283-302, 1997.

CARVALHO, L. M.; LEITE, Y. U. F.; NARDI, R.; PENTEADO, M. G.; SILVA, M. H. G. F. D.; TANURI, L. M. Pensando a Licenciatura na UNESP. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 9, n. 9/10, p. 211-229, 2003

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2001

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, Dec. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 30 de setembro de 2018.

CHAVES, S. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 27º, 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2004. p. 1-16

COCHRAN-SMITH, M. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Pi Record**, v. 48, p. 108–122, 2012.

CUNHA, M. I. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Avaliação**. Campinas: 1999, vol.04, n.04, p. 07-13. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v04n04/v04n04a02.pdf>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2018.

_____. Políticas Públicas e Docências na Universidade: Novas configurações e possíveis alternativas In: CUNHA, M. I.(org.) **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 4ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e Caminhos Da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil IN: FREITAS, L.C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Ed. Insular, 2002.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban & A. J. Afonso (Org.). **Olhares e interfaces** (pp. 15-43). São Paulo: Cortez Editora, 2010.

_____. Pesquisa de percepções e práticas de avaliação no ensino universitário português. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 596-629, set./dez. 2015.

_____. Ensino e avaliação no ensino superior: reflexões a partir da pesquisa realizada no âmbito do projeto AVENA. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 223-238, maio-agosto, 2016.

FRANCO, M. L. P. B. (1997). Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. Em C. P. Sousa (Org.), **Avaliação do rendimento escolar**. 6ª ed.; pp. 13-26. Campinas, SP: Papirus.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 50ed. 2015.

FREITAS, L C. "Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática". Tese de livre-docência. Campinas, Unicamp, 1991.

_____. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, M. B.; KRAMER, S.; LUDKE, M. **Escola Básica**. São Paulo: Anais da 6a. CBE, 1992.

_____. Avaliação: construindo o conceito. **Ciência e Ensino**, n. 3, p. 18-19, 1997.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, I; ZAN, D. (Orgs.). **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília: INEP, 2013.

_____.; De Sordi, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L.. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. São Paulo: Ed. Vozes, 2009.

GARCIA, J. Avaliação e Aprendizagem na Educação Superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, p. 201-213, 2009.

GATTI, B. A. “Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações”. **EccoS revista científica**, v. 4, n. 1, p. 17-41, junho 2002.

_____. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 27, p. 97-114. jan/jun 2003.

GODOY, A. S. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estado da arte. *Didática*, Marília, v.30, n.1, p.9-25, 1995

_____. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um estudo exploratório a partir das opiniões dos alunos do primeiro e do último ano de três cursos de graduação. **Administração on line**. v.1, n.1. jan/fev/mar., 2000.

GOES, G. T.; BRANDALISE, M.A.T. Avaliação Educacional: Influências do positivismo, da fenomenologia e da teoria crítica. **In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2015, Curitiba. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2015. p. 34077-34092.

GOMES, L.; FILHO, J. B.; PEGORARO, J. L.; SILVA, D.; SIMON, F.O. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. “Nota” expressão do comportamento do aluno. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2 (53) - maio/ago. 2007.

HOFFMAN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola a universidade. 31ed. Porto Alegre: Mediação. 2009.

_____. **Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista** 43ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LUDKE, M. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, L.C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Ed. Insular, 2002.

_____. ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

_____.; SALLES M. M. Q. Porto. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior. In: LEITE, Denise B.C.; MOROSINI, Marília (Orgs.) et al. **Universidade Futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 1997. p.169 – 200.

LUCKESI, C. C.. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARINHO, M. P. **A avaliação sob a ótica do aluno**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MENDES, O, M. Avaliação Formativa no Ensino Superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, I, P, A; NAVES, M. L. P (Orgs.) **Currículo e avaliação na educação superior**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. p.175-197.

_____. **Formação de professores e avaliação educacional**: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. 2006. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NAKAMURA, H. K. **A percepção dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem no Curso de Graduação em Ciências Biológicas**. 2015. 126f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas) – UNESP, Rio claro, 2015.

NHC SOFTWARE. **Express Scribe**. Versão 6.10. 2017. Versão doméstica gratuita. Disponível em < <http://www.nch.com.au/scribe/kb/1483.html>>. Acesso em 28 de Fevereiro de 2018.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C. R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, 2003.

PAIVA LOPES, A. H. R. G. de, Produção em série? A subjetividade do professor universitário no cenário de industrialização acadêmica **Educação: Teoria e Prática** v.24, n.47, p.217 -233, 2014

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: Saberes da docência e Identidade do professor. **Nuances**. Vol. III, Setembro de 1997. p. 5-14.

POPHAM, W. J.. Transformative assessment. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 2008

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. UNESP, Rio Claro.2006.

RAPHAEL, H. S. Avaliação: questão técnica ou política? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, FCC, n.12, p 33-43, 1995.

ROMANO, R. Reflexões sobre a Universidade. In: SILVA, M.; SILVA, R. (Org.). **A Idéia de Universidade: Rumos e Desafios**. Brasília: Líber Editora, 2006.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo, Cortez/IPF, 1998.

SADLER, R. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, n. 18, p. 119-144, June 1989.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Ed. Cortez, 1986

SOBIERAJSKI, M. S.. **Explorando a prática da avaliação em uma 5a série do 1o grau**. Campinas, SP, 1992. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino). Faculdade de Educação, UNICAMP.

SOUZA, S. Z. de L. A prática avaliativa na escola de 1º grau. In: SOUZA, C.P. (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991.

SOUZA, A. M. de L. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: Aspectos históricos. **Revista Exitus**. Volume 2, n.1, p.231 – 254, Jan./junho. 2012.

SILVESTRE, M. A. Formação Inicial de Professores e o Tema Avaliação da Aprendizagem. In: XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE Formação de Professores, complexidade e trabalho docente, 2015, Florianópolis - SC. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: PUC PR, 2015. v.1, p. 28023-28034.

SORDI, M. R. L. de. **Repensando a pratica de avaliação no ensino de enfermagem**. 1993. [328]f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000069839>>.

_____. Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In: VEIGA, I, P, A; NAVES, M. L. P (Orgs.) **Currículo e avaliação na educação superior**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. p.121-148.

_____.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: Aprendizagens necessárias. **Avaliação**, 14, 267-290. 2009.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 11ed. 2002

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 20, p. 40-46, 1985.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Resolução nº44, de 10 de Julho de 1995**. Aprova o Regulamento de Matrícula na Unesp. 1995. Pub. DOE nº 130, de 11/07/1995, p. 33.

_____. **Resolução nº81, de 19 de Outubro de 1999**. Altera a Res. 44, de 10-7-95, que estabelece o Regulamento de Matrícula na Unesp. 1999. Pub. DOE nº 226, de 1/12/1999, p. 20.

_____. **Resolução nº57, de 13 de Julho de 2001**. Altera a Res. nº 44/95, alterado pela 81/99, que estabelece o Regulamento de Matrícula na Unesp. 2001. Pub. DOE nº 131, de 14/07/2001, p. 34.

_____. **Resolução nº106, de 7 de Agosto de 2012**. Dispõe sobre o Regulamento de Matrícula na Unesp. 2012. DOE nº 193, de 11/10/2012, p. 64 Disponível em: <

<http://ib.rc.unesp.br/Home/Instituicao/DivisaoTecnicaAcademica/SecaodeGraduacao/regulamento-de-matricula-res.-unesp-106-2012.pdf> >. Acesso em: 10 de Janeiro de 2017.

_____. **Resolução nº23, de 15 de Abril de 2013**. Altera a Resolução nº 106 de 07/08/2012, que estabelece o Regulamento de Matrícula da UNESP. 2013. Pub. DOE nº 70, de 16/04/2013, p. 40.

_____. **Regimento Geral da UNESP**. 2016a. Disponível em: <http://www.unesp.br/servico/regimento_geral.pdf >. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

_____. **Resolução nº75, de 23 de Setembro de 2016**. Altera dispositivos da Resolução Unesp nº 106/2012, que dispõe sobre o Regulamento de Matrícula da Unesp.2016b. Pub. DOE nº 182, de 27/09/2016, p. 37.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD). **Ofício Circular nº33 de 2016**. 2016. Disponível em: <http://www.ict.unesp.br/php/ccgod/anexo/Oficio_Circular_33-2016-Prograd.pdf>. Acesso em: 28 de Fevereiro de 2018.

VIANNA, H.M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, 12; 1995, 07-24.

VILLAS BOAS, B. M. F. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. In: VEIGA, I, P, A; NAVES, M. L. P (Orgs.) **Currículo e avaliação na educação superior**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. p.149- 173.

_____. Avaliação formativa e a formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**. Brasília: UNB, v.12, p.75-90, 2006.

_____. **Virando a Escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (org.) **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

_____; SOARES, S. L. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio/ago, 2016.

APÊNDICE A – DISCIPLINAS NÚCLEO COMUM

1ºano	2ºano	3ºano	4ºano
BIOLOGIA CELULAR	ANATOMIA HUMANA	ECOLOGIA DE COMUNIDADES	EVOLUÇÃO
FÍSICA GERAL E EXPERIMENTAL	BIOFÍSICA	FISIOLOGIA ANIMAL I	PARASITOLOGIA
INVERTEBRADOS I	BIOQUÍMICA ESTRUTURAL	FISIOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO VEGETAL	COMPORTAMENTO ANIMAL
MORFOLOGIA DE ÓRGÃOS VEGETATIVOS	FILOSOFIA DA CIÊNCIA	GENÉTICA MOLECULAR	-
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR I	HISTOLOGIA	IMUNOLOGIA	-
PRINCÍPIOS DE SISTEMÁTICA E EVOLUÇÃO	PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR III	LEGISLAÇÃO AMBIENTAL	-
QUÍMICA GERAL E INORGÂNICA	SISTEMÁTICA DE CRIPTÓGAMAS	ECOSSISTEMAS	-
EMBRIOLOGIA	VERTEBRADOS I	FISIOLOGIA ANIMAL II	-
GEOLOGIA	BIOESTATÍSTICA	FISIOLOGIA DO METABOLISMO E TRANSPORTE EM PLANTAS	-
INVERTEBRADOS II	BIOQUÍMICA METABÓLICA	FISIOLOGIA HUMANA	-
MATEMÁTICA APLICADA	ECOLOGIA DE POPULAÇÕES	-	-
MORFOLOGIA DE ÓRGÃOS REPRODUTIVOS	GENÉTICA	-	-
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR II	MICROBIOLOGIA	-	-
QUÍMICA ORGÂNICA E ANALÍTICA	PALEOBIOLOGIA	-	-
-	PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR IV	-	-
-	SISTEMÁTICA DE FANERÓGAMAS	-	-
-	VERTEBRADOS II	-	-
-	-	-	-

NÚMERO TOTAL DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS: 44

APÊNDICE B – DISCIPLINAS LICENCIATURA

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR V
PRÁTICA DE ENSINO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO I
POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR VI
PRÁTICA DE ENSINO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO II
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
DIDÁTICA: PRÁTICAS CULTURAIS E PEDAGÓGICAS
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR VII
PRÁTICA DE ENSINO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO III
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
DIDÁTICA: CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR VIII
PRÁTICA DE ENSINO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV

NÚMERO TOTAL DE DISCIPLINAS LICENCIATURA: 13

APÊNDICE C – DISCIPLINAS BACHARELADO

ÊNFASE 1 – ANÁLISE DE ECOSISTEMAS	ÊNFASE 2 –BIOLOGIA ESTRUTURAL E FUNCIONAL	ÊNFASE 3 - BIOTECNOLOGIA
ICTIOLOGIA E HERPETOLOGIA	BIOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: MECANISMOS DE REGULAÇÃO	PROTEÔMICA
ORNITOLOGIA E MASTOZOLOGIA	ENVELHECIMENTO E MORTE CELULAR	MICROBIOLOGIA INDUSTRIAL
ANÁLISE DE COMUNIDADES VEGETAIS	HISTOLOGIA FUNCIONAL DOS SISTEMAS E REVESTIMENTOS	BIOLOGIA MOLECULAR
FITOGEOGRAFIA	FISIOLOGIA DE SISTEMAS	MÉTODOS ANALÍTICOS DE MACROMOLÉCULAS BIOLÓGICAS
REPRODUÇÃO EM ANGIOSPERMAS	FISIOLOGIA AMBIENTAL	BIOTECNOLOGIA DE PLANTAS
GEOMORFOLOGIA -	CARACTERIZAÇÃO MORFOESTRUTURAL E IDENTIFICAÇÃO DE PLANTAS	BIOTECNOLOGIA DE CÉLULAS ANIMAIS
ARTROPODOLOGIA	ECOFISIOLOGIA DE PLANTAS	FERMENTAÇÕES INDUSTRIAIS
ZOOGEOGRAFIA	MORFOLOGIA ADAPTATIVA DE PLANTAS	BIOSSEGURANÇA
-	-	BIOINFORMÁTICA BÁSICA

NÚMERO TOTAL DE DISCIPLINAS BACHARELADO: 25

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Prezada Aluna ou Prezado Aluno,

Este questionário é um instrumento utilizado para a pesquisa de mestrado intitulada “Olhares sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: Dimensões Políticas e Formativas em um Curso de Graduação em Ciências Biológicas”, sob a responsabilidade do aluno Henrique Kendi Nakamura e orientação da Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna do departamento de Educação/IB/UNESP – RIO CLARO.

Gostaríamos que, caso aceite participar de nossa pesquisa, mediante resposta a este questionário, assinasse o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) que se encontra em anexo, no qual você encontrará as informações relativas a nossa pesquisa (objetivos, metodologia, riscos e benefícios).

As perguntas referem-se as suas vivências em relação à avaliação da aprendizagem no Curso de Graduação em Ciências Biológicas da UNESP RIO CLARO.

Ao final deste questionário, você poderá concordar em continuar participando de nossa pesquisa através de uma entrevista individual que será posteriormente agendada de acordo com sua disponibilidade.

Agradecemos pela sua colaboração,

Henrique Kendi Nakamura
hkendink@hotmail.com

Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna
regiane@rc.unesp.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” –
CAMPUS RIO CLARO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – LINHA:
EDUCAÇÃO: POLÍTICAS, GESTÃO E SUJEITO CONTEMPORÂNEO.**

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA: “OLHARES SOBRE A AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: DIMENSÕES POLÍTICAS E
FORMATIVAS EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS”

PARTICIPANTES DA PESQUISA: DISCENTES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

A) Marque abaixo o período que você cursa e o ano em que se encontra.

INTEGRAL	NOTURNO
----------	---------

B) Em qual ano você se encontra atualmente? _____

- I. Caso seja aluno de transferência entre instituições: Quantos semestres você já realizou neste curso? _____
- II. Em caso de reingresso neste curso: Em qual semestre você interrompeu sua continuidade? _____

1. O que você entende por Avaliação da Aprendizagem?

2. Em sua opinião, os professores avaliam a sua aprendizagem? Por quê?

3. Em caso de sua resposta ser afirmativa na pergunta anterior, como os professores avaliam a sua aprendizagem?

4. Nas linhas abaixo, elenque os instrumentos* mais utilizados pelos professores durante sua trajetória de aluno neste Curso.

*Instrumentos avaliativos: (Provas dissertativas; Provas de múltipla escolha; Prova Oral; Apresentações Oraís/Seminários; Relatórios de atividades de aula prática ou de campo; Resenhas ou resumos de textos; Lista de exercícios; Portfólio).

1º _____

2º _____

3º _____

4º _____

5º _____

6º _____

7º _____

8º _____

Nunca foi utilizado(a) _____

Indique outros instrumentos não incluídos acima:

5. Com que frequência você recebe de seus professores comentários e observações sobre as atividades avaliativas realizadas?

Sempre Algumas vezes Raramente Nunca

6. Esses comentários e observações são entregues:

- Imediatamente (em até 15 dias)
 De 15 dias a um mês
 Mais de um mês depois

Como são entregues?

7. Assinale com (x) os instrumentos você utilizaria com mais frequência para avaliar os alunos, caso fosse professor da Educação Básica ou Superior?

- Prova Escrita Prova Oral
 Artigos Relatórios
 Atividades em grupo Portfólio
 Seminários Resenhas

Lista de Exercícios Portfólio

Outros

Indique instrumentos não incluídos acima:

8. Acrescente outras informações que considerar necessárias:

Prezada Aluna ou Prezado Aluno,

Obrigado por responder este questionário. Caso tenha interesse em continuar colaborando com a nossa pesquisa, que será por meio de uma entrevista, assinale a opção abaixo e escreva seu e-mail para entrarmos em contato. Conforme foi mencionado no TCLE é garantido todos os esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, bem como o sigilo que assegura sua privacidade quantos aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, e a liberdade para retirar seu consentimento e participação da pesquisa, sem qualquer penalização.

Caso não tenha interesse, agradecemos enormemente sua participação por meio deste questionário.

TENHO INTERESSE.

NÃO TENHO INTERESSE.

E-MAIL: _____

APÊNDICE E – TCLE QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Caro graduando, convido-o a participar da pesquisa, orientado pela Prof. Dra. Regiane Helena Bertagna, do departamento de Educação, “Olhares sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: Dimensões Políticas e Formativa em um Curso de Graduação em Ciências Biológicas”. Sou aluno do Programa de Pós Graduação de Mestrado Em Educação, Linha de Pesquisa: Políticas, Gestão e Sujeito Contemporâneo - Henrique Kendi Nakamura, RG: 46550653-7 – e pude desenvolver um estudo com os alunos do curso de graduação em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em 2015, no qual, investiguei algumas percepções dos alunos sobre a avaliação da avaliação. Neste momento, gostaria de aprofundar estas percepções e olhares contemplando todos os alunos do curso de graduação sobre esta temática. O objetivo do meu trabalho consiste em caracterizar e identificar as concepções sobre a avaliação da aprendizagem no Curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro, a partir das percepções dos alunos, bem como a analisar outros aspectos que estão subjacentes à prática avaliativa no Ensino Superior. Para tanto, pretendo ouvir os alunos deste curso de graduação, a partir de um questionário entregue para cada aluno do curso. Posteriormente, poderão ser realizadas entrevistas gravadas em áudio e transcritas, caso o participante tenha interesse em continuar participando essa pesquisa.

Como em qualquer pesquisa há de se considerar riscos, em caso de algum desconforto ou constrangimento diante das perguntas do questionário, o participante pode recusar-se a respondê-lo. Em relação à entrevista, havendo algum desconforto ou constrangimento do entrevistado, a entrevista será interrompida imediatamente. Para os dois casos, se necessário, haverá acompanhamento para os devidos procedimentos (médicos). São garantidos aos participantes da pesquisa os esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, bem como, o sigilo que assegura sua privacidade quantos aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, e a liberdade para retirar seu consentimento e participação da pesquisa, sem qualquer penalização. Não haverá qualquer tipo de despesa, bem como, não serão remunerados para a mesma.

Em relação aos benefícios, pode-se considerar a extensão deste trabalho nas práticas pedagógicas que ocorrem neste curso, especialmente em relação à avaliação da aprendizagem, consequentemente a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem entre outros aspectos que tocam a Universidade e o Ensino Superior.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) também a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o Sr(a). e outra com o pesquisador(a).

Local/data:

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da pesquisa
e/ou representante legal (se for o caso)

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto Olhares sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: Aspectos da avaliação em um Curso de Graduação em Ciências Biológicas.

Pesquisador Responsável: Henrique Kendi Nakamura

Instituição: Instituto de Biociências/ Departamento de Educação – UNESP RIO CLARO

Endereço: Avenida 24 A, n.1515

Dados para Contato: fone (19) 3526-9600 e-mail:hkendink@hotmail.com

Orientador(a):Prof.a Dra. Regiane Helena Bertagna

Instituição: Instituto de Biociências/ Departamento de Educação – UNESP RIO CLARO

Endereço: Avenida 24 A, n.1515.

Dados para Contato: fone(19) 352642-70 e-mail:Regiane@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/_____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE F – TCLE PARA RESPONSÁVEL LEGAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Caro Responsável, convido o(a) aluno (a), de sua responsabilidade, a participar da pesquisa, orientado pela Prof. Dra. Regiane Helena Bertagna, do departamento de Educação, “Olhares sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: Aspectos da avaliação em um Curso de Graduação em Ciências Biológicas”. Sou aluno do Programa de Pós Graduação de Mestrado Em Educação, Linha de Pesquisa: Políticas, Gestão e Sujeito Contemporâneo - Henrique Kendi Nakamura, RG: 46550653-7 – e pude desenvolver um estudo com os alunos do curso de graduação em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em 2015, no qual, investiguei algumas percepções dos alunos sobre a avaliação da avaliação. Neste momento, gostaria de aprofundar estas percepções e olhares contemplando todos os alunos do curso de graduação sobre esta temática. O objetivo do meu trabalho consiste em caracterizar e identificar as concepções sobre a avaliação da aprendizagem no Curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro, a partir das percepções dos alunos, bem como a analisar outros aspectos que estão subjacentes à prática avaliativa no Ensino Superior. Para tanto, pretendo ouvir os alunos deste curso de graduação, a partir de um questionário entregue para cada aluno do curso. Posteriormente, poderão ser realizadas entrevistas gravadas em áudio e transcritas, caso o participante tenha interesse em continuar participando essa pesquisa.

Como em qualquer pesquisa há de se considerar riscos, em caso de algum desconforto ou constrangimento diante das perguntas do questionário, o participante pode recusar-se a respondê-lo. Em relação à entrevista, havendo algum desconforto ou constrangimento do entrevistado, a entrevista será interrompida imediatamente. São garantidos aos participantes da pesquisa os esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa bem como, o sigilo que assegura sua privacidade quantos aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, e a liberdade para retirar seu consentimento e participação da pesquisa, sem qualquer penalização. Não haverá qualquer tipo de despesa, bem como, não serão remunerados para a mesma.

Em relação aos benefícios, pode-se considerar a extensão deste trabalho nas práticas pedagógicas que ocorrem neste curso, especialmente em relação à avaliação da aprendizagem, consequentemente a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem entre outros aspectos que tocam a Universidade e o Ensino Superior.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o Sr(a). e outra com o pesquisador(a). O (a) aluno(a) participante da pesquisa também assinará, caso aceite participar, um Termo de Assentimento e Livre Esclarecimento (TALE) que esclarece sobre os objetivos, metodologias, riscos e benefícios da pesquisa.

Local/data:

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da pesquisa
e representante legal (se for o caso)

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto Olhares sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: Aspectos da avaliação em um curso de graduação em Ciências Biológicas

Pesquisador Responsável: Henrique Kendi Nakamura

Instituição: Instituto de Biociências/ Departamento de Educação – UNESP RIO CLARO

Endereço: Avenida 24 A, n.1515

Dados para Contato: fone (19) 3526-9600 e-mail:hkendink@hotmail.com

Orientador(a):Profª. Dra. Regiane Helena Bertagna

Instituição: Instituto de Biociências/ Departamento de Educação – UNESP RIO CLARO

Endereço: Avenida 24 A, n.1515.

Dados para Contato: fone(19) 352642-70 e-mail:Regiane@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o responsável legal pelo participante da pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Nome do aluno participante: _____

APÊNDICE G – TALE (MENORES DE 18 ANOS)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TALE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Caro graduando, convido-o a participar da pesquisa, orientado pela Prof. Dra. Regiane Helena Bertagna, do departamento de Educação, “Olhares sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: Dimensões Políticas e Formativa em um Curso de Graduação em Ciências Biológicas”. Sou aluno do Programa de Pós Graduação de Mestrado Em Educação, Linha de Pesquisa: Políticas, Gestão e Sujeito Contemporâneo - Henrique Kendi Nakamura, RG: 46550653-7 – e pude desenvolver um estudo com os alunos do curso de graduação em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em 2015, no qual, investiguei algumas percepções dos alunos sobre a avaliação da avaliação. Neste momento, gostaria de aprofundar estas percepções e olhares contemplando todos os alunos do curso de graduação sobre esta temática. O objetivo do meu trabalho consiste em caracterizar e identificar as concepções sobre a avaliação da aprendizagem no Curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro, a partir das percepções dos alunos, bem como a analisar outros aspectos que estão subjacentes à prática avaliativa no Ensino Superior. Para tanto, pretendo ouvir os alunos deste curso de graduação, a partir de um questionário entregue para cada aluno do curso. Posteriormente, poderão ser realizadas entrevistas gravadas em áudio e transcritas, caso o participante tenha interesse em continuar participando essa pesquisa.

Como em qualquer pesquisa há de se considerar riscos, em caso de algum desconforto ou constrangimento diante das perguntas do questionário, o participante pode recusar-se a respondê-lo. Em relação à entrevista, havendo algum desconforto ou constrangimento do entrevistado, a entrevista será interrompida imediatamente. São garantidos aos participantes da pesquisa os esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, bem como, o sigilo que assegura sua privacidade quantos aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, e a liberdade para retirar seu consentimento e participação da pesquisa, sem qualquer penalização. Não haverá qualquer tipo de despesa bem como, não serão remunerados para a mesma.

Em relação aos benefícios, pode-se considerar a extensão deste trabalho nas práticas pedagógicas que ocorrem neste curso, especialmente em relação à avaliação da aprendizagem, consequentemente a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem entre outros aspectos que tocam a Universidade e o Ensino Superior.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) também a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o Sr(a). e outra com o pesquisador(a). Cabe ressaltar que o responsável legal deverá assinar um Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) que versa sobre os objetivos, metodologia, riscos e benefícios da pesquisa, no qual autoriza a sua participação nesta pesquisa.

Local/data:

Assinatura do Pesquisador Responsável Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto Olhares sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: Dimensões Políticas e Formativa em um Curso de Graduação em Ciências Biológicas.

Pesquisador Responsável: Henrique Kendi Nakamura

Instituição: Instituto de Biociências/ Departamento de Educação – UNESP RIO CLARO

Endereço: Avenida 24 A, n.1515

Dados para Contato: fone (19) 3526-9600 e-mail:hkendink@hotmail.com

Orientador(a):Prof.a. Dra. Regiane Helena Bertagna

Instituição: Instituto de Biociências/ Departamento de Educação – UNESP RIO CLARO

Endereço: Avenida 24 A, n.1515.

Dados para Contato: fone(19) 352642-70 e-mail:Regiane@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Responsável legal: _____

**APÊNDICE H - DESCRIÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTRO
(QUESTIONÁRIO)**

Descrição das unidades de registros dos questionários em respostas as questões 2.

	Unidade de Registro/Tema	Descrição da Unidade de Registro	Exemplo de resposta do participante
1	Avaliação como memorização.	A avaliação realizada pelos docentes restringe-se a memorização de conteúdos	<i>“As avaliações são, num geral, para avaliar o quanto você decorou[...]” ; “[...]uma prova que você tem decorar conceitos e responder as questões”.</i>
2	Avaliação como raciocínio/compreensão.	A avaliação realizada pelos docentes valorizava o desenvolvimento do raciocínio e compreensão dos conteúdos.	<i>“[...] professores que cobram os conteúdos reais das matérias (funcionamento de processos, funções, importância) aí sim, acredito que há uma real avaliação da aprendizagem”.</i>

APÊNDICE I - DESCRIÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTRO (ENTREVISTA)

Descrição das unidades de registros das entrevistas

	Unidade de Registro/Tema	Descrição da Unidade de Registro	Exemplo de resposta do participante
1	Avaliação como prova/instrumento.	A avaliação realizada pelos docentes é restrita a provas ou trabalhos.	<i>“[...] a maioria das matérias do bacharel e da grade comum tem um ritmo que é Prova um, Prova dois, Prova três e acabou, no máximo um seminário”</i>
2	Avaliação como memorização.	A avaliação realizada pelos docentes restringe-se a memorização de conteúdos	<i>“[...]Tem alguns professores que passam três, mas principalmente esses que passam duas, acabam ficando muito maçante decorar essa quantidade enorme de conhecimento. E é só uma questão de decorar mesmo, sabe?”;</i> <i>“No primeiro ano, eu acho que muitas matérias [...] exigia muito decoreba de conceito”.</i>
3	Avaliação como raciocínio/compreensão.	A avaliação realizada pelos docentes valorizava o desenvolvimento do raciocínio e compreensão dos conteúdos.	<i>“Eu sinto que a licenciatura tem que escrever, tem que criar uma linha de raciocínio.”;</i> <i>“Tem outros professores, outras disciplinas [...] que fizeram a gente pensar além da caixa, que não fosse uma coisa só conceitual, mas que tivesse interpretação e relacionar conceitos que não é uma coisa que a gente é estimulado [...]”.</i>
4	Avaliação por pares como atribuição de nota.	A avaliação por pares proposta pelo docente era restrita a atribuição de uma nota.	<i>“[...]os grupos apresentavam e, enquanto isso, os outros alunos e o professor avaliavam o seu desempenho.”;</i>
5	Sensações relacionadas à prova ou trabalhos.	As provas ou apresentações orais causavam sensações de nervosismo e apreensão nos alunos.	<i>“eu sou uma pessoa muito nervosa para fazer prova, então, o que eu sei às vezes eu não consigo expressar direito na prova”;</i> <i>“As provas deixam a gente nervoso, ansioso”;</i> <i>“Eu sinto que as pessoas ficam muito nervosas... Eu ficava”;</i>

6	Participação como critério de aprovação.	A avaliação de participação foi citada como critério para aprovação do aluno em casos que faltavam “poucos pontos”.	<p><i>“Mas tem professor que fala: “Se você participar – se você ficar com 4.9, 4.65 – a gente pode passar para cinco, né?” Muitos professores falam isso...”;</i></p> <p><i>“Então a hora que ele tiver para dar aquele zero ponto dois que você precisa, ele vai...eu acho que ele considera isso[...].”</i></p>
7	Critérios de participação não são explicitado.	Os aspectos considerados na participação não eram explícitos ou não ficavam claros para os alunos.	<p><i>“Ela não deixava claro e nunca falou desse negócio de participação. Foi quando eu vi ela anotando... Ela chegou a falar de participação [em outra disciplina], mas nunca falou de nota, que tinha que participar[...].”</i></p>
8	Avaliação como exercício de poder.	A avaliação foi utilizada como manifestação de poder pelo professor.	<p><i>“Tudo que ele deu naquela prova eram coisas que ele tinha tratado na aula prática da semana que a gente estava no pantanal...”;</i></p> <p><i>“[...] os alunos queriam ver as provas para entender o que eles tinham errado já que ninguém tinha corrigido o exercício de cada um. E ele não quis mostrar [...] ele até disse: “Isso não é uma democracia” e disse que se a gente encontrasse um artigo que mostrasse que ele tinha obrigação de mostrar a prova, ele iria mostrar.”</i></p>
9	Ausência de <i>feedback</i> .	O <i>feedback</i> das avaliações não ocorriam.	<p><i>“Já teve casos, não aconteceu comigo, mas deu ver pessoas pedindo para ver a prova e o professor falar que o documento era dele.”;</i></p> <p><i>“E uma coisa que eu acho problemática na avaliação é que, na grande maioria, a gente não vê as provas”</i></p>
10	<i>Feedback</i> como propulsora do desenvolvimento.	O <i>feedback</i> realizado por um docente permitiu que os alunos compreendessem os erros ou discutissem a formulação de uma questão.	<p><i>“[...] achei interessante, realmente, pegar, separar, um momento da aula para fazer esse feedback com a turma toda. E aí, às vezes, os alunos</i></p>

			<i>mesmo levantam questões que, talvez, se eu estivesse sozinho com professor eu levantaria.”</i>
11	<i>Feedback como “nota”.</i>	O <i>feedback</i> restringia-se à devolutiva de uma “nota”.	<i>“Todas dão um feedback assim, todas dão as notas e, geralmente, eles falam que se alguém tiver alguma dúvida pode ir na sala dele.”</i>
12	<i>Feedback como caminho a ser percorrido.</i>	Alguns docentes realizaram a revisão de questões da prova junto com os alunos.	<i>“Assim... [dois professores] pegaram as questões e iam falando o que a gente deveria ter colocado. Se alguém tivesse dúvida, perguntava e eles esclareciam”</i>
13	Concepção sobre autoavaliação.	A autoavaliação proposta pelos docentes solicitava à atribuição de nota ou uma reflexão sobre o conteúdo e desenvolvimento do aluno na disciplina.	<i>“Geralmente, no final do semestre, eles perguntam assim: Dado tudo que eu aprendi, meu comportamento, meu esforço, qual nota eu me daria[...]”;</i>
14	CrITÉRIOS utilizados pelos alunos na autoavaliação.	Os alunos ao realizarem a autoavaliação utilizam de critérios como comprometimento, “mérito”, justiça, responsabilidade e realizam comparações com outros alunos.	<i>“Eu tento ser o mais justo possível [...]”;</i> <i>“[...] Você não querer se achar melhor que o outro, acho que isso interfere muito.”;</i>
15	A “nota” como legitimadora do conhecimento aprendido	A “nota” traduz e reconhece que o conteúdo estudado foi aprendido pelo aluno.	<i>“[...] a prova me ajuda com isso de “olha, fui bem nessa prova” dá uma satisfação muito grande, perceber que eu tenho um conteúdo para estudar e está compensando na nota que eu estou tirando”;</i> <i>“[...]o quanto eu estou entendendo da matéria e para avaliar o próprio professor para ver o quanto que o conteúdo está sendo passado e quantas pessoas estão entendendo.”</i>
16	A “nota” não representa o conteúdo aprendido.	A “nota” está distante do real aprendizado do aluno, pois o que se valoriza é a memorização de conteúdos ao invés de sua compreensão.	<i>“[...] se isso condiz com a realidade é complicado porque, como são muitas provas e são o que caem no livro que está no livro, as pessoas decoram. A gente não lembra coisa decorada”</i>
17	A “nota” serve para classificar (aprovação e reprovação) e separar os alunos “bons” e “ruins”.	A função da nota seria de dizer ao professor se o aluno domina o mínimo de conhecimentos para “seguir	<i>“Eu acho que para separar o que é bom do que é ruim”;</i> <i>“De certa forma, elas são um</i>

		no curso” e separar os alunos “bons” e “ruins”.	<i>número que fala se aquelas pessoas estão aptas a serem aprovadas, se elas entenderam um mínimo exigido para aprovação daquela matéria”</i>
18	A “nota” como legitimadora do poder do professor.	A “nota” teria a função de reconhecer e legitimar o poder do professor dando-lhe qualidades de “exigente”.	<i>“[...] Um dos objetivos é insuflar ego de professor. Quando muitos alunos vão mal, tem professor que adora que vários alunos vão mal, eles até tem fama, ficam falando “olha, eu reproveo vários alunos, a minha matéria é super forte, é super difícil”.</i>
19	A “nota” demonstra o envolvimento do aluno na disciplina.	A “nota” representa o interesse e o envolvimento do aluno na disciplina.	<i>“[...] é um método de quantificar o quanto o aluno aproveitou daquilo.”;</i>
20	A “nota” como limitadora do desenvolvimento acadêmico.	A “nota” restringe o aluno de ter acesso a bolsas financeiras acadêmicas.	<i>“[...] pedi a bolsa PIBIC e não consegui. E a justificativa do meu revisor eram minhas notas, que eu tinha reprovado, que o CR era pouco acima da média da turma e que em tais, tais disciplinas eu tinha tirado nota ruim”</i>
21	Sensações ligados à “nota”.	A “nota” como geradora de “recompensa”, “trabalho cumprido”, “satisfação interna”, “motivadora”, “desestimulante”.	<i>Cobrança! Acho que é a primeira coisa. Ou então, às vezes, alívio.[...] Tipo aquela vozinha quando eu recebo uma boa nota, “você fez um bom trabalho!”;</i> <i>“Ah, se a nota for boa, me sinto feliz [...]me motiva a correr atrás do prejuízo, eu acho, se eu tiro uma nota ruim.;</i> <i>“Sendo sincera assim, quando você tem uma nota ruim, você se sente péssimo e quando tem uma nota boa, você se sente feliz”</i>
22	A reprovação como algo necessário	A reprovação é vista como algo necessário para o aluno aprender os conteúdos.	<i>“Acaba meio que sendo uma coisa necessária. Se você fez a disciplina, não atingiu a nota mínima, faça de novo porque, alguma coisa você não entendeu da disciplina”;</i>

			<p><i>“Em partes sim porque se você reprovou significa que, acho que você não aprendeu a matéria ou deixou alguma coisa escapar. Deveria fazer a matéria novamente.”</i></p>
23	A reprovação é questionável.	<p>A reprovação é vista como duvidosa devido à valorização da memorização, da atribuição de notas de forma “injusta”, de problemas na relação professor aluno ou do aluno já conhecer o processo avaliativo.</p>	<p><i>“Eu não vejo problema em fazer, pegar DP e fazer a disciplina de novo, mas o problema é que, geralmente, se você não mandou bem na disciplina, o problema não é você que não entendeu a matéria, mas sim o jeito que o professor passou e o jeito que o professor avaliou não foram o suficiente para você passar”;</i></p> <p><i>“[...]os alunos de maneira geral pegam reprovação, por conta desse sistema injusto de nota, de avaliação.”;</i></p> <p><i>“É questionável a partir do momento que a atribuição de notas é questionável”</i></p>
24	Experiências discentes para docência.	<p>A vivência e experiência dos discentes em relação à avaliação são transportadas para a sala de aula quando em docência.</p>	<p><i>“Eu acho que eu faria um pouco do que [um professor] fez, só que um pouco diferente, porque ele deu as provas convencionais, perguntas e respostas, deixou a gente escolher como a gente queria fazer essas provas, individualmente ou em grupo”;</i></p> <p><i>“Teve uma matéria que eu fiz isso e a avaliação foi isso... Não tinha uma prova, nada. O aluno apresentava dois seminários ou desenvolvia um experimento e apresentava o resultado no final do semestre e eu achei bem interessante porque você aprende tudo”</i></p>
25	A valorização da individualidade.	<p>Os alunos buscariam valorizar as individualidades dos alunos em sua futura prática</p>	<p><i>“[...] eu pudesse respeitar a individualidade de aprendizagem dos alunos.”;</i></p>

		avaliativa.	<i>“Eu tentaria aplicar métodos de avaliação que conseguisse contemplar todos os alunos, na questão da avaliação através da fala, dos alunos se expressarem oralmente, e também, avaliação escrita”</i>
26	Avaliação da participação.	Os alunos avaliariam a participação através do envolvimento dos alunos nas suas atividades. Outros não avaliariam a participação por considerar a questão da timidez ou da dificuldade de se avaliar esse aspecto.	<i>“Então, a participação do aluno durante a aula, é algo que, eu acho que é algo importante. Então, no primeiro momento, eu usaria, também, como critério de avaliação.”;</i> <i>“Eu acho que não. Eu acho que não, porque essa de avaliação de participação, para mim, ainda não sou professor, é muito vaga. O que pode ser participação para um professor, pode não ser para o outro.”</i>
27	Auto avaliação	Utilizariam a auto avaliação e também pediriam para os alunos se atribuírem uma nota.	<i>“Acho que seria bom. Talvez, seria bom sim... Porque também a gente se avaliar, acaba... A gente tem muita essa mania de ver o outro, ver os erros do outro e a gente não vê os nossos..”;</i> <i>“Sim! Eu imagino que sim! A questão da auto avaliação, eu acho que, deveria ser um momento para os alunos refletirem em como eles estão, como está sendo essa participação no processo de aprendizado.”;</i> <i>“[...] faria esse auto avaliação mais para o aluno parar, ter um momento na vida dele, que ele para e pensa “como que eu estou indo? O que eu estou aprendendo? O que eu não estou aprendendo? Como eu quero aprender? Como eu não quero aprender?”.</i>
28	Avaliação por pares	Não realizariam a avaliação por pares por receio dos alunos considerarem a relação interpessoal entre	<i>“Acho que não... Porque acho que não dá muito certo, tem essa questão de afinidade, de você talvez, tem uma tendência</i>

		eles.	<p><i>em dar uma nota maior para a pessoa que tem mais afinidade, uma menor para quem você não gosta tanto.”;</i></p> <p><i>“Acho que não, porque eu acho que entra muito uma relação pessoal também, do quanto a pessoa conhece aquele aluno.”</i></p>
29	Formação pedagógica universitária dos docentes do curso.	Apontam para aspectos da formação pedagógica dos docentes universitários.	<p><i>“[...] o problema estrutural que está por detrás disso, em cada disciplina, está o de nossos professores não se auto avaliarem, além disso, está a questão de que o professor, às vezes, não quer ser professor”;</i></p> <p><i>“A gente vê como que a licenciatura faz falta para esses professores que estão aqui há muito tempo. Que a maioria não cursou a licenciatura. E que eu acho que, se eles tivessem tido a licenciatura, não só a didática melhora, a relação deles com aluno e o jeito que eles enxergam a Universidade em si, mudaria,”;</i></p>

APÊNDICE J - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

- 1.** Qual modalidade – Bacharel e/ou Licenciatura – você está cursando?
- 2.** Você costuma ter acesso às provas e trabalhos para a compreensão de dúvidas ou dificuldades após a correção do professor? Com que frequência isso ocorre?
 - 2.1** O que você espera do professor após a entrega das provas e trabalhos?
 - 2.2** O que o professor poderia fazer para você superar as dificuldades?
- 3.** O que você acha das “notas” que são atribuídas em suas provas e trabalhos?
 - 3.1** Em sua opinião, para que servem essas notas?
 - 3.2** Em sua opinião, o que elas representam?
 - 3.3** Como você se sente ao se deparar com suas notas nestas provas e trabalhos?
 - 3.4** Você sabe como o professor atribui essas notas? Eles explicam como é este processo de atribuição de notas?
 - 3.5** Você já participou do processo de elaboração dessas notas?
 - 3.6** Se sim, como se deu essa participação?
 - 3.7** Se não, como você poderia participar?
- 4.** O que você acha do Regime Especial de Recuperação? E da Reprovação (dependência)?
 - 4.1** No caso do RER, ele contribui para o aprendizado e superação das dificuldades que o aluno teve durante a disciplina regular?
 - 4.2** Como o aluno se sente ao reprovar em uma disciplina?
 - 4.3** Para você, qual seria a função da reprovação na Universidade?
 - 4.4** Você acredita que esta reprovação é necessária? Se sim, em que situação o aluno deveria reprovar?
- 5.** Se você fosse professor:
 - 5.1** Como você avaliaria a aprendizagem de seus alunos? Que instrumentos, técnicas e procedimentos você utilizaria para avaliar o aprendizado de seus alunos?
 - 5.2** Você atribuiria notas? Como faria? Se não, como faria se fosse obrigado?
 - 5.3** O que você faria se, em sua avaliação, o seu aluno não correspondesse ao que você desejasse?
 - 5.4** Você avaliaria a participação? Por quê? Se sim, De que maneira o faria?
 - 5.5** Você consideraria a frequência do aluno em suas aulas? Como avaliaria este aspecto?
 - 5.6** Usaria da Auto Avaliação? E avaliação por pares? Como faria?