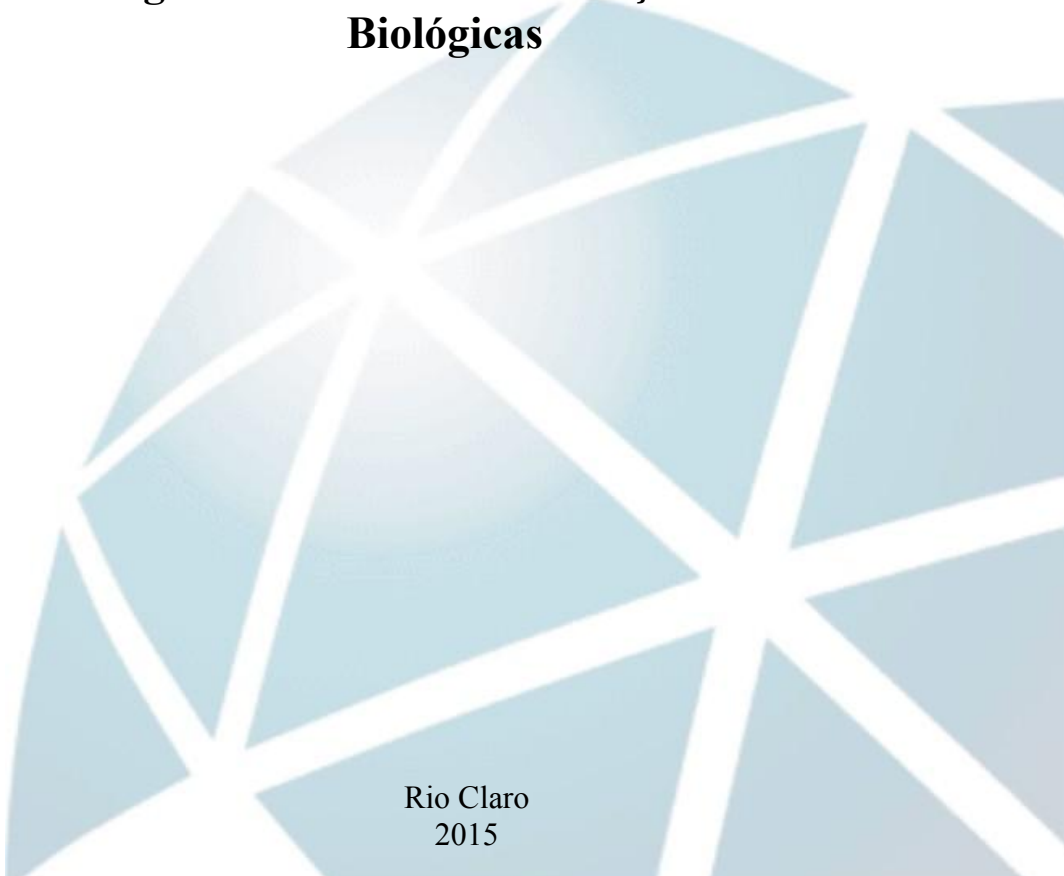

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

HENRIQUE KENDI NAKAMURA

**A percepção dos alunos sobre a avaliação da
aprendizagem no Curso de Graduação em Ciências
Biológicas**



Rio Claro
2015

HENRIQUE KENDI NAKAMURA

A percepção dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem no Curso de
Graduação em Ciências Biológicas

ORIENTADORA: PROFA. DRA. REGIANE HELENA BERTAGNA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio
Claro, para obtenção do grau de Bacharel e
Licenciado em Ciências Biológicas.

Rio Claro
2015

371.26 Nakamura, Henrique Kendi
N163p A percepção dos alunos sobre a avaliação da
aprendizagem no curso de graduação em Ciências Biológicas
/ Henrique Kendi Nakamura. - Rio Claro, 2015
126 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura e
bacharelado - Ciências Biológicas) - Universidade Estadual
Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Regiane Helena Bertagna

1. Avaliação educacional. 2. Ensino superior. 3.
Qualidade educacional. I. Título.

À minha família
Flena, Oswaldo, Adriano e David

AGRADECIMENTOS

Primeiramente e especialmente, aos alunos do Curso de Graduação em Ciências Biológicas da UNESP RIO CLARO que gentilmente aceitaram participar deste trabalho e puderam contribuir enormemente com a riqueza de suas experiências dentro e fora das salas de aulas desta Universidade, espero ter alcançado suas idiossincrasias.

A todos os amigos e amigas que fiz no PIBID, por todo o tempo que caminhamos juntos desenvolvendo experiências e possibilidades de criação e imaginação. Sempre vou me lembrar das nossas agradáveis conversas e discussões sobre a docência, a Universidade, a Escola, a Sociedade, as quais muitas delas se entrelaçam à tessitura deste trabalho.

Aos amigos das Ciências Biológicas Noturno 09 (CBN09) que iniciaram comigo esta jornada de reflexões e experiências neste lugar chamado Universidade, especialmente, aos irmãos e irmãs que fiz Socorro, Nega, Rosca, Day, Japa, Natália's, 'Três'... Jamais esquecerei os momentos que compartilhamos juntos, os campos, as conversas, as festas e confraternizações.

Aos docentes do departamento de Educação dos quais tive o enorme prazer de conhecer, e especialmente, àqueles que pude compartilhar uma sala de aula e das relações que construímos neste lugar. Aos servidores deste departamento que sempre foram muito atenciosos e solícitos quando precisei dos espaços e equipamentos para a realização das entrevistas.

A duas queridas pessoas que tive a honra de conhecer - Professora Doralice Maria Cella (*in memorian*) com sua incessante dedicação para com os alunos recém-chegados nesta Universidade e no Curso – e à Maria Eugênia Vieira Conti (*in memorian*) que sempre trazia muitas reflexões e indagações sobre nossa formação enquanto professor, enquanto verdadeiros sujeitos, sem contar as valiosas experiências de trabalho que tivemos durante o PIBID.

As Professoras Dalva, Maria Rosa e Professor Luiz Marcelo que sempre estiveram presentes na trajetória que percorri dentro desta universidade. Minha eterna admiração pelo comprometimento e dedicação com a formação de professores deste Curso.

Ao professor Vitinho que gentilmente aceitou compor a banca examinadora. Foi muito gratificante ter conhecido sua impressionante atenção com a formação dos biólogos neste Curso.

À minha orientadora professora Regiane Helena Bertagna pela enorme paciência e compromisso com minha formação. Sempre muito atenciosa com as minhas dúvidas e

angústias que foram surgindo no processo construtivo e investigativo deste trabalho, sem contar que quase nunca me deixava ir embora sem orientações extremamente provocantes e instigadoras.

Aos queridos Irmãos da Republica Nação e da República MetaZooa que compartilharam comigo essa intensa jornada aqui em Rio Claro e que produziram enormes e incansáveis discussões sobre nós mesmos.

RESUMO

A avaliação educacional pode ser compreendida como um campo da educação e, portanto, marcado por tensões, contradições, interesses, concepções de mundo, de homem, de sociedade e educação. Para alguns estudiosos desta temática, a avaliação transpõe as salas de aulas assumindo também uma posição central na organização e gestão do trabalho pedagógico e de políticas públicas para a educação, além de tornar-se um excelente instrumento de controle dos sujeitos que se encontram na tessitura do processo educativo. Este trabalho intentou traçar algumas percepções sobre a avaliação da aprendizagem no Curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus de Rio Claro, através da ótica dos alunos dos anos finais deste Curso. Nesse sentido, buscou-se desenvolver um estudo qualitativo a partir de entrevistas semiestruturada, objetivando identificar as principais concepções e práticas sobre a avaliação da aprendizagem no curso. Os relatos indicam que a prática avaliativa, na maioria dos casos, vem adquirindo fortemente uma função somativa e classificatória, centralizada na memorização e reprodução de informações, ocorrendo quase sempre de maneira externa ao aluno e focada nos resultados da aprendizagem (produto). Pode-se dizer que a nota tem servido ora para ocultar e manter as relações hierárquicas, ora para selecionar aqueles que vão gozar de um incentivo financeiro para o desenvolvimento de outras experiências acadêmicas, resguardando uma lógica meritocrática e seletiva. De modo geral, a prática avaliativa pouco tem contribuído para a (re)organização do trabalho pedagógico pelo professor e para a superação das dificuldades e incompreensões dos alunos. Ainda que, a maioria das vivências tenha adquirido emoções negativas, as experiências mais marcantes se residem naquelas em que o aluno teve maior envolvimento e acompanhamento do professor, e são estas que os alunos buscariam fazer seu uso quando em situação de docência. Alguns docentes já relataram aos alunos, seus incômodos em relação à avaliação e sua atuação docente, sendo que alguns deles buscaram alterar suas práticas cotidianas. Deve-se ressaltar que este trabalho não intenta culpabilizar os professores e necessita ser somado a outras pesquisas que também contemplem a percepção de professores, coordenadores e dirigentes sobre a avaliação, sem as quais, é possível dizer, que as possibilidades e transformações não estarão completas.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Ensino Superior. Qualidade Educacional.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. ENTRE VEREDAS DA AVALIAÇÃO	13
2. A UNESP RIO CLARO, O INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS E O CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.	31
2.1 O curso de graduação em Ciências Biológicas	34
2.1.1 Integração bacharelado e licenciatura	36
2.1.2 Bacharelado	40
2.1.3 Licenciatura	41
2.2 Aspectos da avaliação nos documentos da UNESP	44
3. TRILHANDO PELA PESQUISA: DOS DESAFIOS DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	49
3.1 Dos procedimentos metodológicos	49
3.2 Sujeitos da pesquisa	50
3.2.1 O contato e o convite	51
3.2.2 As entrevistas	52
3.2.3 A transcrição	52
4. ENTRE EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES: O QUE A PRÁTICA AVALIATIVA REVELA?	54
4.1 O jogo de imagens que antecipa as salas de aula	54
4.2. Algumas percepções sobre as aulas	55
4.3 Algumas percepções sobre a avaliação da aprendizagem	57
4.3.1 A nota: Do que? De quem para quem?	63
4.3.2 A nota: Dos significados e efeitos	72
4.3.3 Dos <i>Feedbacks</i> do processo avaliativo: Entre erro e acertos	86
4.3.4 Das práticas informais: A face oculta das notas	96
4.3.5 Das experiências e possibilidades: Entre concepções e práticas da avaliação	101
4.3.6 Das experiências e possibilidades: Dos desafios e limites para o professor na Universidade	113
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
6. REFERENCIAS	120
7. ANEXOS	123

INTRODUÇÃO

Pensar a temática deste trabalho exige de mim, ainda que brevemente, apresentar algumas das motivações, experiências e reflexões que fazem parte da construção e elaboração deste trabalho, qual seja um pouco do meu envolvimento e contato com o tema que tive ao longo de todo o curso de graduação em Ciências Biológicas.

É muito curioso que resgatar algumas destas lembranças tende a me intrigar cada vez mais, especialmente quando me deparo com a complexidade que a avaliação, especialmente, a da aprendizagem, parece provocar em cada um de nós as diferentes e inúmeras sensações, emoções e sentidos que são muito próprios, bem como, sua notável inerência e importância ao processo educativo.

Foi na proposta da Prática Como Componente Curricular (PCC) do curso em Licenciatura que tive um primeiro contato com a temática da avaliação educacional. Com um amigo de turma, desenvolvemos um trabalho de investigação neste campo do qual estudamos algumas faces da avaliação externa no ensino básico, os indicadores de qualidade que são utilizados nas políticas educacionais brasileiras, aspectos de infraestrutura escolar e as tendências políticas, ideológicas e econômicas que atravessam tal campo. Tão intrigante e tão provocador foi este envolvimento que decidi por investigar os demais níveis que a avaliação educacional se faz presente, e optei, então, pela avaliação da aprendizagem.

Concomitantemente, e iniciando algumas das disciplinas em Licenciatura, também iniciava minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Tendo um contato maior com a escola pública, por meio deste programa, fui percebendo alguns aspectos que havia pensado nas PCC's, no qual a avaliação externa tende a assumir um papel central nas políticas educacionais provocando uma série de pressões sobre todos que atuam no cenário escolar. Acredito que meu olhar foi se tornando mais sensível para a docência, para a vida do professor. Ouvia em muitas de nossas reuniões, as angústias e preocupações do professor quando chegava próximo à época da prova do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Ao mesmo tempo também desenvolvia - muito timidamente - algumas experiências em sala de aula das quais a prática avaliativa tornava-se uma constante em minha formação.

Mas, foram algumas experiências nos estágios supervisionados que gostaria de trazer neste momento do trabalho. Foi quando um aluno, em uma de suas redações, havia copiado todo o seu texto de um livro. Percebi que era uma cópia quando, no corpo do texto, apareciam referências a figuras que não estavam em sua redação, além de certas terminologias que não

tinha relação com os conteúdos propostos e trabalhados. Fiquei intrigado com esta situação, pois em outras redações que tinha solicitado ele não havia feito cópias, o que me estranhou sua última redação/atuação. Infelizmente, não pude conversar com ele sobre isso, pois o estágio havia encerrado e não voltaria mais àquela escola naquele período. Diante dessa realidade mais dúvidas e questões afloravam em mim, em especial, para a vida do aluno e os interesses que o atravessa.

Em outra turma, ao conversar com os alunos no qual o estágio estava sendo desenvolvido – fomos surpreendidos com a enorme sensibilidade deles em descreverem com precisão as mais diversas atuações de seus professores na escola. Percebemos então – eu e meu colega de dupla – o quão rico pode ser ouvir os alunos, sobre tudo, mas, principalmente para nos dizer sobre nossa própria atuação e profissão docente.

Tudo isto foi também provocando algumas reflexões sobre as minhas experiências enquanto aluno neste Curso. Entre situações nebulosas e angustiantes, alegres e contagiantes, me sinto cada vez mais desafiado e provocado a refletir sobre a avaliação educacional e sua profunda relação com a sociedade, com o ser humano, com a vida. Portanto, escolhi – dentro da complexidade do tema que ora me desafia - resgatar as memórias e vivências do aluno, e porque não do lugar do qual venho, como sempre dizem, da minha “casa”...

É possível dizer que para os mais diferentes sujeitos que se encontram na sala de aula de uma escola, a avaliação da aprendizagem é uma constante que percorre toda sua vida. Para o professor chega a tornar-se um enorme incômodo o qual permeia sua profissão e para o aluno é um dos principais elementos do qual precisaria estar atento, pois começa a estar em jogo todo seu “futuro” (leia-se vida) escolar.

Seria nas salas de aulas da Universidade e para os sujeitos que vivem e atuam neste lugar diferente? Tem sido comum ouvir nas famosas “rodas de conversas” entre alunos, sobre seus professores, expressões como “decorar”, “estudar só para tirar nota”, “cinco bola é dez” quando o assunto toca o tema avaliação. Isso me parece sugestivo que as vivências dos alunos, em relação à avaliação da aprendizagem, tem se concentrado principalmente nos instrumentos e/ ou sua função, se restringindo à memorização e reprodução de informações.

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. Formal ou informalmente, este parece ser um dos elementos que passam a orientar nossas práticas pedagógicas e, portanto, avaliativa no cotidiano das salas de aulas.

É preciso, no entanto, lembrar que a avaliação está inserida na organização do trabalho pedagógico, que por sua vez, na organização do trabalho daquela instituição de ensino seja a escola, a universidade, que também esta inserida na sociedade. Portanto, a prática avaliativa acaba adquirindo forte sentido político e ideológico.

A própria constituição do campo da avaliação aparece marcada pelas diferentes áreas de conhecimento, e por tal, recebeu e ainda recebe influencia dos valores presentes na sociedade em que se situa. Destarte, é fundamental que também busquemos estudos em diferentes campos de conhecimentos, os quais cruzam o complexo campo da Educação.

Situado na sala de aula da Universidade, lugar este de produção e ressignificação da Ciência - a avaliação da aprendizagem precisaria também ser compreendida para além da memorização e reprodução de informação, pois nesta posição não alcança a autonomia profissional desejada. Mas a própria Universidade, orquestrada pelas políticas públicas em Educação, e regida por interesses de diversos setores, também, acaba sofrendo influência dos modelos hierárquicos que se produzem na sociedade. Para alguns estudiosos, a Universidade passou a ser compreendida como uma organização administrada e não mais como instituição, e os efeitos disso refletem sobre suas estruturas internas, situando-as numa condição de heteronomia no qual as decisões e ações acabam sendo tomadas por setores externos à Universidade.

Por outro lado, se compreendermos que a avaliação enseja uma ação de mudança e que esta ação está orientada pelas nossas concepções e perspectivas sob o ser humano, a educação, o mundo, torna-se fundamental refletirmos sobre como se apresenta o fenômeno da avaliação na sala de aula universitária, tendo em vista buscar a formação autônoma daqueles profissionais. Para tanto, encontro na ótica do aluno, uma grande fidedignidade e preciosidade em relação as suas experiências e vivências sobre o assunto.

Nesse sentido, surgiu meu grande interesse de investigar, a partir da ótica dos alunos, as concepções e práticas em relação à avaliação da aprendizagem que temos no curso. Para tanto, este trabalho buscou compreender as percepções dos alunos do Curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus de Rio Claro, propondo-se os seguintes objetivos:

- ❖ Caracterizar algumas das práticas e concepções de avaliação da aprendizagem que permeiam o Curso de Graduação em Ciências Biológicas através da ótica dos alunos.

- ❖ Identificar os principais significados atribuídos pelos alunos à “nota” e o papel desta na vida acadêmica do aluno.
- ❖ Verificar as concepções e perspectivas sobre a avaliação da aprendizagem percebidas nas vozes dos alunos.

Num primeiro momento deste trabalho – *Entre as veredas da Avaliação* - dedicaremos nossa atenção para os elementos e aspectos teóricos que compõe a temática da avaliação da aprendizagem, especialmente, sua dimensão histórica, conceitual, técnica e política, além de trazer para a nossa reflexão alguns trabalhos realizados também sob a ótica dos alunos. Não será um grande aprofundamento de cada uma dessas dimensões, mas sim, um breve resgate de cada uma para podermos situar melhor o diálogo. Também apresentamos alguns elementos que dizem respeito à Universidade e o Ensino Superior, bem como, a avaliação desse lugar e deste nível de ensino nos modelos atuais. É preciso alertar que o foco deste trabalho é a avaliação da aprendizagem e, portanto, os outros níveis da avaliação - institucional e externa – não são tão enfatizados.

Após trilhar pelos caminhos da avaliação, nos debruçaremos sobre o lugar em que ocorre a avaliação da aprendizagem, mais precisamente, sobre a Universidade no qual nossos sujeitos da pesquisa se encontram. Em *A UNESP Rio Claro, o Instituto de Biociências e o Curso de Graduação em Ciências Biológicas* apresenta-se brevemente um histórico da instituição UNESP e do curso de Graduação em Ciências Biológicas, e deste último, seguirá uma breve apresentação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso em questão. Não será feita uma análise deste documento, mas sim, uma descrição dos principais aspectos trazidos neste documento e ressaltado por ele, para melhor situar os relatos dos nossos alunos. A necessidade de apresentar alguns dados do Curso e da UNESP tem em vista complementar o contexto em que se situa os alunos do curso de graduação, fornecendo ao leitor dados que complementem suas conclusões. Em alguns momentos, os alunos podem se referir a disciplinas “obrigatórias” do bacharel e da licenciatura, ou ainda se referirem às do núcleo comum, portanto, servirá também para esclarecer o leitor sobre estes termos.

Mais adiante em *Trilhando pela pesquisa: Dos desafios da investigação científica* descrevemos os principais procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste trabalho. Neste, se encontra os elementos teóricos e metodológicos que orientaram todo o desenvolvimento desta pesquisa, a coleta de dados e sua análise. Traz também as características que compõe os sujeitos da pesquisa, bem como, todos os pré-requisitos

necessários para o desenvolvimento das entrevistas que resguardam o compromisso ético desta pesquisa.

Em *Entre experiências e percepções: o que a prática avaliativa revela?* encontramos com as percepções e experiências de nossos sujeitos da pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem no curso de graduação, bem como, a discussão elaborada e análise dos relatos. Os tópicos estão estruturados conforme a aproximação dos relatos, de acordo, com as perguntas orientadas pelo roteiro de entrevista.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, a aproximação com os objetivos propostos e algumas breves proposições e provocações no sentido de continuidade e, assim, de que muito caminho a que ser trilhado.

1 Entre veredas da avaliação da aprendizagem

Iniciemos esta trajetória, nosso caminhar, em busca de olhares e compreensões sobre a avaliação da aprendizagem que não se limitam em encerrar seu significado à medição ou de cumprir uma função de classificar o aluno em aprovado ou reprovado, porém tão importante é, notar que esta noção de medição e a de classificação foi se aproximando de tal maneira à avaliação sendo constante nos diferentes cotidianos de uma sala de aula. Nesse sentido, acredito que esse caminhar auxilia na reflexão de elementos históricos que foram se aderindo à avaliação e que levaram algumas concepções e funções que permanecem e se reproduzem, atualmente, em qualquer nível de ensino.

Começamos então por apontar os níveis da avaliação para melhor localizar qual é o campo a qual se insere este trabalho. Freitas et.al. (2009) 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. O foco que assumiremos neste trabalho é o da avaliação da aprendizagem, mas não excluiremos as relações entre os níveis em que a avaliação se faz presente, pois como atentam Freitas et. al. (2009),

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).

Se olharmos os episódios de uma sala de aula, a avaliação pode constituir-se, segundo Freitas (1997), como uma categoria do trabalho pedagógico que além de explicar um determinado fenômeno - explica um conjunto de fenômenos presentes no cotidiano escolar. Para ele, a avaliação da aprendizagem entendida como uma categoria do trabalho pedagógico pode ser expressa na sala de aula como um tripé, onde coexiste a avaliação instrucional (conhecimento), a disciplinar (comportamento) e a de valores e atitudes.

Sobre os aspectos instrucionais, Bertagna (2002; 2006) explica que a avaliação está concentrada fortemente nos conhecimentos cognitivos, em especial, nos conteúdos das disciplinas e está enfatizada nas tarefas escolares, tais como: lições, exercícios e provas. Nesse sentido, a avaliação encontra-se atrelada aos seus instrumentos/procedimentos - prova/trabalho/nota – e tem servido, principalmente, à verificação da aprendizagem. Tal função de verificar também foi apontada nos estudos de Luckesi (2011). Nesse sentido, pode-se dizer que esta função é a mais presente na sala de aula e, que é mais perceptível, no qual professores estão tentando verificar se os conhecimentos ensinados estão de posse ou não dos alunos (FREITAS, 1997).

A segunda dimensão que a sala de aula revela para esta categoria esta intimamente relacionada com a disciplina do aluno dentro da sala de aula (FREITAS, 1997) sendo que muitas vezes “A ênfase no comportamento que deve ser apresentado pelo aluno é recorrente e carregada de muitos conflitos e punições para o aluno” (BERTAGNA, 2006, p.64). No estudo realizado por Bertagna (1997) foi constatado uma relação em que quanto mais os professores exerciam o controle mais os alunos resistiam às regras escolares.

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

[...] 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).

Portanto, há uma questão de conhecimento, uma de controle de conduta, e há ainda a de controle de valores e atitudes; esse tripé constitui-se a avaliação na realidade escolar, os quais se traduzem em dois processos principais – o formal e o informal (FREITAS, 1997). O formal caracteriza-se pelas “[...] 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” (FREITAS et. al., 2009, p.27, grifos dos autores).

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 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).

Portanto, devemos considerar a categoria da avaliação sob o interior da organização do trabalho pedagógico, o qual também se insere na organização da escola, e por sua vez, da sociedade. Isso é fundamental para não compreendermos como isolada das demais que compõe o trabalho do professor.

É interessante também notar que tanto na condição de avaliador como também de avaliado, a avaliação imprime marcas, constrói sentidos sobre a realidade, desvela as relações que permeiam uma sala de aula, a escola, a universidade e nos conduz à visualização da ação pedagógica, dos objetivos e papéis das instituições educacionais na sociedade.

Ludke (2002) e Dias Sobrinho (2002), procuram delimitar o campo da avaliação,

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);

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).

Nesse sentido, a avaliação é complexa, polissêmica, com múltiplas e heterogêneas referências, é um campo disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares – acadêmicos, político, e sociais – e 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) e como lembra Freitas (1997, p.1) “A questão da avaliação tem uma série de raízes que precisam ser examinadas para compreendê-la”.

Se olharmos alguns aspectos históricos da avaliação, o uso dos exames, testes e provas com a função de seleção e distribuição dos indivíduos nos lugares sociais e hierarquias já são conhecidos e praticados há tempos e nas diferentes sociedades, conforme Dias Sobrinho (2002) lembra os chineses praticavam uma seleção de indivíduos para a guarda dos mandarins e que os gregos utilizavam mecanismos de seleção para o serviço público ateniense, e ainda que, “Essas *avaliações* tinham caráter público, porém não as mesmas características dos concursos modernos, que foram aperfeiçoados a partir do momento em que a educação formal começou a se estruturar através da organização de escolas”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.18)

Ainda para Dias Sobrinho (2002) 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 a produzir efeitos sociais importantes, e ainda por meio dos testes escritos foi se consolidando como medida para seleção e legitimação dos estudos. O *baccalauréat* cumpria a função modelar de legitimação dos estudos secundários – o que incluía a pedagogia, os saberes, valores e privilégios que lhes correspondem, e selecionar os estudantes aptos para ingressarem no ensino superior. (DIAS SOBRINHO, 2002).

Outro processo histórico que constituiu a avaliação da aprendizagem, diz respeito à sua precisão, objetividade e neutralidade, para conseguir garantir a função classificatória e seletiva.

Saul (2006) lembra que 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, mas foi durante as duas primeiras décadas deste século, que 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).

Segundo Saul (2006) na história da avaliação educacional constata-se que alunos e professores frequentemente têm sido alvos do interesse dos pesquisadores e estudiosos desta temática, sob múltiplas e variadas perspectivas, sendo a avaliação da aprendizagem um dos objetos de análise mais focados por estes. Alguns comentam sobre as inúmeras dificuldades de muitos professores em lidar e trabalhar as questões voltadas à avaliação, em especial no que diz respeito à sua conceituação, mas 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).

Marcadamente, no Brasil, os estudos sobre avaliação só se intensificaram a partir da década de 70 e tinha como foco a dimensão técnica sobre a avaliação, 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.

Nos anos 80, os estudos críticos sobre o campo da avaliação foram sendo desenvolvidos, 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, os trabalhos 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).

Os estudos de Luckesi (2011) nos ajudam a ilustrar inúmeras situações em que a avaliação da aprendizagem assume a postura de controle dos alunos tornando-se um instrumento disciplinador de conduta social e mantenedor da ordem social vigente. Segundo este autor, tal postura se deve as diversas pedagogias oriundas do modelo liberal conservador de sociedade e nesse sentido, a avaliação escolar se torna autoritária e controladora de condutas cognitivas e sociais visando o enquadramento do aluno à (um tipo de) sociedade (LUCKESI, 2011).

Outro estudo sob um enfoque sociológico, desenvolvido por Souza, S. (1991) feito em escolas de 1º grau (5º à 8º série) revelou que a prática avaliativa vem se caracterizando por apoiar-se na premiação e classificação dos alunos vistas através do desempenho individual, bem como, servir para controle e adaptação de condutas sociais além de ocultar a dimensão social da seletividade escolar. Percebe-se, neste estudo, que as relações de poder e hierarquia presentes na sociedade acabam sendo incorporadas pela escola em sua forma de organização e funcionamento e, se utiliza da avaliação, como principal instrumento de legitimação e reprodução das relações hierárquicas.

A avaliação chega a ser confundida com os momentos de atribuição de conceitos, e os alunos sentem-se compromissados não com a aquisição de determinados conhecimentos, mas, antes, com a conquista de determinados conceitos. Chegam até a não ver sentido em ir à escola quando já atingiram o conceito necessário para aprovação: “Ah, eu já fechei mesmo, o que eu vou fazer na escola?” (SOUZA, S., 1991, p.96).

Segundo Bertagna (2006) é compreensível que os alunos valorizem aspectos como a nota, a prova e alguns comportamentos, pois serão estes elementos que decidirão fortemente o seu futuro escolar e, possivelmente as perspectivas no mercado de trabalho, uma vez que a valorização destes aspectos está relacionados ao papel da escola na sociedade capitalista. Fernandez Enguita (1989) chama a atenção para o papel fundamental que a escola adquiriu na adequação e preparação do indivíduo ao trabalho ao inseri-los num conjunto de relações sociais que se assemelham a lógica do trabalho na sociedade capitalista. Segundo este autor,

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 (ENGUITA, 1989, p. 163).

Então os alunos se vêm inseridos nas relações de autoridade e hierarquia, situação muito semelhante a qual se encontrará no futuro em seu trabalho (ENGUITA, 1989). Ainda para Enguita (1989) nos acostumamos tanto a associar o ensino às notas ou aos títulos que os consideramos como parte integrante e inseparável de qualquer forma de educação, porém, o autor nos alerta que se trata na realidade de “credenciais simbólicas” cujo valor residirá fora da educação, não dentro dela, ou seja, tratar-se-ia de “motivações extrínsecas”, e por meio delas, os estudantes acabam aceitando uma série de atividades raramente significativas e

demasiadamente rotineiras, que o preparam para “[...] fazer o mesmo no dia de amanhã, quando se encontrarem na mesma relação de trabalho, e para fazê-lo sem atrito.” (ENGUITA, 1989, p. 195).

Na realidade, estuda-se porque as notas conduzem aos títulos e estes ao menos supostamente, a melhores oportunidades sociais de todo gênero: fundamentalmente de trabalho e econômicas. Estuda-se, em suma, porque a escola promete mobilidade social aos que não gozam de uma posição desejável e promete mantê-la para os que já desfrutam dela (ENGUITA, 1989, p.195).

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, 1945, p.119).

Portanto, por meio da escola, os indivíduos interiorizam seu destino, a sua posição e suas oportunidades sociais como fruto da responsabilidade pessoal no qual, aqueles que obtêm as melhores oportunidades atribuem-nas a seus próprios méritos, enquanto, aqueles que não as obtêm consideram como sua própria culpa, consequentemente, as determinações sociais acabam sendo ocultadas por trás de diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados pelas autoridades escolares (ENGUITA, 1989). Segundo Soares (1981) a função real que a avaliação desempenha nos sistemas de ensino se manifesta por ser um dos mais eficazes instrumentos de controle da oferta, do aproveitamento de oportunidades educacionais e sociais. Acrescenta que também é

[...] de dissimulação de um processo seleção em que, sob uma aparente neutralidade e equidade, à alguns são oferecidas sucessivas oportunidades educacionais e, em consequência, oportunidades sociais, enquanto a outros essas oportunidades são negadas, processo que se desenvolve segundo critérios que transcendem os fins declarados da avaliação. Segundo esses fins declarados, a avaliação educacional pretende verificar se o estudante alcançou, e em que grau, os objetivos que se propõe o processo de ensino. Implícita e mascaradamente, a avaliação exerce o controle do conhecimento e, dissimuladamente, o controle das hierarquias sociais (SOARES, 1981, p.47).

Ainda para Enguita (1989) a associação entre títulos e empregos não se concretiza, pois estas acabam tendo apenas um valor relativo.

Posto que os títulos são um instrumento para aceder a bens escassos, os empregos mais desejáveis, e posto que para a maioria dos grupos ocupacionais este acesso dá-se através do mercado de trabalho, não existe associação absoluta alguma entre títulos e empregos. Um título de medicina, por exemplo, abre a possibilidade de trabalhar como médico, mas não garante o êxito de um consultório particular, nem um lugar na saúde pública ou no hospital. Por conseguinte, permanecendo o resto das coisas iguais - isto é, na medida em que o acesso ao que se deseja dependa dos títulos -, as credências educacionais só tem valor efetivo na medida em que são maiores *e/ou* melhores que as dos concorrentes que aspiram à mesma coisa (ENGUITA, 1989, p.197).

Além de promover a competição entre os alunos, através destes sistemas de notas e pontos que são controlados de forma externa ao aluno, este tende a se manter alienado da sua própria educação desviando-o de sua integração com a aprendizagem ou até mesmo com o conhecimento (GOULART, apud SOUZA, 1991), ou seja, o valor do conhecimento acaba sendo reduzido à obtenção de notas e conceitos, assumindo um componente de troca no qual, troca-se o conhecimento apreendido por uma nota (BERTAGNA, 2002).

Esta atenção dada por alunos, pais e professores à promoção – aqui entendida como aprovação dentro de um sistema de ensino, ou nas séries, anos escolares – tem sido um dos elementos que expõe, segundo Luckesi (2011), uma “pedagogia do exame”.

Pais, sistemas de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio das ameaças; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é mais atravessado por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem (LUCKESI, 2011, p.36).

Ainda para ele, esta atenção centralizada nas provas, exames e notas tem desdobramentos nas relações entre o professor e o aluno, que vão desde uma “prova para reprovar” até o uso da avaliação da aprendizagem como disciplinamento social dos alunos, através de uma égide do medo. O medo, internalizado pelo aluno, torna-se um forte instrumento de controle das condutas sociais desejáveis e se concretiza num freio às ações que supostamente são indesejáveis ao professor ou à escola, gera uma submissão forçada e habitua os alunos a viverem sob esta égide, através do castigo hoje não mais físico, mas, sobretudo psicológico – sob a forma de ameaça – tende a gerar um “castigo permanente” (LUCKESI,

2011, p.42). As consequências desta “pedagogia do exame”, segundo o autor se configuram em três aspectos: Pedagogicamente, pois conduz ao segundo plano o processo de ensino de aprendizagem e centralizado nas provas e exames, tende a superestimar estes exames; Psicologicamente tem sido útil para desenvolver a submissão e; Sociologicamente têm servido aos processos de seletividade social já presentes na sociedade legitimando-os.

Os estudos que Luckesi (2011, p.53), conforme já indicamos anteriormente, apontam que a escola trabalha, na maioria das vezes, com o conceito de verificação da aprendizagem à medida que “[...] observamos que os resultados da aprendizagem usualmente tem tido a função de estabelecer uma classificação do educando, expressa em sua aprovação ou reprovação”, portanto, segundo este autor, o modo de trabalhar os resultados da aprendizagem, sob a forma da verificação compreende que a aprendizagem é um produto, não um processo.

Nesse sentido, a verificação transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos. A avaliação, ao contrário, manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se deseja (LUCKESI, 2011, p.54).

Até então, discorremos sobre uma das funções da avaliação da aprendizagem, seja no interior da escola ou nas práticas cotidianas do professor, assumiu e ainda assume qual seja classificar e selecionar, e que passa a ser compreendido pelos diferentes sujeitos como processo voltado à produção de uma nota, um conceito, centralizado nas motivações extrínsecas. Esta função, primeiramente, situada no contexto escolar.

Mas quando olhamos para alguns estudos que tem como foco os alunos e professores nas universidades, a avaliação da aprendizagem parece incorporar contornos semelhantes ao que ocorre em nível da educação básica. Porém, é importante destacar alguns detalhes peculiares sobre este nível de ensino como aponta Villas Boas (2003, p. 110, grifo do autor),

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.

É preciso levar em conta quem é o professor universitário, e que estes também foram alunos e passaram por variadas experiências escolares – inclusive em relação à avaliação – podendo algumas delas ser positivas e outras nem tanto (VILLAS BOAS, 2003). Por outro lado, também, é fundamental compreender em que contextos este professor se situa, qual seja, alguns elementos que atravessam sua vida como docente e como pesquisador na Universidade, o qual vem sendo orientadas e regidas pelas ideias dominantes na sociedade.

Um artigo curioso aponta com muita destreza e sensibilidade à vida de um docente dentro da universidade pública.

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).

Tal cenário descrito é desolador quando pensamos na potencialidade e importância do professor universitário, do seu papel na formação crítica e autônoma do aluno. Não há como negar que existe uma pressão sobre os docentes, especialmente, em relação à sua produtividade acadêmica em termos quantitativos, que se inicia, muitas vezes, logo na graduação.

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).

Para alguns estudiosos, a Universidade passou a ser compreendida sob os princípios da administração, deixando de ser uma instituição e se tornando uma organização administrada.

Com efeito, no mundo contemporâneo, universo de equivalências mercantis, em que tudo vale por tudo e nada vale nada, administrar significa simplesmente impor a não importa qual realidade, objeto ou situação o mesmo conjunto de princípios, normas e preceitos cujo formalismo vazio se aplica sobre tudo quanto se queira. Do ponto de vista administrativo, não havendo especificidade nem diferenças, tudo que existe é, de fato e de direito, homogêneo e subordinável às mesmas diretrizes. Nessa perspectiva, não há a menor diferença entre a Volkswagen, a Petrobras ou a universidade (CHAUI, 2001, p. 57).

Segundo Chauí (2001) a universidade 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, passando de uma instituição social para 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 (CHAUI, 2001, p.187).

Acrescenta-se que 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), e a universidade brasileira acaba, portanto, absorvendo e exprimindo ideias e práticas neoliberais que hoje são dominantes (CHAUI, 2001).

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).

Discutindo algumas tendências e práticas que regem a universidade, Chauí (2001), nos diz que a universidade pública brasileira sob os preceitos e regras da administração, se caracteriza 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).

Segundo Dias Sobrinho (2004) prevalece dois paradigmas na educação superior: um que compreende a educação segundo a lógica do mercado e, outra, que a compreende como bem público para cada qual corresponderá uma determinada epistemologia, concepção, modelo e práticas de avaliação. Nesse sentido, chama nossa atenção de que a avaliação carrega a problemática plural dos valores - portanto, da ética e da cultura - e a educação superior possui um sentido fortemente social, ético, político e cultural, que é fundamental para entendermos que essa relação, entre a educação superior e a avaliação, é constantemente cruzada de concepções de mundo e interesses diferenciados. (DIAS SOBRINHO, 2004).

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 apoia-se sob uma epistemologia subjetivista. Ainda segundo ele, se torna simplista e redutora situar a avaliação num 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)

Porém, alerta que controle e produção de sentidos complementam-se e não se excluem. É preciso considerar que a educação carrega um significado ético e político quando compreendida como formação plena e dinâmica, construção e promoção da autonomia pessoal e pública dos cidadãos e da sociedade. Nesse sentido, avaliação e educação - assim como - avaliação e autonomia precisam manter entre si uma relação de sinergia no qual, “[...] o sentido ético da avaliação dá conteúdo à afirmação das subjetividades, papel fundamental da educação, que passa pela produção de sentidos pelo sujeito”. (DIAS SOBRINHO, 2004, p.724).

Apesar de Dias Sobrinho (2002, 2004) estar se referindo a avaliação do ensino superior, ou da educação superior, é interessante observarmos que estes paradigmas por ele citado se projetam para dentro da sala de aula universitária. Nesse sentido, podemos pensar que a avaliação do ensino superior, e a avaliação da aprendizagem na sala de aula da Universidade, precisariam estar orientadas para o desenvolvimento da autonomia deste profissional.

Retornando aos estudos voltados para avaliação da aprendizagem no ensino superior, encontra-se um artigo elaborado por Souza, A. (2012), que apresenta aspectos interessantes para nossa reflexão. Coletaram-se informações em diferentes bases de dados e periódicos, em períodos diferentes, que tinham como tema ou foco de estudo a avaliação da aprendizagem no ensino superior.

Em síntese, Souza, A. (2012) 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 bando de dados Reuniões Anuais (ANPED). Ainda segundo, esta autora,

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, A., 2012, p.248).

Sua análise revelou que há um domínio das praticas avaliativas como instrumento de poder e controle sobre o aluno fazendo com que os alunos 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, A., 2012, p.251).

Suas considerações finais são interessantes para refletirmos sobre a categoria da avaliação da aprendizagem no ensino superior e para também compreender o quão recente são os estudos desenvolvidos nessa temática, segundo ela,

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 haja 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, A., 2012, p.250).

Em outro estudo, Ludke e Salles (1997, apud. CUNHA, 1999) destacaram em sua pesquisa que as concepções sobre avaliação emitida por professores universitários envolvem pontos como avaliar para competitividade, enfatizando a memorização de conteúdos e desvalorizando outros instrumentos avaliativos que não sejam as provas e testes. Segundo 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 desenvolvermos uma prática avaliativa que privilegie a memorização e reprodução dos conteúdos, o qual o melhor aluno é aquele que reproduz com mais precisão as informações dos livros e do professor.

Também parece essencial que o aluno se torne mais participativo nos processos de avaliação que percorre sua trajetória acadêmica. Quase sempre o que se nota, é a centralidade de todo este processo no professor. No estudo realizado por Abramowicz (1990), é marcante que os alunos universitários apontam que sua participação no processo 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 o quão centralizado é a prática avaliativa, na figura do professor, sendo muito pequena a participação do aluno.

A face mais evidente da avaliação da aprendizagem na sala de aula universitária, ainda parece a dimensão técnica. Mas é importante notar que a avaliação não se limita aos aspectos técnicos, aos instrumentos de medida, sobretudo à precisão dos itens e das questões, exige também a dimensão política inerente à atividade do ser humano. Raphael (1995, p.33) lembra que,

A avaliação qualitativa, que tem sido objeto de tanta discussão, seja em seu conceito quanto em sua aplicabilidade, na maioria das vezes, é apresentada como uma anteposição da avaliação quantitativa. Esta passa a ser rotulada como tradicional tecnicista e autoritária em contraposição a uma postura progressista da avaliação qualitativa.

Ainda para Raphael (1995) a questão técnica da avaliação – o como fazer – e a questão política - o para que e o que fazer - são faces de um mesmo problema, que deve ser compreendido em sua totalidade e em suas contradições. Sob uma análise dialética a autora aponta que a avaliação quantitativa e a avaliação qualitativa se complementam e não se contrapõem. A questão técnica do processo avaliativo reside principalmente sob os instrumentos utilizados com o objetivo de obter dados de medida que formarão um conjunto ao qual servirão para um juízo de valor, que para ser aceitável, necessita da qualidade técnica e deve ser coerente com a totalidade do processo,

A medida, além de se caracterizar por um número, tem outras especificidades: é realizada dentro de um espaço de tempo determinado; visa a um único aspecto do fato ou objeto; depende de instrumentos adequados ao fim a que se destina. Deve ter ainda qualidades tais como a validade (mede o que deve medir) e a fidedignidade (o resultado não depende do acaso e por isso é confiável). (RAPHAEL, 1995, p.34).

Nos estudos de Hoffmann (2013) expressões como testar e medir ainda se destacam em discussões entre professores de diferentes níveis de ensino. Para esta autora, na escola, podemos medir a frequência às aulas que sempre constam nos regimentos escolares, ou

podemos contar o número de acertos em uma tarefa, o número de livros lidos. 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). Segundo ela, ainda que os instrumentos de medida, em educação, possam atingir uma alta precisão – menor variabilidade entre os que corrigem a mesma prova – somente isto é insuficiente à avaliação, deve esta última “[...] significar justamente a relação entre dois sujeitos cognoscentes que percebem o mundo através de suas próprias individualidades, portanto, subjetivamente”, (HOFFMANN, 2013, p.78).

Portanto, é indispensável, como lembra Bertagna (2006, p. 78), que em nossas ações e reflexões sobre a prática avaliativa, questionarmos “para que e para quem se está avaliando”, no sentido de compreender e incidir sobre os processos de exclusão proposta pela sociedade capitalista, que vem sendo incorporada nas práticas pedagógicas. Ainda, devemos compreender que 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).

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. Refletir em conjunto com o aluno sobre o objeto do conhecimento, para encaminhar-se à superação, significa desenvolver uma relação dialógica, princípio fundamental da avaliação mediadora. (HOFFMAN, 2009, p.121).

Pensado dessa maneira, podemos compreender a necessidade e importância de estudos e pesquisas no campo da avaliação com os diferentes sujeitos do cenário educativo para principalmente nos provocar a reflexão de nossas perspectivas e concepções que orientam nossas práticas em sala de aula, suas relações com a vida do educando e do educador, e com a sociedade em que vivemos e atuamos.

2 A UNESP RIO CLARO, O INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS E O CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.

Tomando como principal referencia o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Graduação em Ciências Biológicas da UNESP – Rio Claro¹, neste momento, parece interessante destacar alguns aspectos deste documento, dentre eles, os principais processos históricos que proporcionaram a criação do Instituto de Biociências e o Curso de graduação em Ciências Biológicas em Rio Claro, bem como, seus objetivos e as propostas de formação para o Bacharelado e a Licenciatura. Pretende-se ainda apontar algumas preocupações e proposições ao se trabalhar a formação do biólogo ensejando compreender algumas das dicotomias históricas sobre esse processo formativo, enfocando principalmente a relação Teoria e Prática, no Bacharelado e na Licenciatura.

No sitio virtual da UNESP, ao clicarmos no local “Sobre a Unesp” – Histórico - encontramos alguns elementos que resgatam a história dessa instituição. Consta que, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) teve sua origem em 1976, resultado da incorporação de Institutos de Ensino Superior do Estado de São Paulo de unidades universitárias localizadas em diferentes pontos do interior do Estado De São Paulo.

Abrangendo diversas áreas do conhecimento, tais unidades haviam sido criadas, em sua maior parte, em fins dos anos 50 e inícios dos anos 60. Entre essas escolas que vieram compor a UNESP, pode-se observar, de um lado uma certa identidade. Um grupo bastante expressivo, formado por sete unidades universitárias, num conjunto de 14, ocupando amplo espaço, constituído pelas chamadas Faculdades de Filosofia, voltadas preferencialmente para a formação de professores que deveriam compor os quadros das escolas secundárias do Estado. Desse conjunto fizeram parte a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, a de Araraquara, de Franca, de Marília, de Rio Claro e de São José do Rio Preto (UNESP, 2014).

¹ O Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas – IB/RC – atualmente passa por algumas alterações, portanto, não se encontra mais disponível online na página do campus.

Segundo o PPP (2006) do Curso de Graduação em Ciências Biológicas, este período foi marcado por importantes transformações no Ensino Superior Público brasileiro, em resposta a uma demanda de Cursos Superiores em cidades do interior do Estado de São Paulo – este movimento teve seu início em 1948.

Acompanhando essa tendência, os alunos das escolas de ensino médio e alguns abnegados professores da rede pública, que atuavam em Rio Claro, lideraram um movimento Pró-Faculdade, na busca de apoio de lideranças políticas e sociais, para a criação da Faculdade de Rio Claro.

Assim, a partir deste movimento e da participação de lideranças políticas da cidade, em julho de 1957, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro. Após consultas aos alunos do segundo grau (atual Ensino Médio), em 1958, se iniciou os cursos de História Natural, Geografia, Matemática e Pedagogia, ainda que com algumas limitações de instalações e equipamentos. (PROJETO..., 2006, p.1).

Em 1969 foi instituída, na Secretaria da Educação, a Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo (CESESP) que tinha por finalidade gerir a administração dessas escolas. Em 1976, por determinação do então governador Paulo Egydio Martins, e de comum acordo com o Secretário da Educação, essas escolas passaram a assumir uma direção própria, na forma Universidade, uma autarquia submetida ao governo do Estado de São Paulo. Então, de conformidade com a Lei 952 de 30 de janeiro de 1976, foi criada a Universidade Estadual Paulista que recebeu do governador o nome de "Júlio de Mesquita Filho", da qual passavam a fazer parte os Institutos Isolados.

Com a reforma universitária ocorrida no final da década de 60 e início da década de 70, os cursos de História Natural foram desmembrados em dois cursos originando, de um lado, os cursos de Geologia e, de outro, os cursos de Ciências Biológicas. Essa medida, criticada até hoje por aqueles que entendem que os cursos de História Natural garantiam uma formação geral e básica mais generalista sobre os processos naturais, teve entre outras justificativas a de melhor atender as exigências do ensino de Ciências Físicas e Biológicas no nível ginásial, bem como de Biologia, no segundo ciclo, de nível médio. (PROJETO..., 2006, p.1).

Somente em 1971, teve início o primeiro ano do Curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Rio Claro. Em 1973, o diretor, na época, da F.F.C.L. de Rio Claro, Prof. Dr. Antonio Buschinelli, reiterou a solicitação anteriormente apresentada pelo diretor que o antecedeu, o Prof. Dr. Paulo Sawaia, insistindo na criação do Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas, no qual sua implantação ampliaria as opções de trabalho dos futuros profissionais. A solicitação foi

aprovada em 06/02/1974 e a nova modalidade passou a ser oferecida aos ingressantes no ano de 1975.

Em 26/01/1977, vários institutos isolados de ensino superior do Estado de São Paulo, inclusive a F.F.C.L. de Rio Claro, foram oficialmente integrados à recém-criada Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Nascia assim, o Campus Universitário de Rio Claro, da UNESP, constituído pelo Instituto de Biociências e pelo Instituto de Geociências e Ciências Exatas. (PROJETO..., 2006, p.1).

Até o final de 1996, o curso de graduação em Ciências Biológicas deste campus – atendia as duas modalidades – constituía-se por um formato conhecido por “3+1”, dos quais apresentavam-se disciplinas comuns às duas modalidades nos três primeiros anos e no quarto com disciplinas específicas para as modalidades, sendo as pedagógicas oferecidas para a Licenciatura, e, optativas para o Bacharelado. No entanto,

As vagas oferecidas para esses cursos eram preenchidas, separadamente, por candidatos aprovados em concurso vestibular específico, elaborado pela VUNESP, para o Bacharelado e para a Licenciatura, sendo selecionados, a cada ano, 25 alunos para a Licenciatura e 15 para o Bacharelado. (PROJETO..., 2006, p.2).

No ano seguinte, 1997, foi implementada uma nova estrutura curricular que previa vestibular único para as duas modalidades, possibilitando aos alunos optar por qualquer modalidade ao atingir o terceiro ano.

Essa opção dava-lhe também a oportunidade de obtenção de dois diplomas, ambos em quatro anos, caso estivesse matriculado no curso integral, e em cinco anos para o caso do curso noturno. Dada a grande demanda da sociedade por cursos noturnos nas Universidades Públicas, teve início, em 1998, o curso de Ciências Biológicas no período noturno que oferece, até hoje, anualmente 25 vagas. O curso tem a duração de cinco anos (10 semestres letivos), com grade curricular idêntica à oferecida no curso integral (diurno). Uma modificação apenas na organização curricular deste curso foi feita em 2002, quando ficou estabelecido que os alunos de Ciências Biológicas Noturno pudessem obter um dos dois diplomas (referente à Licenciatura ou ao Bacharelado), no mínimo, em cinco anos e os dois diplomas em seis anos. (PROJETO..., 2006, p.2).

Nesse sentido, o curso de Graduação em Ciências Biológicas até o ano de 2014 se manteve íntegro a tais alterações feitas em 1997 e 2002, anteriormente mencionadas, as quais,

entrada única via vestibular para as duas modalidades, sem qualquer diferenciação do período integral e noturno em relação à estrutura curricular.

2.1 O Curso de Graduação em Ciências Biológicas

Para a elaboração do Projeto Pedagógico é citado a Lei nº 6.684/79, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e ainda os pareceres CNE/CES 1301/2001 e CNE/CP 009/2001, e inspira-se também como norteador para sua proposta de formação, o documento “Pensando a Licenciatura na UNESP” que foi elaborado pela Comissão de Estudos de Formação de Professores da UNESP². Segundo o PPP (2006),

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:

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

² CARVALHO, Luiz Marcelo de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; NARDI, Roberto; PENTEADO, Miriam Godoy; SILVA, Maria Helena G. Frem Dias da; TANURI, Leonor Maria. Pensando a Licenciatura na UNESP. Nuances, Presidente Prudente, v. 9, n. 9/10, p. 211-229, 2003

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).

O Curso de Ciências Biológicas do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro oferece as modalidades Bacharelado e Licenciatura, com entrada única no vestibular, para o período diurno – integral – ou noturno, podendo o aluno iniciar as disciplinas destas modalidades a partir do 3º semestre. Para o período Integral é oferecido o total de 40 vagas, enquanto, para o período noturno 25 vagas. Em quatro anos, ou cinco, de acordo com o período escolhido – integral ou noturno – respectivamente, o aluno compartilha de disciplinas obrigatórias às duas modalidades, estas disciplinas são descritas pelo PPP (2006) como disciplinas do núcleo comum. Além destas disciplinas do núcleo comum, há disciplinas do Bacharelado – agrupadas em três ênfases sendo elas: Análise em Ecossistemas, Biotecnologia, e Biologia Estrutural e Funcional – e disciplinas exclusivas do curso em Licenciatura.

No PPP (2006) não aparece nenhuma menção ou comentário sobre a avaliação da aprendizagem, deixando a critério de cada professor desenvolver-las no âmbito de seu trabalho pedagógico.

Sobre a avaliação do curso, menciona que, até o momento de sua elaboração e implementação, o Conselho de Curso em Graduação conta com um sistema de avaliação anual, realizada por discentes e docentes. Segundo o PPP (2006), um sistema computacional permitia que cada aluno ou professor, semestralmente, fizesse uma avaliação das disciplinas do semestre – avaliando os objetivos propostos e alcançados, os conteúdos desenvolvidos, os procedimentos e recursos utilizados e o processo de avaliação realizado, e recomenda que,

A partir dos dados obtidos por esse sistema o Conselho de Curso deverá realizar reuniões com os discentes e com os docentes, buscando caminhos para a solução dos problemas apontados e os necessários ajustes a serem realizados nos programas das disciplinas e no seu desenvolvimento. As assembleias de classe semestrais ou anuais deverão ser um instrumento de avaliação contínuo, coordenado pelo Conselho de Curso. (PROJETO..., 2006, p.54).

Portanto, nota-se que, no projeto pedagógico há uma preocupação de estar sendo avaliado, neste caso, semestralmente, para a melhoria do curso. No entanto, esta avaliação de

curso, não foi objeto de estudo e constatação no trabalho desenvolvido, porém é importante ressaltar o papel deste procedimento no que diz respeito aos objetivos do curso.

2.1.1 Integração Bacharelado e Licenciatura

Adentrando nas especificidades deste curso, o PPP (2006) aponta suas preocupações quanto à formação do biólogo, seja para a Licenciatura como para o Bacharelado. Como já apontado, a proposta deste curso, visa diminuir algumas dicotomias históricas como a relação entre Bacharelado e Licenciatura.

No Projeto Pedagógico que ora se apresenta, um dos princípios é a integração entre as modalidades Bacharelado e Licenciatura. Tal princípio foi sendo concebido decorrente 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 foi ganhando corpo 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. (PROJETO..., 2006, p.19).

Segundo o PPP (2006), a primeira providência para minimizar esta dicotomia é a manutenção do vestibular único e o compartilhamento de disciplinas comuns às duas modalidades que no decorrer da graduação cede espaços para as disciplinas da Licenciatura ou das Ênfases. Seguindo as orientações do Parecer CNE/CP 009/2001 que propõe a inclusão das Práticas Como Componentes Curriculares (PCC) nos projeto curriculares dos cursos de Licenciatura, o PPP destaca que esta inclusão abre possibilidades bastante inovadoras.

Essas possibilidades concretizam-se quando este componente curricular passa a ser visto como um dos caminhos privilegiados para a articulação dos diferentes eixos norteadores do curso, permitindo ao estudante atribuir significados e intenção às práticas por eles vivenciadas ao longo da vida universitária. Por sua vez, as Diretrizes Curriculares para o Bacharelado em Ciências Biológicas (Parecer CNE/CES 1301/2001), indicam que este profissional deverá, entre outras atribuições específicas, ser consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional. Em consonância com as Diretrizes, o Documento Pensando a Licenciatura na UNESP, procura 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).

Esta proposta integradora compreende e busca consolidar as PCC como um espaço privilegiado de reflexão nas e sobre as experiências práticas vividas pelos alunos durante todo o Curso de Ciências Biológicas, e ainda, tal perspectiva deve possibilitar que o futuro profissional compreenda as múltiplas dimensões da realidade na qual deverá intervir como biólogo e/ou professor de Ciências e Biologia. Nesse sentido, “Entende-se que tais caminhos de formação possam contribuir para que os futuros profissionais assumam de forma consciente os compromissos sociais e éticos que toda profissão exige” (PROJETO..., 2006, p.20).

Para além das Diretrizes, ressalte-se a relevância da compreensão mais ampla da complexidade da vida e das condições concretas de sua manutenção: a possibilidade de explorar as diferentes perspectivas de um mesmo fenômeno ou processo biológico poderá ampliar não apenas a compreensão da complexidade da vida, mas também da complexidade dos processos que garantem a preservação da vida nas suas diferentes formas de manifestação, incluindo a compreensão de qualidade de vida para a espécie humana. Espera-se assim, que as análises que considerem os mecanismos de manutenção da vida se ampliem, incluindo além das condições ambientais e biológicas, as condições concretas geradas pelos processos de organização social a partir de contextos econômicos, políticos, sociais e culturais.

É a partir dessas novas propostas e diretrizes curriculares para os cursos de Ciências Biológicas e para os cursos de Formação de Professores que entendemos como fundamental, na formação do profissional biólogo, educador e do professor, em particular, a possibilidade de introduzir no currículo desses cursos, espaços específicos para articular as diferentes experiências práticas vivenciadas durante o curso. Esses espaços devem garantir uma compreensão mais ampla e aprofundada da realidade social, política, econômica e cultural na qual esses profissionais deverão se inserir. A compreensão das diferentes dimensões de uma realidade que se complexifica com a nossa história e da qual os futuros bacharéis e licenciados são atores e construtores como cidadãos, especialmente como cidadãos profissionais, se não é condição suficiente, é, sem dúvida, uma etapa necessária para compreender e assumir os diferentes compromissos como profissionais da área da biologia ou da área da educação exigidos pelo nosso tempo. (PROJETO..., 2006, p.21).

O PPP (2006) apresenta com clareza o seu entendimento de prática, que orientará a PCC em seu projeto curricular para que haja uma alteração significativa na formação do bacharel e do licenciando. Destaca-se que,

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).

Nesse sentido, o PPP (2006) define algumas orientações que tem intuito viabilizar as PCC na organização da matriz curricular, buscando atender os pressupostos apresentados anteriormente.

1 - Embora haja o entendimento que a matriz curricular deva contemplar espaços definidos para a reflexão sistematizada sobre as práticas desenvolvidas nos diferentes semestres, entende-se que não se trata de definir uma matriz curricular com disciplinas específicas, responsáveis por esse trabalho. Também não se entende que esse espaço de desenvolvimento de atividade práticas e de reflexão sobre a prática fique apenas sob a responsabilidade individual das disciplinas propostas na matriz curricular. Visando atender às novas demandas e exigências de formação do biólogo/professor, a proposta é a de que sejam criados espaços inovadores, reunindo, por exemplo, práticas e reflexões experimentadas pelos alunos no conjunto das disciplinas e das atividades extra-disciplinares de um determinado semestre.

2 – Para concretizar essa proposição na matriz curricular, em cada semestre há uma atividade de coordenação de práticas, denominada Seminários de Integração, com uma carga horária de 30 horas, que articula as experiências práticas reais e concretas vividas pelos alunos, naquele semestre. Estas atividades, os Seminários, são relacionadas com as disciplinas de conteúdo específico das ciências biológicas ou disciplinas de conteúdo pedagógico incluindo-se projetos ou experiências que os alunos vivenciem ao longo daquele semestre. Será contabilizada uma carga horária de 15 horas para as atividades práticas que os alunos devem desenvolver vinculadas a essas diferentes experiências do seu currículo.

3 - Os Seminários de Integração não devem ser vistos como uma estrutura rígida na forma de disciplina e os temas norteadores para cada semestre podem variar de ano para ano dependendo de condições específicas, ficando sob a responsabilidade do Conselho de Curso aprovar as propostas que serão encaminhadas pelos coordenadores dos Seminários. A coordenação dos Seminários em cada semestre do curso pode ser, e assim seria recomendável, partilhada por professores de diferentes departamentos e mesmo de diferentes institutos.

4 - A partir do terceiro ano as atividades junto aos Seminários de Integração serão direcionadas aos alunos que fizerem a opção pela modalidade Licenciatura. Atividades que tenham a educação escolar como temas norteadores passam a ser enfocadas. Segundo o próprio parecer do Conselho Estadual de Educação (PARECER N.º: CNE/CP 28/2001), a *prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino*. Mas dizer que é algo que produz algo no âmbito do ensino não

significa dizer que ela deve estar vinculada especificamente à educação escolar, (PROJETO..., 2006, p.23, grifo do autor).

Nos quatros primeiros semestres, as PCC's - sob a forma desses seminários de integração estão norteados por temas que contemplem interesses à perspectiva de formação geral do curso. Ressalta-se que, nestes dois primeiros anos, a proposta temática deve considerar o significado daquele semestre na estrutura curricular como um todo, o conjunto específico das disciplinas do semestre, bem como, as possibilidades de relação de práticas específicas com as atividades de um biólogo e seus compromissos sociais e éticos. Também aponta como fundamental e importante, neste processo de definição de temas, as expectativas dos alunos quanto ao seu currículo para aquele semestre e questões suscitadas por eles no desenvolvimento do curso.

No curso de Licenciatura, a PCC – também no formato de seminários de integração, está centrada na relação entre a produção de conhecimento na área de ciências biológicas, a produção de conhecimento na área da educação e, especificamente, na área do ensino de biologia e o trabalho do professor de Biologia.

Estes Seminários de Integração podem ser viabilizados a partir das diferentes experiências e do contato com projetos educativos e de pesquisa tanto no que diz respeito às disciplinas de conteúdo biológico como no que diz respeito às disciplinas de conteúdo pedagógico. A relação entre a pesquisa na área da Biologia e da Educação e o Ensino de Ciências e de Biologia passa, assim, a ser o tema norteador das discussões. (PROJETO..., 2006, p.23).

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) também se insere nas Práticas Como Componentes Curriculares, e permite ao aluno exercitar-se no campo da investigação científica, articulando, quando de sua elaboração, os conhecimentos teóricos e empíricos acumulados ao longo do curso. (PROJETO..., 2006, p.33)

Outro aspecto considerado pelo PPP (2006) para o desenvolvimento desta articulação entre Bacharelado e Licenciatura diz respeito às 210 horas de atividades acadêmico-científico culturais, previsto nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, que possibilita um enriquecimento na formação nestas duas modalidades.

O incentivo para que alunos de ambas as modalidades participem de atividades dessa natureza, além de trazer um enriquecimento curricular do ponto de vista individual, poderá ter um impacto positivo e significativo do ponto de vista do desenvolvimento de atividades diversificadas, nos campos da ciência, das artes e da cultura, no Campus de Rio Claro. Espera-se com essa política incentivar uma maior aproximação dos alunos e de toda a

comunidade acadêmico-científica da área das Ciências Biológicas com as Humanidades, condição essa considerada como imprescindível para uma experiência universitária mais ampla e diversificada. (PROJETO..., 2006, p.24).

2.1.2 Bacharelado

Segundo o PPP (2006) está previsto o oferecimento, a partir do 5º semestre de três conjuntos de disciplinas – que foram denominadas de Ênfases. Nesse sentido, o curso oferece três ênfases, as quais, Ênfase em Análise em Ecossistemas; Ênfase em Biotecnologia; e Ênfase em Biologia Estrutural e Funcional.

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).

É interessante ressaltar que, caso o aluno opte pela primeira opção, ele deverá associar à ênfase cursada ao TCC. Já na segunda opção, o TCC poderá ser realizado em temáticas diversas, respeitando as normas do Instituto de Biociências para a realização do TCC.

O PPP (2006, p. 28), ainda salienta que “[...] a proposição das ênfases não tem o sentido de uma especialização precoce, e muito menos o objetivo de respostas imediatas a exigências da legislação ou modismo de mercado de trabalho”, mas ao contrário,

[...] essa proposta responde à necessidade de tentativas mais concretas no sentido de garantir que os bacharéis complementem a sua formação a partir de possibilidades de escolha, considerando o potencial vocacional do Instituto de Biociências e demandas científica e socialmente significativas do mundo do trabalho. Uma tendência que tem sido sentida na organização curricular dos cursos de nível superior em geral, e em especial, nos cursos de Ciências Biológicas, é a de um aumento significativo na carga horária dos cursos, a partir da constante introdução de novas disciplinas que pudessem dar conta dos avanços científicos e tecnológicos que essa área tem experimentado. Sendo assim, a proposição das ênfases procura, de um lado, não descaracterizar o núcleo básico do curso que atende à formação básica e generalista do biólogo e de outro garantir a flexibilização do currículo, atendendo a interesses mais específicos dos alunos e oferecendo oportunidades para uma colaboração mais efetiva dos grupos de pesquisa do

Instituto, definindo, assim, as particularidades de um bacharelado em Ciências Biológicas oferecido pelo Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro. (PROJETO..., 2006, p.28).

Cabe também lembrar que, segundo o PPP (2006), estas ênfases foram organizadas de modo a aproveitar a vocação acadêmica e científica do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro, bem como, a satisfazer os avanços do conhecimento do campo da Biologia e também das tecnologias e produção do conhecimento biológico. Objetiva-se que

As Ênfases sejam dinâmicas e constantemente atualizadas, de modo a garantir a formação dos alunos em aspectos inovadores na Área de Ciências Biológicas. Tal processo de atualização das Ênfases incluirá adequações anuais no conteúdo das disciplinas, bem como, quando necessário, criação e / ou eliminação de disciplinas, garantindo-se sempre um mínimo de 480 horas-aula em cada uma delas. Entende-se ainda como um processo dinâmico e próprio de um projeto pedagógico em constante avaliação, a proposição de novas ênfases ou a eliminação daquelas que, pela experiência em diferentes anos, mostrarem evidências de não mais atender aos propósitos para os quais foram criadas. (PROJETO..., 2006, p. 29).

Por fim, a proposta de haver três ênfases para a formação do bacharelado representou o esforço dos grupos de pesquisa dos diferentes departamentos que, no processo de elaboração desse documento, entenderam ser possível a articulação de seus trabalhos em conjuntos de disciplinas que poderiam garantir o aprofundamento desejado pelo aluno, em determinadas áreas da Ciências Biológicas.

2.1.3 Licenciatura

O PPP (2006) indica que, além da necessidade em promover uma articulação entre o bacharelado e a licenciatura, também é preciso considerar as especificidades da Licenciatura em consonância com as demandas e necessidades sociais. Nesse sentido, traz um aspecto interessante em relação à formação do professor em ciências e biologia, este também apontado pelo documento elaborado pela Comissão de Estudos de Formação dos Professores de 2002, no qual,

Os cursos de formação de professores precisam propiciar uma aproximação com os conhecimentos acumulados historicamente e uma discussão sobre os aspectos filosóficos, históricos, culturais, políticos, sociais, psicológicos e metodológicos que se relacionam com o trabalho do professor, com a gestão da escola, com a educação de jovens cidadãos brasileiros e com a construção de uma sociedade democrática e incluyente. (CARVALHO et.al., 2002, p.4).

O PPP (2006) lembra que tal proposição também já consta nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, o Parecer CNE/CP 009 de 2001, quando,

[...] ao indicar o reconhecimento, em nosso país, da importância da Educação para a promoção de sociedades sustentáveis e a superação das desigualdades sociais, surgindo daí novas demandas para o exercício da atividade docente, tais como o desenvolvimento da capacidade de assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos, incentivar atividades de enriquecimento cultural, desenvolver práticas investigativas e hábitos de colaboração e trabalho em equipe [Parecer CNE/CP 009, p.4]. (PROJETO..., 2006, p.31, grifo do autor).

Nesse sentido, aponta como um dos desafios inerentes à atividade do professor é em relação ao domínio competente de conhecimentos inerentes a esse campo de conhecimento, conforme apontado pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas, o Parecer 1.301/2001, que segundo o PPP (2006), tal exigência, estaria sendo possibilitada pelo Conjunto de Disciplinas Comuns à licenciatura e ao Bacharelado.

Entretanto, visando uma formação docente completa, ao lado desses conhecimentos, deve-se contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos, como também a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio (Parecer 1.301/2001, p. 6), implicando em um novo conjunto de conhecimentos e capacidades específicos, próprios do campo da Educação (PROJETO..., 2006, p.31 grifos do autor).

As disciplinas específicas do curso de Licenciatura são as seguintes: Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação; Didática; Política Educacional Brasileira; Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado. Para estas disciplinas, o PPP (2006) indica que,

A disciplina de Psicologia da Educação é oferecida no curso com o objetivo de discutir a Psicologia como ciência e sua contribuição para o estudo dos processos de ensino e aprendizagem; a compreensão de fases e aspectos do desenvolvimento humano e das teorias psicológicas de desenvolvimento; a relação do desenvolvimento humano com a aprendizagem e as principais teorias psicológicas da aprendizagem; a análise da dinâmica da sala de aula e da experiência da docência do ponto de vista psicológico. Os aspectos relacionados à educação e às articulações como prática social com as dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais são de responsabilidade da disciplina Política Educacional Brasileira. Nessa perspectiva, deverão ser estudados os aspectos históricos da luta da sociedade brasileira pela educação pública, desde os seus primórdios até os dias atuais. A reflexão sobre os problemas da educação básica, o conhecimento sobre seus objetivos, sua organização didática e funcional

deverão corroborar para uma ação mais competente e consciente do futuro educador.

À disciplina Didática compete primeiramente a articulação da Didática como disciplina e como campo de conhecimento, possibilitando uma análise crítica de diferentes proposições educativas, considerando-se as finalidades educacionais. Permite também a identificação dos elementos da cultura presentes e efetivados na literatura, nas artes plásticas, no cinema e elementos presentes e efetivados nos saberes e práticas culturais disseminadas as relações destes com as práticas pedagógicas (PROJETO..., 2006, p.31-32).

Em relação às disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, o PPP (2006) aponta que vale relembrar a reflexão acerca da articulação entre teoria e prática referente à PCC que é oferecida desde o início de modo a contribuir para a articulação entre bacharel e licenciatura. Nesse sentido, “[...] nesse PPP, o estágio supervisionado são entendidos como inerentemente associados à reflexão teórica, sem a qual se reduzem a um ativismo pouco produtivo [...]” conforme é claramente apontado no documento apresentado pela Comissão de Estudos de Formação de Professores da UNESP, fonte inspiradora do PPP (2006),

Nesta concepção não poderíamos também entender os estágios como uma atividade de simples “aplicação de conhecimentos”, o que nos remeteria à concepção tecnicista de trabalho docente. As atividades de estágio somente poderão ser consideradas atividades humanas e entendidas como práxis pedagógica quando essa prática apresentar as características de uma prática intencionalizada, tendo presente, portanto, um dos seus elementos básicos, qual seja, a reflexão teórica (CARVALHO et.al., 2002, p.13).

Assim sendo, com a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado pretende-se promover, concomitantemente com os estágios junto às escolas de ensino fundamental e médio, reflexões a respeito do ensino de Ciências e Biologia no ensino básico, analisando-se sua evolução histórica e as tendências atuais. Discussões sobre os diferentes elementos constitutivos da prática pedagógica tais como os objetivos de ensino, o processo de definição, seleção e organização do conteúdo, procedimentos e recursos e o processo de avaliação são trabalhados. Além disso, questões fundamentais que têm definido o campo do conhecimento em Ensino de Ciências Naturais e de Biologia tais como ensino e linguagem, natureza da ciência e ensino, dimensões de valores e ensino, temática ambiental no contexto escolar são trabalhadas nessa disciplina (PROJETO..., 2006, p.33).

Nesse sentido, considera os estágios supervisionados – aspecto também indicado pela Comissão de Estudos de Formação de Professores da UNESP,

[...] 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).

Por fim, além das disciplinas específicas citadas anteriormente, complementa-se a essa proposta pedagógica do curso de Licenciatura as PCC's, que estão voltadas para as práticas investigativas em 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).

2.2 Aspectos da avaliação nos documentos da UNESP

Entre os principais documentos que orientam a UNESP encontramos no documento intitulado Regimento Geral da UNESP alguns aspectos no que tange à avaliação da aprendizagem. Apresenta-se o seguinte no Título IV, Capítulo I, Seção I:

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, 2012, p.14-15).

Logo de início, podemos perceber que o termo avaliação encontra-se associado ao termo “rendimento escolar”. Segundo este documento, a avaliação do rendimento escolar ocorrerá através de provas, trabalhos, seminários, entre outros, cabendo ao professor a atribuição de notas graduadas com aproximação de décimos. Para ser considerado aprovado e, conseqüentemente, ter direito aos créditos da disciplina, o aluno deverá atingir uma nota mínima de cinco (5,0). Caso o aluno não obtenha tal nota, é-lhe garantido um período especial de recuperação, porém deve-se atender a frequência mínima exigida – a qual, 70%. Também é interessante notar que, caso o aluno tenha sido reprovado duas vezes consecutivas, numa mesma disciplina, pelo mesmo professor, é-lhe garantido a solicitação de uma banca especial a qual indicada pelo conselho do departamento.

Considerando os aspectos levantados neste documento, percebe-se uma forte tendência à dimensão formal da avaliação da aprendizagem. Aspectos evidenciados no artigo 77, pela presença dos instrumentos avaliativos - provas, seminários, trabalhos de campo, entrevistas, entre outros – que compreendem a dimensão formal do processo avaliativo.

O artigo 78 considera obrigatória a presença do aluno em todas as atividades programadas, cabendo ao docente, verificar a presença do aluno nestas atividades. Tal verificação é dada quantitativamente, quando se exige do aluno uma frequência mínima de 70% para recebimento dos créditos da disciplina.

Dos artigos 79, 80 nota-se um dos principais elementos que tange à vida de um aluno, a qual, a nota e a classificação em aprovado ou reprovado. Tal classificação esta referenciada a uma norma³.

Nos artigos 81 e 82 percebe-se que o aluno, caso não tenha sido aprovado, é lhe garantido um período de recuperação. Não há nenhuma indicação sobre “o que” o aluno recuperaria neste período que lhe é concedido.

Já o artigo 83, considera que cabe ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) expedir regulamentação complementar à avaliação do rendimento escolar. O interessante neste artigo é o parágrafo único, que considera a possibilidade do aluno solicitar uma banca especial, caso tenha sido reprovado duas vezes consecutivas numa mesma disciplina, pelo mesmo professor.

Como podemos ver pouco se considera a dimensão informal e política da avaliação da aprendizagem. Há uma ênfase nos aspectos formais e quantitativos (instrumentos avaliativos, frequência do aluno) e pouco se enfatiza o processo de formulação dos juízos de valores feitos pelo professor nos processos de avaliação.

Entretanto, o parágrafo único do artigo 83 sugere – timidamente – a presença da dimensão informal quando considera a possibilidade do aluno convocar uma banca especial para rever seu “aproveitamento escolar”. Tal sugestão é tímida, pois não implica numa reorganização do trabalho pedagógico e das imagens e representações formuladas tanto pelo professor como pelo aluno. Também, pode ser pouco efetivo, na medida em que possibilita uma cumplicidade entre docentes de um mesmo departamento, o qual convergiria para evitar um possível conflito entre estes docentes. Além disso, também existe a imagem deste aluno

³ Segundo Popham (1976, apud. RAPHAEL, 1995) as medidas referenciadas a norma têm por base critérios relativos: Têm a finalidade de verificar o desempenho do aluno com relação ao grupo ou classe. As notas são dadas a partir da suposição da existência de uma curva normal de distribuição de notas, onde a média representa a norma ou normalidade estatística. As demais notas são dadas tornando se como referencia a média ou a norma estatística.

no imaginário de cada docente, o qual, muitas vezes, já teria tido experiências dentro da sala de aula.

Em linhas gerais, o aluno ainda que solicite uma banca especial para rever o seu “aproveitamento escolar” acabaria por esbarrar em dois processos informais, um primeiro que seria a cumplicidade, entre docentes, que buscaria garantir a autoridade de determinado docente e a legitimidade de sua prática. E num segundo, quando o corpo docente - indicado pelo conselho de departamento - já teria formulado um conjunto de juízos de valores sobre aquele aluno e que influenciaria a decisão tomada por esta banca.

Em relação ao Regime Especial de Recuperação, a normativa que a regulamenta, é a Resolução UNESP nº 106/12, alterada pela Resolução UNESP nº 23/2013.

Para nosso caso, do regime de matrícula por disciplina, a resolução UNESP nº106/12, em seu capítulo I, seção V, dispõe o seguinte:

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, 2012, p.3-4)

É curioso observar que, com o parágrafo primeiro, o tempo para o RER é reduzido em alguns dias, pois deve ocorrer antes da matrícula do semestre ou ano subsequente. Observando o calendário da UNESP RIO CLARO – IB – 2014/2015 - percebe-se que no primeiro semestre e no segundo, o período destinado ao RER, é de 5 dias, ocorrendo após os término das aulas.

Outro aspecto curioso, já no segundo parágrafo, é o estabelecimento de uma nota mínima – 3,0 – para que o aluno tenha oportunidade de fazer o RER. Deveria haver uma nota mínima para que tal oportunidade seja garantida?

Caso um aluno obtenha 2,9 de média, qual o significado deste 0,1 que lhe falta? Seria o caso de encaminhar a uma Dependência (DP)? O problema aqui não reside propriamente na classificação do aluno em aprovado ou reprovado, mas sim, no tratamento dado aos números, no qual se atribui grande confiabilidade e neutralidade para estes números, o perigo aparece

então, na própria construção destes números, que de longe, deixa de ser neutro, uma vez que sua produção se dá na relação entre humanos.

Aparentemente, a concepção que organiza e orienta os processos e práticas de avaliação nos documentos da UNESP é explicitamente classificatória e seletiva, na medida em que ao professor cabe admitir o aluno dentro de escalas numéricas aproximada em décimos, e a partir disto, o aluno é classificado em aprovado, reprovado, ou ainda se é lhe dado a oportunidade de fazer o RER.

3 TRILHANDO SOBRE A PESQUISA: ENTRE OS DESAFIOS DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA.

3.1 Dos Procedimentos metodológicos

Este trabalho orienta-se pela abordagem qualitativa no campo da pesquisa em educação. Ludke e André (1986, p.18) explicam que o estudo qualitativo “[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”, assumindo estas características os estudos de casos qualitativos podem ser chamados de “naturalísticos” Ainda para estas autoras, há algumas características essenciais que superpõe a estas características gerais, citadas acima, para uma abordagem qualitativa. Uma primeira característica é de que os estudos de casos visam à descoberta:

Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.18)

Esta característica parte do pressuposto de que o conhecimento é uma construção que faz e se refaz constantemente, não sendo – portanto - algo pronto ou acabado, assim o pesquisador estará sempre na busca de novas respostas e novas indagações ao longo do desenvolvimento do trabalho de pesquisa (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

É importante ressaltar que este trabalho não está caracterizado como estudo de caso. No entanto, algumas características deste tipo de estudo são interessantes de se pensar quanto aos percursos metodológicos deste trabalho, sendo que “[...] Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações evidenciando a inter-relação dos seus componentes” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.19).

Ainda para estas autoras, outra característica importante do estudo de caso, e que pensamos ser interessante, é considerar os diferentes e conflitantes pontos de vistas que podem surgir no desenvolvimento do trabalho, nesse sentido,

O pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais

verdadeira. Assim, são dados vários elementos para que o leitor possa chegar às suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.20).

Para a coleta de dados e informações relevantes para o estudo foi elaborado um roteiro (ANEXO 1) para uma entrevista semiestruturada. Buscamos em Manzini (2003, p.13) as orientações para a construção e elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturada. Segundo este autor, o roteiro 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.

Deve-se haver, portanto, 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).

A análise dos dados ocorreu após transcrição das entrevistas e organização dos dados através da análise do conteúdo (BARDIN, 2009). Alguns eixos temáticos foram estruturados conforme as perguntas do roteiro de entrevista e diante da aproximação das vozes dos alunos sobre uma temática. As perguntas nos direcionavam para os objetivos da pesquisa e a aproximação das percepções forneceram elementos para orientar o processo de análise e discussão.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA.

Os sujeitos da pesquisa foram ao todo sete alunos que se encontravam no sétimo semestre do período integral e nono semestre do período noturno, respectivamente, quatro e três do ano de 2014. Todos os sujeitos da pesquisa estavam regularmente matriculados na modalidade de Bacharelado e Licenciatura como indicado no PPP (2006) – a saber, a entrada única via vestibular para as duas modalidades. Quase todos já tinham cursado algumas disciplinas específicas destas duas modalidades, no entanto, um deles não pretendia realizar e concluir o curso em Bacharel, e outro, ainda concluiria suas primeiras disciplinas do curso em Licenciatura naquele semestre.

Alguns limites foram se mostrando durante a realização desta pesquisa, mais precisamente, em relação ao período de entrevistas, o qual se refletiu no baixo número de sujeitos da pesquisa. Um deles foi a Greve da Categoria Docente da UNESP-RIO CLARO – período de Maio à Setembro - 2014; e o outro foi a execução da Copa do Mundo de Futebol no Brasil – período de Junho à Julho - 2014.

Por conta destes eventos, muitos dos alunos, não se encontravam no município de Rio Claro, pois uma parte deles reside em outros municípios e estados. É preciso também considerar que muitos dos alunos que se encontram nestes semestres possuem estágios, dentro da UNESP e/ou fora dela, o que torna seu tempo ainda mais limitado para encontros presenciais.

Por outro lado, aqueles que aceitaram participar da pesquisa, contribuíram enormemente com seus relatos, apresentando inúmeras questões, problemas, reflexões, críticas que a avaliação da aprendizagem provocara neles, satisfazendo também o processo descritivo para a análise de conteúdo e estudo de caso que foi proposto.

3.2.1 O contato e o convite aos sujeitos da pesquisa.

O contato com os sujeitos da pesquisa, objetivando convidá-los a participarem da pesquisa, ocorreu em dois momentos distintos. Primeiramente dentro da sala de aula durante a disciplina de Parasitologia, que se apresentava como do núcleo comum para os alunos do 4ºano Integral e 5ºano Noturno, o que me pareceu ideal fazer este primeiro convite nesta disciplina, uma vez que os sujeitos da pesquisa estariam entre estes grupos de alunos.

Ao docente responsável por esta disciplina foi lhe enviado um *email* que solicitava sua autorização para uma rápida interrupção de sua aula. Esta mensagem também explicava a intervenção que seria feita, sendo encaminhado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (ANEXO 2) que consta todos os dados da pesquisa, e ressaltando que tal documento seria entregue aos alunos no momento em questão. Com a sua devida autorização e combinado o dia, foi feito então este primeiro contato com nossos sujeitos da pesquisa.

Este primeiro convite ocorreu de forma oral, explicando-lhes o objetivo da interrupção de sua aula, o qual era me apresentar e, assim, convidá-los a participarem da pesquisa, que faria uso de uma entrevista semi-estruturada. Também foi dito sobre os objetivos, procedimentos metodológicos da pesquisa, riscos e benefícios, o qual constava no TCLE que era entregue. Foi ressaltado também que aquela interrupção tinha como objetivo convidá-los, e se desejassem participar, poderiam entrar em contato com via telefone ou *e-mail*.

Considerando que, no momento deste convite, nem todos os alunos poderiam estar presente achamos necessário a elaboração de um convite *via facebook*. Para tanto, foi criado uma mensagem (ANEXO 3) com o mesmo conteúdo do TCLE, no qual explicava a minha intervenção na aula deles e que, caso o aluno não estivesse naquele momento, estava sendo encaminhado o TCLE para seu conhecimento. A submissão desta mensagem se deu em grupos privados e secretos destas turmas.

3.2.2 As entrevistas

Os encontros para a entrevista com os sujeitos 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 e a utilização do roteiro de entrevista.

As entrevistas se deram em um clima amigável, visto que, o pesquisador já conhecia os sujeitos da pesquisa. É preciso considerar, no entanto, a inexperiência e prática do pesquisador quanto a este procedimento o qual pode ter prejudicado a qualidade da entrevista.

Entretanto, os sujeitos se mostraram bastante confortáveis quanto à entrevista, à presença do gravador e nos momentos em que relataram suas experiências em relação à avaliação da aprendizagem, as aulas, 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.

3.2.3 Transcrições das entrevistas

O processo de transcrição se deu em dois momentos, um primeiro da gravação digital contida no gravador para o Word, através de um software chamado *Express Scribe*. Este software possibilita uma maior acessibilidade entre o usuário e a gravação, por meio de atalhos – no teclado - que facilitam a mobilidade no tempo e velocidade da 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?”.

Também, cabe atentar para um elemento textual que estará presente nos próximo capítulo, no qual, foram garantidos aos nossos sujeitos da pesquisa, que os nomes de professores e de disciplinas não estariam sendo revelados dado que o objetivo do trabalho não tem por intuito expor qualquer docente ou aluno do curso. Tal garantia vem no sentido de resguardar o sigilo de todos os dados. Portanto, em diversos momentos, em que o objeto do discurso for um professor, professora ou disciplina, esta será suprimida e apenas será destacado o gênero.

O projeto deste trabalho também foi submetido para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) do Instituto de Biociências de Rio Claro. Após apreciação favorável do mesmo, deu-se início ao contato com os sujeitos da pesquisa e a coleta de dados da pesquisa.

4 ENTRE EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES: O QUE A PRÁTICA AVALIATIVA REVELA?

Nossas possibilidades de reflexão sobre esta temática se aproximarão – neste momento - das percepções dos alunos do curso de Graduação em Ciências Biológicas da UNESP RIO CLARO, nossos sujeitos da pesquisa, especialmente, sobre o que eles dizem sobre suas vivências e experiências em relação à avaliação da aprendizagem, os quais se ecoam no interior desta Universidade.

Buscamos trazer, então, uma sequência de eixos organizadores que se inicie pela avaliação formal e caminhar em direção à informal considerando a aproximação dos relatos em relação aos temas. Entretanto, cabe ressaltar, que a interface formal – informal não é simples de se traçar e fácil de reconhecer. Portanto, mesmo nesta parte que buscamos expor a avaliação formal, através da ótica dos sujeitos da pesquisa, perceberemos a constante presença e notoriedade da dimensão informal do processo avaliativo. É importante notar que, as disciplinas do núcleo comum foram as mais relatadas.

4.1 O jogo de imagens que antecipa as salas de aula.

Pode-se dizer que muitas das relações que vão sendo construídas entre o professor e o aluno já se encontram fortemente marcadas pelas concepções deixadas por estes professores, em outros alunos, em anos anteriores.

Geralmente, alunos de determinado professor ao saberem que outro grupo terá aulas com esse indicam-lhe suas principais características: modo de ser, se é exigente ou não, se domina ou não o conteúdo, se explica bem, se é chato, se é legal. Não é incomum o aluno já se preparar para ter aula com determinado professor, temer o semestre em que tal professor dá aula, sentir-se aliviado pelo fato de o professor se aposentar e, então, “escapar” da tortura... Um aspecto sempre socializado entre os alunos de um ano para outro ou quando travam conversas sobre os futuros professores diz respeito ao modo como esses avaliam, a dificuldades das provas que elabora, o modo de corrigi-las etc. (CATANI; GALLEGU, 2009, p. 26).

Neste momento de caminhada e reflexão sobre as percepções dos alunos, notamos a presença das experiências de outros alunos em relação a alguns professores. Tal aspecto revela fortemente a dimensão informal do processo avaliativo. Antes de o aluno iniciar uma disciplina, outros alunos - egressos ou que já cursaram uma determinada disciplina - costumam comentar sobre suas vivências. Estes comentários podem variar desde aspectos

técnicos da avaliação como a elaboração de provas e formulação das médias e notas e entende-se à atitudes e comportamentos, dos quais os professores tendem a valorizar, ou não, em seu trabalho pedagógico.

“É como se fosse preciso apreender esses padrões de relação com os conhecimentos para reproduzi-los de modo adequado” (CATANI; GALEGO, 2009, p.27), e além dos conhecimentos, alguns valores e determinados comportamentos também acabam sendo reproduzidos pelos alunos.

Portanto, considerando que a avaliação informal pode – como aponta Freitas (1997) - gerar as condições para a aprovação ou reprovação, seria possível dizer que estes padrões de relacionamento - de reprodução de conhecimentos, atitudes e comportamentos - estão inseridos na sala de aula antes mesmo do professor iniciar seu trabalho com os alunos.

Nesse sentido, “[...] a reflexão do professor sobre o seu próprio estilo de ensinar, as suas relações com os saberes, o privilégio que confere a informações ou explicações e as maneiras como concebe o ensino constituem um significativo ponto de partida para a melhoria da sua atuação.” (CATANI; GALEGO, 2009, p.27). Além disso, o professor deve considerar que suas atuações em turmas anteriores se projetam no imaginário coletivo dos alunos que virão a cursar disciplinas com ele e tal projeção pode influenciar muito a relação daqueles alunos com o professor.

4.2 Algumas percepções sobre a aula...

Ainda, antes de focar nossas leituras sobre a avaliação da aprendizagem, é preciso atentar para a própria relação com a organização do trabalho pedagógico, mais precisamente, a aula. Em suas vozes, foi marcante a predominância de um procedimento de ensino –aula expositiva- geralmente ocorrendo com o uso do recurso digital *datashow*, o qual tomava todo ou boa parte do tempo dentro da sala de aula. Seu uso mais frequente e excessivo apareceu em disciplinas do núcleo comum. Os relatos apresentaram alguns questionamentos em relação aos objetivos deste procedimento de ensino. Era perguntado aos sujeitos sobre as aulas do curso de graduação.

A01⁴: O que me faz perder um pouco de interesse é a maneira como as aulas são conduzidas. Então, é aquela aula expositiva fraca que você não reflete sobre o que você está estudando, você só engole conteúdo e reproduz na hora da avaliação.

A03: É só o professor falando. Os slides é o mais maçante. Muitas vezes, parece que o professor não está ciente da matéria.

A04: Você consegue pegar ódio por uma matéria que você vem curtindo. Não quer nem ver ela mais na sua frente depois de passar por certas experiências.

A05: A maioria das aulas, não todas, mas a maioria, é o professor na frente lendo slide, normalmente é isso. Eu acho até uma perda de tempo, porque ler slide, dependendo do que é eu posso ler na minha casa. Eu sinto falta de mais discussão, da sala participar mais. Acho que um dos motivos da sala não participar tanto é porque os professores não estimulam muito isso.

Para alguns alunos, a participação por meio de discussões sobre os conteúdos parece contribuir para o seu envolvimento com a disciplina. Ao comentarem sobre as aulas do curso em Licenciatura, indicaram que sua participação nestas aulas foi maior, uma vez que as leituras e discussões nestas disciplinas estimulavam mais o seu envolvimento nas aulas.

A02: Licenciatura tem todas as leituras que você tem que fazer. Aí, eu acho que é muito mais rico.

A03: Os professores [da licenciatura] abrem a fala pra gente, eles usam menos slides. [...] você até tem vontade de ler as coisas porque você vai discutir as coisas com o professor.

Em relação às disciplinas do Bacharelado, suas vozes indicaram algumas semelhanças em relação às disciplinas do núcleo comum, especialmente, sobre o procedimento de ensino que era utilizado, prevalecendo aulas expositivas, e com menos frequência aulas dialogadas. Porém, foi relatado que alguns professores nas disciplinas das ênfases estão buscando diferenciar suas propostas de aula e de avaliação da aprendizagem.

⁴ A terminologia A01, A02, A03... A07 foi utilizada para manter o sigilo da identidade dos sujeitos da pesquisa.

Percebe-se, portanto, que há uma prevalência da aula expositiva nas disciplinas pertencentes ao núcleo comum, enquanto nas disciplinas da Licenciatura e em algumas do bacharelado aparecem mais discussões e leituras de textos e artigos. Para alguns alunos, a participação nas aulas, por meio de discussões, são mais proveitosas e envolventes.

4.3 Algumas percepções sobre a avaliação da aprendizagem.

Ao relatarem suas experiências em relação à prática avaliativa nas disciplinas do curso, os sujeitos traziam para seus relatos, mais os aspectos técnicos da avaliação, em especial, os instrumentos avaliativos que os professores utilizaram, estando ligados a uma função somativa⁵ e classificatória. No decorrer da entrevista – e mergulhando nas experiências e percepções – as relações que eram estabelecidas entre o professor e o aluno, entre o aluno e o conhecimento, entre os próprios alunos iam aos poucos se revelando.

A prova⁶ foi um dos instrumentos mais citados que ocorreu em boa parte das disciplinas do núcleo comum. Houve um descontentamento dos alunos em relação à prova, quando principalmente esta exigia apenas a memorização dos conteúdos, apresentaram questionamentos sobre sua qualidade técnica - a construção de uma pergunta, o objetivo de uma questão em relação ao domínio dos conteúdos – as quais, em suas percepções, reduzia-se à reprodução do conteúdo.

⁵ A avaliação somativa é realizada ao final do processo, com o intuito de verificar em que grau foram alcançados os objetivos propostos. Geralmente integra uma grande quantidade de conteúdos e conhecimento para compor uma amostragem válida e serve à classificação. Como a decisão neste caso refere-se à classificação do aluno, este tipo de avaliação não dá condições para uma reorganização do processo ou reorientação dos alunos. (RAPHAEL, 1999, p.35).

⁶ A terminologia mais comum é teste. No entanto, no contexto dos alunos deste curso, o ‘teste’ é mais conhecido quando as questões são múltipla escolha, enquanto, a ‘prova’ é mais conhecido por haver questões dissertativas.

A01: São aquelas dez perguntas. Algumas fechadas, algumas dissertativas e é só reproduzir mesmo: “O que é isso?” “Como isso funciona?”. Tudo que estava no livro e que você vai ter que passar para o papel. Porque se você não decorou você não vai conseguir fazer.

A05: Aqui na universidade, a maioria, não todos, tem a prova e, às vezes, é escrita. Mas tem disciplinas que a prova é de múltipla escolha. E às vezes tem alguns seminários, algum trabalho que vai contar na média. Mas as provas são – a maioria das vezes – bem decoreba. Não são perguntas que te fazem pensar. É decorar o que você leu.

A06: A avaliação era mais... Era ler o livro, saber todo conteúdo que eles deram [...]. Eram poucas provas que eu me lembro de, por exemplo, dar um problema e fazer você pensar a partir da matéria que você aprendeu. Era mais: “Discorra sobre isso”; “O que é isso?”.

A07: Não é uma questão onde você precisa resolver, não é uma questão onde você precisa trabalhar os seus conhecimentos para chegar no resultado, [...] você recorta e cola.

Todos os participantes responderam que muitos de seus professores apenas utilizaram as provas como instrumento avaliativo, geralmente, mais de uma, que ocorriam ao final de um “bloco de conteúdos”, com data e local marcado, mas que, de vez em quando, podiam ser alterados, seja pela indisponibilidade do docente ou quando aceitava as sugestões de seus alunos que diziam haver outras provas em uma mesma semana. Além desta prova escrita, alguns comentaram sobre a avaliação de aula prática.

A02: A maioria você vê tudo aquilo nas aulas práticas. [...] na prova ele dá imagem, por exemplo, de uma célula e você tem que identificar os componentes das células. [...] Ainda algumas tem tempo para responder, uma pressão gigantesca.

Também houve casos em que o professor não utilizou provas, porém, segundo os participantes com pouca frequência isso teria acontecido.

A07: Toda a minha graduação, acho que teve duas ou três disciplinas que não tiveram prova. Tiveram formas de avaliação, mas prova, acho que todas. [...] Uma disciplina que não teve prova era porque o professor [...] não considerava aquela disciplina importante. [As outras duas] tiveram outras formas de avaliação, trabalho, apresentações e tal. Acho que a maior parte tem, pelos menos, uma forma de escrita assim, dissertativa ou múltipla escolha, quase todas.

Foi relatado que alguns professores utilizaram outros instrumentos, tais como: apresentações orais e trabalhos escritos (relatórios de campo, relatórios das apresentações orais). As apresentações orais ocorriam mais frequentemente sob a forma de grupos. Em alguns casos, os professores permitiam a escolha temática pelos alunos, já em outras disciplinas apresentavam-se temas pré-definidos para os alunos escolherem. Ainda, em

relação ao trabalho em grupo, alguns alunos apresentaram alguns incômodos acerca do acompanhamento do professor com os grupos e do processo, dentre os alunos, de desenvolver o trabalho coletivo.

A03: Eu tive muita impressão que nos trabalhos em grupo que a gente continua fazendo aquela coisa de colégio, porque o professor não ajuda muito sabe? E outra coisa do trabalho em grupo é que desde o colégio não aprendi a fazer o coletivo mesmo. A gente não aprende a trabalhar em grupo... E isso também não é avaliado. [...] o professor vai avaliar só o que apareceu ali. Ele não acompanha de perto como que a gente trabalhou em grupo. [...] Os trabalhos individuais é mais fácil, porque é uma pessoa só. Mas, em grupo, não sei se os professores conseguem ajudar muito. E também na hora de montar trabalho [...] o professor poderia auxiliar. Porque é sempre os mesmos grupos que se juntam e é aquela coisa da amizade sabe? E eu sinto muito que o professor poderia ajudar a sala a trabalhar em grupo, ser um coletivo. A sala como um todo.

A04: Normalmente, você se junta com seus amiguinhos, com quem você quiser. [...] hoje está muito terrível. Por exemplo, tudo você vai fazer por via internet, você nem se reúne pra fazer um trabalho. E isso da pra perceber. [...] os professores não estão nem aí. Às vezes quando eles põem você pra expor uma coisa em grupo, mas está na cara que as pessoas nem se reúnem pra conversar. Pegam e dividem: “você faz tal coisa, eu faço tal coisa” chegam lá na hora, todo mundo vai lá e fica falando, fica passando a palavra e pronto, e, fim acabou. Só que aí, você vai ver o conteúdo geral, ninguém entende o conteúdo geral do trabalho, só coisas pontuais e coisas isoladas. E o professor também está nem aí. Ele só que ver as pessoas falando, as coisas que ele mesmo faz às vezes. [...] Só quer que você vá lá e continue que nem um robzinho falando as coisas. Então, eu não sei se acaba sendo tão efetivo esse trabalho em grupo, porque você fica sempre com as mesmas pessoas que você já conhece e você faz um trabalho individual na sua casa e manda por internet e acabou. E o professor também, às vezes, eu já me deparei com professores que nem leem seu trabalho escrito direito. Só vem, assistem e “ah, pronto!”, mesma nota pra todo mundo, acabou, passou.

Quando questionado sobre a atribuição de notas ao trabalho em grupo, alguns alunos disseram que desconheciam como era feito o processo de atribuição e, ainda complementaram que desconheciam o que estava sendo avaliado no trabalho solicitado.

A01: Eu só tive nota igual. Por enquanto, nos que eu fiz em grupo foi só nota igual. Eu acho que eles dão nota igual pra todo mundo, porque eles devem analisar como grupo em si. Não como cada um. Mas não sei exatamente que critérios eles usam pra avaliar uma apresentação.

A02: Eu acho que eles avaliam se conseguiu atingir, talvez, a expectativa do assunto. É que eles também não falam como é a avaliação, é o que eu imagino. Eles reparam se todo mundo trabalhou no grupo, se todo mundo falou pelo menos. É que tem seminários e seminários... Tem uns que são muito mais exigentes. Então eles querem que sigam à risca tudo que aquele assunto envolve, e tem outros que eles deixam bem livres para o aluno explorar como quiser o seminário, a subjetividade dele no seminário. Mas, eu acho que, o que eles mais prestam atenção é se o aluno realmente se dedicou. Se ele fez nas “coisas” o seminário, se foi bem apresentado, se foi claramente apresentado os aspectos e se houve realmente um trabalho em grupo. Eu considero que seja isso que eles avaliam.

A05: Normalmente, eles dão uma nota igual pra todo mundo do grupo. Mas eu não sei qual o critério que eles usam. Eles normalmente não falam, conversam, sobre isso... Nem em relação a qualquer nota, eles não costumam conversar pra explicar como que eles avaliam.

Para um dos alunos, em uma disciplina do núcleo comum, seu aprendizado teria sido maior quando um professor solicitou uma análise de texto e construção de uma resenha crítica.

A02: Eu aprendi muito mais fazendo esse texto do que fazendo uma prova, sabe? É muito mais construtivo porque você precisa entregar aquele trabalho, então, você vai estudar para fazer um bom trabalho. [...] Até seminário, você realmente estuda para passar aquilo para as pessoas e pra não passar de forma errada. Então, é muito mais construtivo do que a avaliação escrita que você está ali decorando e tendo que acertar.

Já ao comentarem sobre a avaliação da aprendizagem nas disciplinas do Bacharelado disseram que alguns professores costumavam repetir as práticas que eram feitas nas disciplinas comuns, especialmente, no que diz respeito ao uso de provas e a sua centralidade na memorização. Porém, as experiências que divergiam dessas práticas mais frequentes parecem, na percepção do aluno, ter maior significado.

A05: As disciplinas que eu fiz do bacharel quase todas, não foram todas, tinha esse mesmo tipo de prova que você tem que decorar. Mas eu fiz algumas ênfases que não foram assim. [...] a gente apresentava, lia textos, aí, a gente apresentava como a gente queria, se fosse em forma de seminário, ou de discussão entendeu? A gente ficava livre pra apresentar da forma que a gente queria. [...] nas discussões a gente vai vendo o que a gente realmente aprendeu e, pra mim, deu muito mais certo [...] a gente tinha que - às vezes - preparar a discussão pra turma, então, a gente tinha que entender né? Então, a gente lia de uma outra forma, não da mesma forma que a gente ler pra fazer uma prova, sabe?

Já em relação à Licenciatura, o uso de provas ocorreu poucas vezes, e quando houve diferenciava-se por não exigir do aluno apenas a memorização dos conteúdos. O uso de relatórios, sínteses e resenhas, foram mais frequentes nas disciplinas da Licenciatura.

A02: Da licenciatura quase não tem prova. Na verdade, na licenciatura você faz mais trabalhos, leituras, discussões. Então a nota é final é a avaliação de toda a disciplina. Inclusive, a avaliação de como você se saiu na disciplina, eu vi muito isso na licenciatura.

Podemos notar que em diversos momentos a avaliação da aprendizagem é referenciada como aplicação de notas e a utilização de diferentes instrumentos avaliativos, os quais concorrem à classificação do aluno em aprovado ou reprovado nas disciplinas do curso.

Percebe-se que o instrumento utilizado –a prova – tem como foco principal, o produto. Segundo Raphael (1995) a avaliação de produto tem como propósito verificar se o aluno aprendeu e se os objetivos foram atingidos, no qual, avalia-se os resultados do processo ensino-aprendizagem utilizando-se de exames e observação. No entanto, segundo ela, não serve à melhoria do processo, pois os dados são obtidos quando o aluno já está fora deste processo. (RAPHAEL, 1995). 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).

Nota-se que os mais comentados e lembrados pelos sujeitos da pesquisa foram provas que exigem dos alunos a memorização e reprodução de conteúdos. Além delas, é comum professores utilizarem apresentações orais (seminários) no processo avaliativo, entretanto, a temática que é estudada/desenvolvida nestes seminários pelos alunos, quase sempre é pré-definidas pelo professor.

Como visto nos relatos de alguns alunos (A02, A05) o uso de artigos e outros tipos de textos, seja para a elaboração de uma resenha ou para discutir sobre as informações deles, são mais interessantes, pois permitem um envolvimento maior com aquela leitura, ao invés da memorização e reprodução que ocorreram – em geral – com as provas.

É revelador, a participação e acompanhamento do professor em relação ao trabalho em grupo. É comum a solicitação desta forma de trabalho, especialmente, para os seminários. No entanto, a sensação e percepção de alguns alunos são de que o trabalho coletivo não ocorre como gostariam, pois, em muitos casos, os processos de construção do trabalho são marcados pela fragmentação. Inicialmente cada aluno faz individualmente uma parte do trabalho e, posteriormente, unem-se os fragmentos produzidos por eles.

Ainda sobre o trabalho em grupo, nota-se que, em muitos casos, os alunos participantes da pesquisa indicam que desconhecem o que está sendo avaliado neste tipo de trabalho, bem como, os critérios de avaliação utilizados pelos seus professores. Conhecem apenas a nota que o professor atribui, geralmente, sendo igual para todo o grupo. Uma das críticas levantadas por eles é do pouco acompanhamento e envolvimento do professor nestas propostas, mais especificamente, na coletividade do trabalho, o que o faz avaliar somente o que é apresentado em sala.

Alguns aspectos levantados por Warren (1987 apud. GODOY, 1995) sobre avaliação da aprendizagem no ensino superior são interessantes para nossa análise. Um primeiro aspecto é de que, para os estudantes, a aprendizagem mais importante é aquela que vai além da mera aquisição de informações. Também acreditam que a qualidade das informações obtidas pelos docentes, em seus procedimentos avaliativos, normalmente é precária e privilegia apenas as aprendizagens que envolvem a memória e os níveis mais baixos de entendimento. Um segundo aspecto ressaltado por ele, aponta que os estudantes consideram que os testes objetivos de múltipla escolha ou de resposta breve são inadequados como indicadores de qualidade. Nesse sentido, questões de ensaio, a organização de artigos, os resultados de discussões em classe e as reuniões de orientação com docentes fornecem informações bem mais adequadas e precisas sobre suas realizações. O terceiro é de que os estudantes acreditam que as informações obtidas pelos professores, a respeito da aprendizagem dos alunos, geralmente, são enganadoras e não expressam a real aprendizagem conseguida num curso (Warren, 1987, apud. GODOY, 1995, p.17).

Estes pontos trazidos por Warren parecem estar muito próximos à percepção de nossos alunos, pois observando os relatos dos nossos sujeitos da pesquisa, percebe-se que a memorização e reprodução dos conteúdos, na percepção dos alunos, não estariam contribuindo para que o aprendizado fosse mais significativo, na medida em que relatam não se lembrarem de muitos dos conteúdos no dia seguinte à prova, ou ainda, de que houve disciplinas em que sua aprovação não corresponderia ao que foi aprendido de conteúdo.

Boud (1990 apud. GODOY, 1995) ainda comenta que as situações de avaliação aparecem como um momento desvinculado do processo de ensino, sendo que quase sempre carregadas de ansiedade pelos alunos que são obrigados a trabalhar sob pressão. Segundo Gatti (2003, p.107)

O estado emocional dos alunos – a ansiedade, a angústia ou a excitação que muitos alunos experimentam em situação de prova tendem a perturbar sua realização; os professores devem organizar suas provas de tal forma que consigam diminuir estas influências emocionais ao mínimo [...].

Apesar de não explorar as sensações dos alunos em momentos de prova, neste trabalho, tal ansiedade pode estar associada também à função somativa e classificatória que avaliação vem assumir em diversas disciplinas, e se torna mais acentuada, quando somente provas são os instrumentos que o professor utiliza em sua avaliação.

4.3.1 A nota: Do que? De quem para quem?

Um dos elementos mais constantes nas entrevistas foi a “nota”. Por isso dedicamos um momento, especialmente, para este aspecto sendo voltando-se mais para o conhecimento do aluno sobre o processo de produção das notas, sua percepção sobre a divulgação destas notas, além dos possíveis efeitos e significados que as notas possuem na vida do aluno e do professor.

Perguntava-se para os alunos se conheciam as técnicas utilizadas pelos seus professores para atribuir “notas” aos seus trabalhos ou provas. Também, se encontra nesta discussão, a presença da autoavaliação que em alguns casos foi feita apenas pela atribuição de uma nota a si mesmo pelo aluno.

Como visto antes, nas vozes dos alunos, o uso dos diferentes instrumentos de avaliação encontrou-se principalmente relacionada a uma função somativa. Foi comentado, por alguns alunos, que houve professores que davam uma diferenciação entre provas e outros instrumentos. Esta diferenciação reside sob o processo de produção da média final, no qual é dado um valor (peso) maior às provas. Foram poucos os professores que igualavam os “pesos” entre os instrumentos utilizados para avaliar.

A02: A maioria... Acho que usa ou trabalho escrito - propõe algum tema ou em grupo ou individual, aí você entrega - ou seminário, apresentação de alguma temática, só que esses tipos de atividade sempre têm valor menor do que a avaliação escrita. A avaliação escrita individual sempre teve maior peso em todas as disciplinas que eu fiz.

A07: O peso na média final é sempre menor. [...] foram poucos professores que consideravam como uma nota de prova - no máximo. Sendo que tiveram três provas e um trabalho, aí tinha uma nota de prova, ou seja, a avaliação escrita era sempre mais importante do que o trabalho. Acho que teve um ou outro professor que, raramente, o trabalho valia metade da nota sabe? Ou então os trabalhos ou a apresentação valiam uma grande parcela da nota [...]. Geralmente, a prova escrita era peso grande, dominava. E a parcela das outras coisas, trabalho, participação, apresentação de trabalho era só um peso um que mal fazia diferença na nota.

Quando questionado o porquê desta diferenciação nos “pesos” das notas que iriam compor a média final, um dos alunos não concordou com esta diferenciação, pois em sua percepção, um método (leia-se instrumento) não avaliaria melhor do que outro.

E: Quando eles dão provas e seminário existe um “peso” diferente?

A01: É, tem peso diferente. A maioria tem peso diferente, de as provas serem peso dois e os seminários tem peso um. Às vezes, até menos. Isso eu acho um absurdo também, porque que um método avalia melhor do que outro né? Como você sabe que esse método vai avaliar melhor esse aluno do que o outro.

E: E porque você acha que eles diferenciam esses pesos?

A01: Porque eles realmente consideram a avaliação, todos consideram até hoje, a avaliação o melhor método, essa avaliação escrita, no papel, de repassar o conhecimento. Eles acham que realmente esse é o melhor método que vai avaliar se o aluno está estudando ou não pra minha disciplina né? Se ele está levando a sério ou não E também porque um seminário, talvez, seja um pouco mais fácil de fazer, apesar de ter toda uma preparação também durante semanas, até meses assim. Talvez eles considerem por ser lúdico... Lúdico entre aspas... Depende do seminário que você vai apresentar... Mas, por ser meio informal, talvez não valha tanto quanto uma avaliação formal. Um documento que eles sempre chamam. Mas eu não concordo muito com isso.

A prova, na visão de outro aluno, também seria um documento no qual serviria ao professor contestar o conhecimento aprendido pelo aluno.

E: E por que você acha que eles dão mais nota nas provas do que nos trabalhos escritos, seminários?

A07: Acho que por alguns motivos, primeiramente, a prova é um documento, que você pode ter em mãos. Você pega o que o aluno escreveu. [...] de certa forma, é fácil um professor contestar alguma coisa, um aprendizado. Então, ele tem um documento com as coisas que você escreveu. Então, caso você queira “ah, eu não concordo com a nota que o senhor deu”. [o professor responderia] “Então, vamos lá, esta aqui sua prova”. Diferentemente, de uma apresentação de trabalho, onde é subjetivo, ali ele vai avaliar o que você está apresentando pra ele. [...] a não ser que alguém esteja filmando, e mesmo se tiver filmando, é subjetivo ainda, porque o cara [aluno] pode falar “ó, nessa hora eu quis dizer isso!”, “Não ó, ta claramente dizendo que você num disse isso” [resposta do professor], “Não, mas foi o que quis dizer.” Então está sujeito a interpretação. Na prova, até está sujeito à interpretação só que esta num papel, é um documento que é mais fácil estar ali contestando as coisas. [...] o que saiu da caneta já era né? Você escreveu ali, às vezes não era o que você queria dizer, mas às vezes, o jeito que você escreve já define. Acho que um dos motivos é esse. Por essa facilidade de conseguir... De guardar isso [...], o cara [professor] num vai ficar filmando toda a apresentação pra poder contestar e guardar todos esses documentos [...] com prova é mais fácil. Eu faço uma pastinha aqui dessa classe, então todas as provas estão aqui. Se acontecer alguma coisa está tudo aqui.

Esta percepção sobre a prova ser um “documento” revela que este instrumento serviria a uma função burocrática. No estudo feito por Godoy (2000), alunos da UNESP – RIO CLARO, porém de cursos de Ecologia, Ciências da Computação e Geografia, que estavam no primeiro e sétimo semestre apontaram que a avaliação da aprendizagem assume principalmente, duas funções – as quais, uma função didática e uma função burocrática. A função burocrática reside sobre uma obrigatoriedade do professor em utilizar as provas tendo em vista entregar a secretária.

A prova – sendo historicamente um dos principais instrumentos alvo de estudos e pesquisas – e sofrendo forte influência do positivismo que buscava garantir sua objetividade, e por outro lado, do movimento tecnicista, encontra na sala de aula seu lugar de destaque em relação ao desempenho ou aproveitamento do aluno. Lembrando Bertagna (2006) e Freitas (1997) a dimensão mais perceptível da avaliação da aprendizagem - a formal, ocorre

principalmente através dos testes e tarefas escolares, sendo que as outras dimensões (comportamento, valores e atitudes) são menos perceptíveis e acessíveis.

Segundo 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.

Se, por um lado, tem-se em mira a formação de um determinado profissional, suposto nos objetivos do curso, por outro lado é necessário que não se omita que a universidade se coloca a serviço de uma elaboração e reelaboração constantes da Ciência. A simples avaliação de produto deixa a desejar, quando se percebe que ao profissional o conhecimento não basta, mas faz-se necessário o domínio das formas de aquisição desse conhecimento, para sua auto-capacitação (RAPHAEL, 1995, p.38).

Nesse sentido, 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, portanto, o domínio de instrumentos de investigação é tão importante quanto à assimilação do conhecimento historicamente acumulado. Investindo em tarefas de investigação diversificadas poder-se-ia garantir a autonomia profissional do qual se busca. (RAPHAEL, 1995)

Outro aspecto curioso, em nosso caso, é de que a prova além ser muitas vezes o único instrumento avaliativo usado e comum às diversas disciplinas, também esta centralizada em sua função somativa o qual é evidenciado pelo maior “peso” que lhe é dado, quando na formulação de uma nota final, pelo professor.

Como visto nos relatos, muitos professores costumam atribuir pesos diferenciados para as provas e outros instrumentos. Nestes casos, percebe-se que quanto maior a possibilidade do aluno se envolver em uma atividade – como, por exemplo, seminários e apresentações – no qual seus interesses pessoais estão mais presentes, menor é o “peso” destas atividades na produção de uma média final.

Tal diferenciação ocorreria, pois – na visão de um dos sujeitos - os professores compreendem que a prova resguardaria mais objetividade e, portanto, os trabalhos como apresentações orais e discussões – teriam menor peso, pois aumentaria a subjetividade dos alunos nestas atuações. Isso tornaria mais difícil o processo do professor atribuir uma nota.

Para Hoffman (2009) a questão da objetividade e subjetividade nas tarefas avaliativas reside sobre a questão da correção, quando se aplicam testes em que a resposta é conferida através de um gabarito (respostas definidas anteriormente) elimina-se as possibilidades

interpretativas do professor tornando-se mais objetivo. Já quando, o professor exerce sua atividade interpretativa em relação às respostas, opiniões, considerações, dissertações sobre o assunto do aluno, exige-se a interpretação subjetiva do professor sobre àquelas.

De fato, a subjetividade é inerente ao processo de elaboração de questões de tarefas em todos os graus de ensino. No momento em que o professor formula uma questão, seja oralmente ou por escrito, revela uma intenção pedagógica e uma relação com o educando, o que implica obrigatoriamente subjetividade. 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).

Por outro lado, a subjetividade também é inerente à atividade interpretativa das questões pelo aluno, no qual, significados atribuídos aos termos, maior ou menor compreensão dos temas. E para o professor, a própria atividade de correção de questões de dissertação também lhe exige a subjetividade. (HOFFMAN, 2009).

Este aspecto torna-se revelador se considerarmos que tais tipos de trabalhos podem estar articulados aos interesses e anseios dos alunos em relação aos conteúdos propostos em uma disciplina, conseqüentemente, poderia provocar uma aprendizagem mais significativa que ocorreria através dos processos de elaboração e apresentação de um determinado assunto ou conteúdo sob a forma de seminários ou discussão de textos. Como visto anteriormente nos relatos dos alunos participantes da pesquisa, nestes processos, há uma exigência do próprio aluno em “não apresentar o conteúdo errado” para seus colegas de turma, e nesse sentido, aumenta sua preocupação com o entendimento daquele conteúdo.

Podemos dizer então que, as possibilidades de interação com o conhecimento – por meio de seminários e trabalhos – parecem ser bem aproveitados e melhor aceitos, pelos alunos, ao invés das provas. Porém, cabe ressaltar, que a prova – a qual nossos alunos se referem – é principalmente quando focadas na memorização e reprodução dos conteúdos.

Tais relatos muito se assemelham aos dados trazidos por Godoy (2000), no qual, os alunos que se encontravam no sétimo semestre dos três cursos analisados possuíam uma preferência maior para os trabalhos (apresentações e seminários), enquanto os do primeiro semestre preferiam as provas. Em nosso caso, talvez, por haver uma crítica às provas de memorização, os alunos entrevistados acabam preferindo os trabalhos como seminários,

leitura e discussão de textos os quais se sentem mais envolvidos e participativos nos processos avaliativos e de aprendizagem.

Ao comentarem sobre o professor “dar uma nota” em uma questão, prova, ou trabalhos escritos, muitos alunos participantes da pesquisa disseram que não havia clareza sobre como se dava o processo de construção de uma nota pelo professor. Um dos alunos relatou que um professor atribuía as “notas” de maneira comparativa entre os alunos.

E: Como os professores fazem para corrigir as provas?

A05: Como assim?

E: Eles dão uma nota?

A05: Sim.

E: E você sabe como eles fazem isso? Eles conversam com vocês?

A05: Não. Nunca falaram. Às vezes, tem professor que fala que dá nota comparativamente. Pega, acho que a melhor prova, e dá a nota pra essa melhor prova. E aí com base nisso acho que deve... Ah não sei... Comparando mesmo. O que eu acho bem ruim, porque se você faz uma prova, você tem que ter o que você espera e não ficar comparando uma pessoa que escreveu muito mais. Aí, por conta disso, as outras que não escreveram tanto, mas escreveram o que foi pedido, fica com uma nota menor, entendeu? Tem professor que faz isso, que já falou que atribui nota comparativamente. Mas normalmente eles não falam como que eles atribuem nota.

Outro aluno relembra que outros alunos, de outras turmas, dizem o que os professores esperam nas provas, ou, sobre um rigor do professor com a nota.

E: E sobre a construção da nota, os professores explicam como é a atribuição das notas nas questões das provas?

A07: Não. Na verdade, a correção vai totalmente aleatória. Muitas vezes, a gente conversa com outros alunos que já passaram na disciplina. Aí eles explicam “ó, esse professor corrigi de tal forma.”, “tem professor que quer que você escreva de tal jeito”, ou então, “tem professor que é tranquilo na hora de montar a questão das notas.” [...] acho que na graduação inteira teve uns dois professores que realmente pegaram e falaram [...] “eu quero que vocês escrevam de tal forma, eu gostaria que vocês escrevessem”, “Qual é a resposta, quais são as questões, como eu quero que vocês respondam as questões”, “O que precisa ter pra eu considerar correto” [...]. Não o jeito de escrever, [...] [mas] um negócio: “quero que você escrevam isso”, “Nessa questão, era isso que eu queria”. [...] [estes dois professores] realmente pegaram a prova, reviram as questões, rediscutiram as questões, disseram como eles queriam essas respostas.

De outro jeito, é totalmente loteria. A gente não sabia como o professor ia corrigir, ou então sabia, porque alguém já tinha conversado com outra pessoa, que já tinha feito a disciplina. Só nesses casos a gente sabe: “Esse professor, ele pega mais pesado nas avaliações”, ou então, “vai considerar mais essa nota aí”, ou então, “essa nota aqui é bom vocês prestarem atenção, esses trabalhos é bom vocês fazerem pra essa disciplina”. Mas, essa iniciativa vinda do professor, acho que nunca. No máximo o professor fala “Façam os trabalhos aí que é difícil conseguir nota, eih?”. [...] Às vezes você discute com alguém, o cara fala “nem faz esse trabalho aí, porque as provas dele são fáceis”.

De maneira geral, essa dimensão da avaliação – do processo de elaboração e atribuição de “nota” – apresenta-se bastante obscurecida para os alunos, pois raramente o aluno conheceu como que se dava este processo. Foram poucos os casos relatados sobre esta

questão no qual conheciam tal processo, e quando sabiam se dava principalmente pela experiência de outros alunos do curso.

Entretanto, tinham mais clareza sobre a maneira como lhe eram enviadas as notas. Geralmente, ocorria com o envio das notas por e-mail, ou via *sisgrad*, e em alguns casos, os professores colam as notas no mural, ou na porta de sua sala, do departamento em que se encontram.

E: Essas notas são divulgadas como?

A01: Por email... A maioria são por e-mail ou então eles colocam direto no sisgrad individual de cada aluno. Alguns professores mostram na sala, mas isso era mais no primeiro ano.

Alguns professores, em suas aulas, comentaram que os alunos poderiam verificar os erros e acertos, ou dúvidas, sobre a prova contanto que fossem a sua sala. Entretanto, foi dito que é pouco frequente os alunos irem à sala do professor para conversar sobre sua prova ou sua nota.

Sobre a forma de divulgação das “notas” houve relatos em que a exposição pública (na porta da sala ou no mural do departamento) poderia gerar algum constrangimento para o aluno. Também apontam que a nota, ou esta forma de divulgar, pode estimular um clima de competição entre alunos da turma. Porém, para alguns alunos, não incomodava tanto as formas e vias de divulgação de suas notas.

E: E o que você acha de mandar individualmente, ou por email?

A01: Acho que individualmente, talvez, seja melhor pra num criar esse clima de competição e, também, pra quem foi mal num ficar se sentindo pior, se é que está se importando. Eu prefiro individualmente. Eu particularmente não ligo tanto assim, acho que com certeza deve ter gente que fica meio mal.

A03: De maneira geral algumas pessoas ficam constrangidas com a nota. Sai a nota, e tem professor que cola na porta da sala dele. Acho que no segundo ano aconteceu bastante isso, a gente ia em conjunto ver a nota, e a pessoa fica: “Ai, não quero ver minha nota junto com as outras pessoas, porque vai ver que a nota esta menor”.

[...] É o professor que cria esse constrangimento por causa do número, sabe? É por isso que me incomoda o número. Você tirou dois, o cara tiro oito. Você fica meio sentida assim: “Mas eu estudei, o que aconteceu?” e o professor não dá esse retorno depois. E é bem constrangedor... Eu acho que o professor deveria passar individual, sabe?

E: Deveria ser mais privado?

A03: Acho que seria melhor. Até para evitar a competitividade, sabe? [...] pode ser que o professor não estimule isso, mas a nota parece que é de caráter competitivo. Eu tenho essa impressão.

A05: Eu não me importo de outras pessoas verem a minha nota. Uma vez eu ouvi falar, não sei se é verdade, que em universidade pública as notas têm que ser lançadas meio que públicas, pra todo

mundo ver mesmo, mas não sei se isso é verdade. Eu não me importo mesmo. Pra mim é indiferente mandar pra cada um ou colar pra todo mundo ver.

Ainda em relação à produção da nota, foi relatado que alguns professores solicitavam aos alunos que atribuíssem uma nota para si mesmo. Além de solicitar uma nota, alguns professores também acrescentavam perguntas para o aluno refletir sobre sua atuação na disciplina. Este aspecto apareceu quando se questionava sobre a participação do aluno na disciplina, nos processos avaliativos e se haveria ocorrido autoavaliação. Ao tocar este assunto, alguns alunos também aproveitaram para comentar sobre professores que estimulavam a avaliação da disciplina pelo aluno.

E: Já fez autoavaliação?

A02: [...] Na verdade, foram poucas matérias que tiveram a avaliação da disciplina e autoavaliação. Autoavaliação só [uma professora da Licenciatura] mesmo. Ela perguntava como que você tem considerado seu... Como que você levou a disciplina? Ou você sente que atingiu o final da disciplina? E como que foi a disciplina em geral se tinha crítica, sugestões, os textos propostos o que a gente acho [...]. Ela e [outra professora na Licenciatura] - na minha graduação inteira, fizeram avaliação da disciplina.

E: E tem autoavaliação?

A05: Poucos. Poucos fazem isso. Acho que dá pra contar nos dedos quantos que me pediram das matérias que eu fiz.

E: E como que era feita?

A05: Normalmente, para atribuir uma nota pra você mesmo e, de vez em quando, ainda colocam umas perguntas mais reflexivas pra gente pensar em como foi o semestre, como que a gente... Como foi a nossa - não sei - produtividade durante o semestre. Mas é bem difícil isso acontecer.

E: E você acha importante autoavaliação?

A05: Quando eles pedem autoavaliação eu acho... Eu fico (risos) meio com medo de dar uma nota... não sei, que talvez ele vá achar muito alta. Mas, eu acho legal fazer isso, porque é um momento que a gente para pra pensar em o que a gente realmente aproveitou, mas é meio difícil se autoavaliar assim. Eu fico com bastante dificuldade.

E: E quando que acontecem essas autoavaliações?

A05: Normalmente nas ultimas aulas do semestre.

Ao comentar sobre a autoavaliação um dos alunos comenta que deveria ir além de se dar uma nota, e aponta sobre uma proposta que poderia ser também autoavaliação.

E: Já teve autoavaliação nas disciplinas?

A07: Teve uma. Uma só. [...] eu lembro que ela deu uma prova e no mesmo dia teve uma autoavaliação, tipo: “O que você acha que você aprendeu?”, “O quanto você se define com o conteúdo”. Eu não sei, eu vi assim, a maturidade dos alunos [...] era meio baixa ainda, então foi bem complicado. O modo como foi proposto também não foi algo muito interessante, foi só “Ah, se de uma nota”. É claro, os alunos: “ah, é pra dar uma nota, eu vou dar oito aqui”, pronto. Mas, eu vejo que autoavaliação, não precisa ser só assim: “escreva nesse quadradinho quanto você quer a sua nota.” [...] Não dá pra fazer um, por exemplo, uma avaliação aberta, aonde o aluno vai avaliar os próprios conhecimentos, sabe? Uma maneira diferenciada aonde, por exemplo, elabore duas questões sobre o

conteúdo aprendido. Poxa, é uma forma aonde eu deixo totalmente aberto, pra ele conseguir buscar nos conhecimentos dele, tudo que ele aprendeu, e elaborar duas questões - eu posso ali- avaliar tanta coisa, o modo como ele pensa, o modo como ele consegue chegar numa questão, elabora uma questão.

Eu posso elaborar uma questão simples ou então posso elaborar uma questão supercomplicada, muito elaborada. Eu posso chegar num ponto de questão, que pra eu fazer essa questão elaborada, eu preciso questionar meus próprios conhecimentos. Então, de certa forma, é uma autoavaliação, onde você pega e consegue rever os seus conhecimentos pra conseguir por no papel. Então, nem sempre, eu vejo a autoavaliação como simplesmente... [...] e não é, acho que não é esse quadradinho aonde você fala “ó, você acha que você aprendeu?”, Se sim deu dez, você acha que aprendeu menos - oito, sete, seis, cinco, quatro, três, dois, um. Não. Dá pra elaborar autoavaliações bem complexas, até bem subjetivas que vai bem dentro do aluno, sabe? Aonde você toca o envolvimento do aluno, realmente. [...] às vezes, nem ser uma prova. Às vezes uma conversa, às vezes um relembrar do assunto. Às vezes, os alunos estão muito mais por dentro do conteúdo do que você imagina. [...] você poderia questionar ali qualquer coisa e ele saberia.

Às vezes se você fizer o contrario: o aluno apresentar a aula. Refazer a disciplina com os alunos dando as aulas, não sei... Aí é questão de pensar em formas. Mas, acho totalmente válido, acho muito interessante, aonde você deixa essa liberdade para o aluno repensar no conhecimento que ele aprendeu. Porque muitas vezes eles vão além do conteúdo. Tem casos assim, a criatividade... É maluco sabe? O cara pega aquele conteúdo que ele aprendeu, só que ele ligo de certa forma, às vezes com uma outra disciplina que ele está tendo, e ele conseguiu ter uma epifania que às vezes nem o professor tem de ligar conteúdo [...] aí você fala: “Puts, numa avaliação isso nunca apareceria, numa prova isso nunca apareceria, apresentação de trabalho isso nunca apareceria”. Mas, numa autoavaliação é aonde... É o local de aparecer essas coisas.

Um outro aluno comenta sobre algumas experiências que teve em relação a avaliação da disciplina e autoavaliação. Comenta que gostaria de dizer aos professores, o que teria gostado ou não, mas encontra um certo receio com esta atuação.

E: Os professores usam a autoavaliação nas disciplinas?

A01: Não, muito pouco, eles não usam. E era esse o método, único método, que eu acharia possível de você participar, realmente, de uma disciplina... Fazer a disciplina, você está compondo ela. Era você fazer uma avaliação da disciplina no final e entregar para o professor. Mas, acho de trinta matérias que eu fiz isso aconteceu só em três.

E: De o professor pedir a avaliação da disciplina?

A01: É.

E: Mas, dele pedir para você se avaliar?

A01: Ah. Acho que isso não aconteceu. Eu acho que nunca aconteceu da gente se autoavaliar na disciplina, isso é mais nosso. Eu me autoavalio quando eu saio satisfeita de um semestre, entendeu? De uma disciplina, por exemplo, [...] que eu fiz, eu saí completamente satisfeita, que eu entendia tudo, manjava, gostava, participava das aulas, achava fantástico. Era meu nível de satisfação e falar isso pro professor, passar pra ele: “Nossa, adorei. Muito boa sua aula”. Eu tenho vontade - às vezes - de mandar e-mail pros professores que eu já passei, falando: “Não gostei disso, mas gostei disso”. Só que é complicado, eu ainda vou estar por aqui, circulando. E você não quer pegar birra com ninguém. A não ser que seja uma avaliação positiva da disciplina, não acho que eu faria uma autoavaliação para os professores.

E: E nas disciplinas de Licenciatura?

A01: Estou tentando lembrar se [uma disciplina] teve.

E: Como que foi nessa disciplina?

A01: Eu acho que nas perguntas tinha o que você esperava, se você atingiu o que você esperava da disciplina, acho que tinha isso. Tinha uma pergunta dessa, de você ver, se você gostou, se você

esperava mais alguma coisa, se você tinha alguma sugestão pro professor de o que você queria ter aprendido e você não aprendeu.

E: E já te pediram para dar nota a você mesmo?

A01: Teve, mais ou menos, assim. Na disciplina [do núcleo comum] no seminário teve. De você se dar a nota, tanto no que você achou que você participou, se você fez um trabalho bom em relação ao grupo, aí você dava nota de um a dez. E na última prova [de outra disciplina do núcleo comum] [...] que foi prova em grupo, também, tinha lá quanto você achava que você merecia.

E: E você sabe como eles usam essa nota?

A01: Não, não sei...

E: Eles falam como vai ser usado?

A01: Não. [...] Mas, não sei, se eles realmente levam isso em consideração, porque acho que todo mundo se dá dez (risos). Se não tem uma conversa franca com o professor, se o professor não abre isso pra discussão, o que é uma autoavaliação, o que eu espero que vocês respondam [...] Muitos tem vergonha de se dar dez, porque são muito humildes assim: “Ai não! Vou me dar oito”. Mas, acho que a maioria se dá dez e não entende exatamente o que o professor quer com aquilo né?

A auto avaliação pode ser compreendida como um que é feita pelo próprio aluno, como agente de sua aprendizagem, é uma atividade que pode ajudar na formação de uma auto imagem e auto crítica. (RAPHAEL, 1995)

Além disto, 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 *feedback* para o aluno (RAPHAEL, 1995, p.36).

Como observado, parece que a hetero avaliação, qual seja, quando feita por alguém externo ao aluno, podendo ser o professor, é a mais frequente e comum nas experiências de nossos alunos. A autoavaliação e avaliação da disciplina, realizada pelo aluno, ocorreu com mais frequência nas disciplinas da Licenciatura. Com menos frequência ocorreu em disciplinas do núcleo comum.

De maneira geral, os alunos compreendem que a auto avaliação vai além de atribuir uma nota a si mesmo levando-os a refletirem sobre sua atuação na disciplina e seu aprendizado. Porém, em relação à atribuição de uma nota, alguns alunos disseram ter receio de atribuir uma nota alta para si. Enquanto, outros, acreditam que os alunos acabam atribuindo a nota máxima para si, exceto aqueles que – na visão do aluno – são mais humildes e, portanto abaixam esta nota.

Mesmo em situações em que o aluno atribui uma nota a si mesmo, há presente uma preocupação de que o professor não venha a legitimar aquela nota dada pelo aluno. Isso os levaria, talvez, a atribuir uma nota menor do que a que desejava. Esta atuação pode revelar

que o aluno tende a evitar possíveis conflitos entre professor e aluno, especialmente, em relação às notas.

4.3.2. A nota: Dos seus significados e efeitos

Buscando compreender os possíveis significados e efeitos que a nota produz na vida do aluno, perguntava-se aos nossos sujeitos sobre a importância da nota para o aluno e para o professor.

Em geral, percebe-se que na percepção dos alunos a “nota” seria importante principalmente para o aluno ser aprovado na disciplina e para aqueles que ensejam uma bolsa financeira e, para tanto, depende do conjunto de notas que possuem nas disciplinas do curso. Um dos alunos destaca que poderia servir também a classificação e seleção dos alunos para empresas, ou ainda, para uma competição entre os próprios alunos. Acrescenta-se que, para os alunos, uma “nota alta” não corresponde ou represente o aprendizado do aluno durante a disciplina. Ainda que os alunos não se sentissem contentes com o sistema de notas e dizem não concordar com tal acreditam que ela adquire importância devido à sua finalidade, qual seja a aprovação nas disciplinas do curso e conclusão do mesmo e a possibilidade de receber bolsas financeiras através do alto coeficiente de rendimento⁷.

E: A nota é importante para o aluno?

A05: Eu acho que tem aluno que se importa mais, tem alunos que não se importa tanto. Tem aluno que fica muito mal se tira uma nota mais baixa e tem aluno que se tirar oito fica mal, porque queria um nove, entendeu? A gente vê mais isso no começo do curso. Ainda vejo gente assim, se preocupando muito com nota, em ter nota maior. E eu vejo que - às vezes - alguém que tem uma nota que nem é tão boa, mas que aproveito mais o curso do que aquele que decora e tirou nota.

⁷ Entende-se por coeficiente de rendimento a média entre o rendimento do aluno e a quantidade das disciplinas cursadas.

A03: *A nota não, mas a avaliação teria que ser. Porque chega um momento, eu estou no quarto ano, você faz o balanço, o que eu aprendi? Ai, você não sabe. O que você tem são as notas. As notas não dizem o que você realmente aprendeu. Elas dizem qualquer outra coisa menos o que você aprendeu. Elas dizem que o professor atribuiu um número correspondente a sei lá o que, porque ele não lança os critérios do que ele estava avaliando, então você mesmo não pode se avaliar.*

A02: *Ela vale para classificar o aluno para o mercado né? Para quantificar o aluno, na verdade. A nota separa os alunos bons que merecem entrar em grandes empresas e os ruins que, segundo eles, vão dar aula, que virarão professores. Pra mim, a nota [...] não faz sentido porque a gente já está incluído dentro do sistema. Dentro de um sistema que não avalia. Realmente não avalia, e atribui nota a uma avaliação [prova] que não avalia. Então, para mim a nota não faz sentido. Mas, infelizmente, é ela que vai fazer você passar de ano, que vai fazer você conseguir se formar, para alguns conseguir uma bolsa. Então, infelizmente, a gente precisa da nota. Mas, não que eu me mate para ter notas boas... Eu, realmente, acho que a nota não avalia nada, que não dá pra classificar o aluno através da nota dele, porque eu vejo - por exemplo - pessoas excelentes, super críticas politizada, militantes e que não tem notas boas na faculdade. Então qual que é o sentido? E as pessoas que são excelentes alunos não sabem nem dizer quem é o coordenador de curso, sabe? Do curso delas. [...] A menina da minha sala que tem a melhor nota vai à assembleia só para votar não para uma greve. Não participa de discussão, daí o que será que mais importa? Você ter um diplominha no final com umas notas excelentes e bolsa FAPESP ou você ter se formado como um cidadão crítico que atua no seu meio, que sabe qual que é o contexto universitário, quais que são as problemáticas da universidade, que se movimenta que se mobiliza.*

Para alguns alunos, a nota também estaria relacionada ao comprometimento do professor em relação à disciplina.

A07: *Depende. Tem aluno que considera importante, mas não pela disciplina em si: “ah, eu preciso de oito porque mostra que eu aprendi tanto”. Não. Isso jamais. Ninguém tem esse pensamento. Mas tem o pensamento de “Eu preciso de oito, não interessa o que eu fizer, eu preciso de oito, por causa da minha bolsa”. Quando tem a preocupação com a nota é esse quesito. “Preciso de oito porque minha média precisa ser oito, porque eu preciso da minha bolsa. Minha bolsa requer isso”. Mas, no quesito de “eu preciso de oito, porque significa que eu aprendi bastante”, acho que eu não ouço isso desde o ensino fundamental I. [...] O cara quer oito porque significa que ele vai ter mais chance de concorrer com a bolsa que ele vai ter sabe? Porque a média global dele vai ser mais alta, ele vai conseguir falar “Ó, minha média global é alta FAPESP”, ou então, “CNPQ me dá uma bolsa aí.” Mas só nesse ponto. E pra muitos, também, não importa. O cara quer o diploma dele, então - ele vai lá - faz a disciplina de qualquer jeito.*

Por exemplo, vou dar o meu ponto de vista, tenho disciplinas que eu realmente, praticamente, desconsidero assim. Disciplinas que eu olho e falo: “Não vai me acrescentar nada” sabe? Professor está descompromissado, faz aula descompromissadas, mal aparece. Quando não aparece, tem o doutorando que vem dar aula. Não porque precisa, mas porque o cara não está nem aí, ele fala “dá uma aula lá vai”. Ai, você fala: “Vou considerar isso aí?”. Vou me esforçar, vou... só se fizer por conta mesmo. Porque não vale a pena sabe? Meu esforço não vale a pena. Então eu vou lá e vou passar nessa disciplina, é isso que precisa. Essa disciplina requer isso de mim, é isso que ela quer de mim, ela quer que eu passe só. Ela não quer que eu aprenda. Ela quer que eu passe que eu tire meu cinco lá. Pra ela isso é o suficiente. Pra aquele professor isso é o suficiente? Então, é isso que ele quer de mim, é isso que eu vou dar sabe? Não vou me esforçar mais. A não ser que o tema me interesse muito, aí eu falo: “esse tema é legal, vou estudar”. Mas, isso também não significa que eu estude e vá bem sabe? Geralmente não é, na verdade. Por exemplo, [uma das disciplinas obrigatórias] era um assunto que eu curti muito, estudava em casa. Estudava realmente. Mas não é um conteúdo fácil, é um conteúdo complicado, tem detalhezinho e é muito conteúdo pra um semestre

só. E daí chegava lá, eu ia mal nas provas mesmo sabendo o conteúdo. [...] eu não decorei o tema [...] mas sabia o que significava cada coisa, mas isso não interessa.

Também foi relatado que a existência da nota poderia conceder ao professor um certo *status* legitimador do aprendizado do aluno.

E: A nota é importante para o aluno?

A04: Pra maioria é né.

E: Por quê?

A04: Porque pra maioria o que avalia é a sua capacidade. A gente está num meio extremamente competitivo, desde criança, sempre “quem tira mais nota que não sei o que” meio produtivista né? Daí depende da concepção do que cada um tem de dar valor a isso ou não. E também do que cada um pretende fazer na faculdade. Por exemplo, eu não entro em crise por causa disso. Porque na minha concepção de avaliação, esse tipo de avaliação não me representa e nem deveria representar o modelo educativo eficiente. Mas, a maioria dos alunos sim, é uma questão de orgulho até, você tirar a maior nota da sala ou você ficar rindo de quem tiro a menor nota. Porque no fim das contas também acaba endeusando tanto o professor que parece que: “nossa, depende dele - o phdeus- dizer se sou apta para ser como ele ou não” sabe? Mas aí depende da visão de cada um. Mas, normalmente, sim, é uma coisa... É a coisa mais importante, de fato, da graduação, penso eu. Porque é o que vai te levar a tirar seu diploma, que pode te abrir as portas - sei lá - para uma pós, ou sair daqui já com um emprego, coisas assim.

Sobre a produção da nota, pelo aluno, diante de uma situação em que se enseja por uma bolsa acadêmica, um dos alunos disse ter mudado sua rotina e maneira de estudar.

E: E para um aluno que precisa de uma bolsa, de um estágio, ou pretende uma bolsa. Ele se preocupa com a produção dessas notas?

A03: Foi uma coisa que aconteceu no terceiro ano. “Nossa, quero pega bolsa de IC” e já tinha duas DPs, então o que eu fiz foi valorizar as disciplinas que o professor, que eu sabia que era mais tranquila, que eu conseguiria uma nota maior. Então, dei valor para essas disciplinas, talvez, assim, digamos mais fáceis [...] que o professor, simplesmente, não está ligando pra nota, para o aluno, e caprichar, escrever bem, decorar bastante coisa. E eu consegui subir meu coeficiente de rendimento e pegar a bolsa. Meu coeficiente de rendimento não estava atingido para pegar uma bolsa e eu me esforcei em algumas matérias pra isso. Eu fiz... Eu realmente fiz isso. Não que eu quisesse. Mas aí eu tive que abrir mão de outras coisas pra ficar tirando nota boa, sabe? Não sei explicar como isso, mas eu passei tardes estudando, decorando coisa. Eu usei desse artefato pra conseguir bolsa.

A utilização do coeficiente de rendimento também tem servido para classificar os alunos, para que possam ou não, cursar uma determinada disciplina seja do seu período ou não. Com base no coeficiente de rendimento, o aluno é classificado dentre o número total de vagas daquela disciplina.⁸

A05: Pra pegar disciplina eu acho muito complicado. Primeiro, que às vezes, você é desse período e você não consegue pegar porque tem esse ranking. Eu não concordo com esse ranking. E, assim como, eu acho que a nota realmente não reflete o que você aproveitou ou o que você aprendeu, eu acho essa forma também injusta de você receber bolsa, porque você tem que ter no mínimo sete para FAPESP, eu acho isso injusto. Não concordo não.

A04: Eu acho que cada dia mais, eles estão acabando cada vez mais, com o intuito que é Educação né? É ridículo. Quer dizer, é mais competitivo ainda, sabe? De um jeito ou de outro, tentam te forçar mais e mais, a entrar dentro dos padrões da instituição. Institucionaliza a educação em si [...]. Tem momentos que você não tem a capacidade de pegar certa matéria com a sua própria turma por causa desse coeficiente. E isso acaba atrapalhando muito a aprendizagem de todo mundo. Cada um tem seu ritmo né? Por exemplo, [...] você conseguiu passar numa matéria que você tem dificuldade nisso, na hora que você consegue passar, então, você não é apto pra próxima, porque tem pessoas que passaram direto e estão te freando. E isso vai virar uma bola de neve só. Cada dia mais tem pessoas ficando pra trás, pra trás, e a tendência é só piorar, porque depois seu currículo vai ficar uma bagunça, você num vai conseguir acompanhar direito. Já é difícil acompanhar as coisas, normalmente, porque o curso não é fácil, os professores não dão um apoio suficiente pras matérias. [...] porque se é mais difícil, você começa a deixar de lado seu jeito de tentar interpretar as coisas só pra alcançar uma nota. Eu já me vi noites inteiras decorando coisas. A maior tristeza do mundo, porque é terrível, é horrível, ninguém gosta de fazer isso, e pra no dia seguinte você acordar e num lembrar de uma palavra do que você escreveu naquela prova. Acho que a tendência é piorar.

Em relação à possibilidade de uma bolsa financeira, um aluno aponta que muitos pesquisadores acabam sendo excluídos por não haverem um coeficiente pré-estabelecido. Acrescenta também que é comuns alunos entrarem em projetos de pesquisa, com recurso financeiro, já existentes e que isso prejudica a capacidade criativa e imaginativa, de curiosidade e compreensão do mundo, do aluno - pesquisador.

⁸ Acrescenta-se a Portaria IB n.139/2012 que estabelece, para alunos que solicitam matrícula em outro período, critérios para sua classificação.

E: Sobre a bolsa estar atrelada à nota, você acha isso válido?

A02: Não. Porque se a nota já num avalia aquele aluno realmente, entra na meritocracia. Se aquele aluno mostra que tem um bom desempenho na graduação quer dizer que ele pode ser um bom pesquisador, então, ele vai ter um bom desempenho na pesquisa e vai trazer mais resultados, mais dinheiro pra gente. E, na verdade, eu acho que, muitos pesquisadores em potenciais são perdidos nesse processo de nota, porque existem aqueles que aceitam o projeto de professor, que o professor: “Toma esse projeto, você vai estudar a célula do olho do réptil”, aí, você perde a capacidade criativa de pesquisa, de ser pesquisador, de ter curiosidade sobre o mundo, tentar entender o mundo. A maioria é direcionada para esses projetinhos já prontos, que daí você faz o projeto para o professor ganha uma bolsa. Grandes pesquisadores nesse processo todo são perdidos. Acho que a pesquisa pela pesquisa pelo conhecimento não existe mais hoje em dia, existe mais pro mercado mesmo. Eu acho que muitas pessoas que tem essa crise, assim como eu, poderiam ser pesquisadores excelentes e acabam se perdendo nesse processo, inclusive de nota. Porque a nota, ela separa mesmo, ela é classificatória... Infelizmente não avalia.

A partir dos relatos dos entrevistados, percebemos outra função que a prática avaliação tem assumido, qual seja uma função classificatória. Analisando estes relatos sobre esta perspectiva, percebe-se que a nota apresenta principalmente duas importâncias na vida do aluno, uma delas que seria quanto à sua aprovação ou reprovação em uma disciplina, e por isso, todos os alunos precisariam estar sempre atentos e preocupados. E a outra, se torna mais intensa quando o graduando enseja por uma bolsa financeira, o qual dependeria de “notas altas”⁹. Para tanto, nos dois casos, os alunos costumam se submeter a tortuosas e doloridas sessões de memorização que teriam a única finalidade de ser aprovado ou aumentar os *scores*. Resgatando Cunha (1999) pode se considerar que

Se se entende que a principal função do processo ensino-aprendizagem é a transmissão de conhecimentos acumulados historicamente, certamente desenvolver-se-á uma prática avaliativa que privilegie a memória e a reprodução. Melhor aluno será aquele capaz de repetir, com mais precisão, as informações transmitidas pelos livros e pela palavra do professor. (CUNHA, 1999, p.8)

⁹ Segundo alguns relatos, alguma instituição de fomento financeiro exige do aluno a manutenção de um coeficiente de rendimento mínimo.

Nesse sentido, parece viável dizer que, quanto maior a precisão das respostas apresentadas pelos alunos, maior será sua nota em uma prova, dado que a maioria delas encontra-se centralizadas nesta habilidade. Talvez, os alunos, por considerarem que as provas exigem deles apenas a memorização de informações, e que uma nota alta corresponderia à quantidade de informação memorizada e reproduzida em uma prova, as notas atribuídas pelo professor não corresponderiam ao seu aprendizado.

Outro ponto interessante que permeia a questão da nota incide sobre a possibilidade de desenvolver experiências acadêmicas incentivadas financeiramente por meio de bolsas. Este aspecto é revelado quando se pergunta a necessidade de manter notas altas em seu histórico.

Nesse sentido, revela-se que a nota, adquire centralidade também em relação às possibilidades de desenvolvimento no âmbito acadêmico, no qual, as notas passam a ser o objetivo principal, pois sem ela se torna muito mais difícil conseguir uma bolsa financeira em um projeto de pesquisa ou em cursar determinada disciplina. A questão que aí reside, se faz justamente, na suposta neutralidade destes números.

Como bem lembro Soares (1987), a avaliação nos sistemas de ensino se torna um dos principais instrumentos de controle e oferta das oportunidades educacionais e, portanto, sociais. Sob uma aparente neutralidade e equidade dissimulam os processos de seleção, processos estes que transpõe um dos fins declarados da avaliação, qual seja, de verificar se o estudante alcançou os objetivos. Nesse sentido, a avaliação acaba por exercer o controle do conhecimento, e dissimuladamente, o controle das hierarquias sociais, de maneira implícita e mascarada. (SOARES, 1987)

Os sistemas de notas e classificação acabam por serem perversos, consagram a desigualdade e não parecem reconhecer que essas notas estão sujeitas a um complexo conjunto de variáveis que caso fossem alteradas acarretariam a alteração das próprias notas. Submete-se às mesmas provas e aos mesmos critérios temas fundamentalmente desiguais (CATANI; GALEGO, 2009, P. 54).

Segundo Ott (1983, apud. Souza 1991, p.100) o professor pela premiação, tem o poder de contribuir para criar nas pessoas o consenso sobre as diferenças individuais e, por conseguinte, sobre os privilégios. Para tanto, se as pessoas são diferentes, se comportam diferentemente, alguns alcançando mais do que outros e, portanto, justificam-se as discriminações, segundo ele, “O efeito da premiação se faz tanto sobre os que são premiados, que se julgam *justificados*, como os que não o são, e sobre estes últimos, o efeito é de

conformismo e de *reconhecimento* de seu lugar” (OTT, 1983, p.148, grifos do autor, apud. SOUZA, 1991).

Portanto, por meio de uma suposta neutralidade dos sistemas de notas, as oportunidades de desenvolvimento e aprimoramento da formação do graduando acabam sendo limitadas. Acrescenta-se que, internaliza no aluno, o seu “lugar” na relação pedagógica, no sistema de ensino e, também, na sociedade.

Na percepção de um aluno, os professores consideram a nota importante, pois envolveria o conceito de “bom professor” ou “professor exigente”.

E: E para o professor é importante a nota?

A04: Ah, praticamente, as disciplinas, as matérias inteiras, elas vão depende disso. Porque na visão dele, também, se todo mundo tirar boa nota, ele é muito bom professor ou ele deu muito boa aula. E, às vezes, se todo mundo for mal, ele também é muito bom, porque ele está sendo muito exigente com as pessoas, não é que ninguém está entendendo porque o método é péssimo. É porque ele é muito bom professor e é exigente. Então, também, acaba sendo questão de ego até pros professores né? Às vezes, tem professores que acham muito legal deixar um monte de alunos, tem outros que já se gabam que todo mundo passou... E, no fim, nem um nem outro, está fazendo as coisas direito.

Para outro aluno, alguns professores consideram a nota importante, pois toda a disciplina se encontra voltada para a produção da média final, esquecendo-se das diferenças individuais e dificuldades que os alunos encontram em sua disciplina.

E: E para o professor, a nota é importante?

A02: Com certeza. Eu falo muito mais pelo bacharel, porque a licenciatura acaba sendo bem diferente. Acho que para os professores de Licenciatura, eles atribuem notas porque eles precisam dar uma satisfação do aluno que se matricula na matéria deles, porque a universidade exige e tal, porque não acho que eles realmente se importam com a nota. Mas, [...] [nas] obrigatórias que a gente tem que ter - eu acho que a nota é o mais importante, é aí que eles classificam os alunos mesmo. Porque já não existe aproximação nenhuma - professor aluno - então ele vai conseguir classificar aquele aluno pela nota, só pela nota. Aí eu acho que é o mais importante, tanto é que eles fazem toda a matéria voltada para a nota final. Daí como esse é o único critério que ele estabelece para conhecer aquele aluno, ele acaba entrando naquela classificação, de novo, dos alunos bons e daqueles que não querem nada com nada, aí não levam em consideração aqueles que têm dificuldade, aqueles que não se adaptam ao sistema avaliativo, não se adaptam aquela aula expositiva, enfim...

Para alguns alunos também haveria professores que não consideram a nota importante. Apontam como motivo o descompromisso do professor com a disciplina ou com o aprendizado dos alunos, ou ainda, que haveria uma certa obrigação dessa nota ser atribuída.

E: E para o professor, a nota é importante?

A07: Acho que menos ainda [em relação ao aluno]. Tem professor que a gente não fez avaliação. [...] deu uma lista de exercício, aí se não tivesse média ele aparecia com uma nota e te passava. Professor que não está nem aí, sabe? Como eu disse esses descompromissados, tanto faz, tanto fez.

Professor que não faz chamada porque não está nem aí. [...] Não porque ele considera a presença do aluno importante ou desimportante. É porque, realmente, ele não está nem aí, ele não parou para pensar e falar: “O que significa a presença?”. Não... Ele não parou para pensar nisso, ele só fala: “Ah, vou ficar dando presença, mó chato isso aí, vai ter aluno que vai me encher o saco depois por causa de presença” [...] “Dou presença para todo mundo e de boa”. Era nesse ponto, não era um negócio: “ah, o que significa?”. Aí, o que esse professor vai pensar de uma nota? Se ele já não está nem aí para presença “Ah, quero mais que os alunos passem”. Aí, às vezes, os alunos foram meio mal: “Ó pessoal, quem entregar um resumo, aumenta um ponto na nota aí”. Pra passar sabe? Você acha que o cara que está preocupado ia falar isso? O cara que está preocupado ia dar o conteúdo inteiro, ia falar: “ó pessoal, vocês foram muito mal, vocês não aprenderam nada, vamos lá, o que aconteceu?” “vamos rever o tema aí”, “o que é esse ponto aqui? por que vocês erraram?”. Rever a prova. Refaz a prova sabe? Se significasse alguma coisa. [...] Se os alunos todos foram mal, pra ele, não vai significar nada.

E: Você acha que os professores dão importância para nota?

A03: [...] eu não vejo professor usando essa nota pra entender se a prática docente dele esta sendo adequada. Eu vejo mais como um relatório final e que tem que entregar. Uma quantidade xis de pessoas que ele deixa de DP ou não. Parece que é meio assim, sabe?

A gente, nas conversas com os alunos, chega até a ter a impressão de que tem professor que sorteia a nota. Porque, querendo ou não, a gente – por exemplo - cola na prova, [...] os alunos colam na prova, respondem tudo igual e o professor da uma nota diferente. Que isso? (risos). Por que você deu uma nota diferente sabe? Pra fazer uma média? (risos). [...] não sei se a importância da nota é pro relatório final... Não sei o que professores tem que fazer no final da disciplina. Mas é uma cobrança muito assim... Quando a gente entrou em greve: “Aí eu tenho que dar nota pra vocês, a gente tem que avaliar vocês de alguma forma, nem que seja um trabalho”. Eles começam a inventar [...]. Por exemplo, eu não ia conseguir fazer o trabalho em grupo, falei assim: “ah, professora não vou conseguir fazer o trabalho em grupo”, [o professor respondeu] “ah então tá, faz o trabalho escrito, faz um trabalho de qualquer coisa, desse negócio aqui desse livro, e depois a gente ver a nota”... A gente vê a nota... Ele não sabe nem o que ele vai avaliar, sabe? Então, é uma nota, mas cada dia eu tenho a impressão que é uma nota que o professor tem que colocar..

E: Que ele é obrigado a por?

A03: É. E isso vai muito de encontro no que eu falei. “Ah, faz um trabalho aí”, “ah professor eu tenho um campo não vou poder fazer”. Então, o professor deixa muito a nota para a ultima hora, só para a avaliação, só para ter mesmo, sabe? Ele despeja todo o conteúdo e, no final, às vezes, pode ser que ele nem avalie esse conteúdo, porque o aluno teve que se ausentar no dia da avaliação e aí ele vai ter que fazer um trabalho, um seminário. Já tive muitas propostas dessas assim. E pra gente é viável, é bom, porque você vai fazer qualquer coisa lá, e o professor vai te dar uma nota. Acho que não é importante então.

Dentre as condições de produção da nota, uma estratégia comum em provas, é a cola. Perguntava-se o que achavam da cola, considerando que um dos efeitos da nota seria a possibilidade de receber uma bolsa acadêmica ou ainda para a aprovação em uma disciplina.

Na percepção dos alunos entrevistados, todos enfatizaram que a utilização da cola em provas teria ocorrido em diversas disciplinas, mas principalmente quando a prova exigia do aluno a memorização e reprodução dos conteúdos. Para alguns, o uso da cola teria uma função semelhante ao que lhe é exigido, o qual, a reprodução do conteúdo. Também foi comentado que alguns professores deixam os alunos utilizarem de celulares, ou ainda “fingem que não veem”, possibilitando ao aluno que colasse em sua prova.

E: E sobre a cola? Os professores deixam, não deixam, gostam ou não gostam?

A05: Geralmente, todos vão falar que não gostam né? Tem professor que a gente percebe que ele sabe que está acontecendo a cola, mas fingi que não sabe. E tem professor que se irrita muito com isso, que se pega colando realmente toma uma atitude, tira a prova ou dá um aviso, num primeiro momento. Tem professor que se irrita demais... Acho que tem professor que não dá muita bola pra isso.

E: E o que você acha da cola?

A05: Olha, sinceramente, eu acho que quando são essas provas muito decorebas sabe (risos)?[...] É muito complicado você ir fazer uma prova que pegou o rodapé do livro. Eu acho que, se ele quisesse realmente saber o que a gente aprendeu ele fazia uma prova diferente sabe?

E: E sobre a cola? O que você acha disso?

A01: Eu acho que é o que tem pra hoje sabe? Eu, por exemplo, tem semana que eu estou 'atolada': "Não vou conseguir estudar pra essa prova? Não vou conseguir." Eu faço uma cola em casa, levo pra prova e utilizo. Porque eu sei que o que vai pergunta na prova, está ali no slide sabe? É a mesma coisa... Mas, se é uma disciplina que eu gostei muito das aulas, por exemplo, se as aulas foram muito interativas e encaixou no meu perfil de aprendizagem, aí eu realmente não colo, porque eu consigo fazer. Não é assim: "vamos colar em todas as disciplinas". A gente sabe quando a gente consegue fazer e quando a gente não consegue. Isso vai muito do professor também. E tem - eu já ouvi caso de professor falar na sala no começo do ano - "Se vocês não colarem na minha prova, vocês não vão conseguir passar" [...] é regra. Todo mundo com celular novo, aquele celular que dá pra ver slide, tira foto e usa. Porque se não, não passa, não tem como... É absurdo assim. Só se for uma máquina de decorar e conseguir decorar tudo na semana.

E: O que você acha da cola?

A03: Olha, eu acho que é viável [...] eu tinha preconceito com cola, porque "nossa, eu to me avaliando", eu tinha essa impressão de que eu estava me avaliando, avaliando meus conhecimentos. Mas aí, ao longo do tempo, eu fui percebendo "nossa, eu não to me avaliando sabe?", eu só estou despejando o conteúdo que o professor pediu e não estou avaliando o que eu realmente aprendi. E, de fato, se eu fosse colocar o que eu aprendi, eu não usaria cola. Não tem nem por que. Mas se o professor está exigindo de você, algo que você não... Que não é de fato o que entendeu, então, dane-se usa cola, sabe? Porque se você vai decorar mesmo e você não vai lembrar depois, então usa cola. Porque você pode consultar esse material depois, você já aprendeu a consultar, então... Acho que pra esse sistema de avaliação, a cola é até permissível.

Tem professor que em Estatística [de outro curso] [...] que você tem que usar estatística, o professor sempre fala: "ah pode usa o celular para fazer a conta", ele sabe que vai abrir o slide da aula dele e vai ficar copiando. Ele deixa, ele vê, ele sabe... Então, que tipo de avaliação é essa? O que você está avaliando? Está avaliando se o aluno vai responde o conteúdo ali dentro. Então, acho que a cola nessas condições, assim, de avaliação... Usa cola! Porque você vai se ferrar, bem nesses termos. Eu tinha um preconceito muito grande com a cola, mas... E assim, você sabe que colar é errado, mas aí vai ter um cara que vai conseguir decorar sozinho e ele vai passa à frente. À frente de você pra muitas coisas, não é só a bolsa né? Se você vai pegar a disciplina, se tem uma pessoa com o coeficiente rendimento maior que o seu, você vai se ferrar, ela vai passar na frente. É uma competitividade muito grande. Você tem que estar à frente da outra pessoa, então você vai colar... Isso te obriga a colar [...].

Um dos alunos entrevistado enfatizou que todos os colegas de sua turma já teriam utilizado cola em alguma disciplina. Para este, o maior problema reside na prática docente que acaba estimulando o aluno a ter tal atuação, aponta como principal causa a elaboração das questões pelo professor.

E: O que você acha da cola? É comum acontecer?

A07: É totalmente comum. Na minha sala isso aí, na verdade, é quase regra. Tem disciplinas que todo mundo colou sabe? [...] 100 % dos alunos colaram. Não é nem a maioria... Estou afirmando, todo mundo colou.

Por exemplo, [uma disciplina obrigatória] eram questões ridículas, realmente, ridículas, aonde você deveria decorar o ano em que tal pesquisador descobriu tal coisa. Qual a necessidade mínima disso? Não tem nenhuma necessidade. Necessidade zero. E era uma aula super interessante, aonde dava pra fazer práticas super dahora, eram temas muito interessantes, sabe? [...] era um tema muito legal que dava pra fazer experiências muito loucas. Dane-se, era só aquilo, as provas eram feitas só disso, só disso. E chegava lá na prova, poxa, todo mundo colou, pelo menos em uma prova. Eu coleí, sabe? Eu odeio colar. Odeio colar, porque eu prefiro tirar dois e não colar, recuperar minha nota de outra forma, trabalho, outra coisa. Mas não ia ter trabalho, eu precisava de nota aí falei: “Vou ter que colar, porque se eu não colar, eu não vou conseguir decorar essas coisas”. Vou decorar uma tabela de frequência de onda, só que são oito por oito, não vai dar pra eu decorar isso. Sinto muito, eu não vou decorar isso, nem se eu estudar uma semana. Porque não é só isso que eu vou ter que decorar. Era uma apostila que ele dava, de cem páginas, e em uma prova ia cair trinta páginas, eu não ia conseguir decorar trinta páginas sabe? [...] Eu me submeti a algo que eu odeio sabe? que é colar. E o professor estava ciente disso que todo mundo colava, estava ciente e não fazia nada, não estava nem aí. Tiverem três provas, a primeira eu fui muito mal, a segunda eu fui médio, e aí, eu falei, na terceira: “eu preciso de nota”. E, até então, eu olhei e o professor não puniu ninguém por colar, ninguém, não puniu ninguém por cola. E as pessoas colavam na frente dele sabe? Usavam celulares na frente dele pra colar.

E daí faz questionar, qual a necessidade de ter uma avaliação? [...] Pra que sabe? [...] pelo menos a lista de exercício eu ia resolver em casa, ia pegar o exercício e fazer e tal. [...] na prova era só completar lacuna, daí eu pegava minha colinha, completava as lacuninhas com as informações que estavam na minha cola. A última prova eu tirei nove sabe? (risos) Recuperei a nota, fiquei com uma média boa, mas tipo a custo de descompromisso. E eu me senti horrível... Porque você fica com uma média boa. [...] dava vontade de falar assim “ah, preciso de seis pra passa com média? vou tirar um seis aqui e de boa”. Garanti meu seis aqui e o resto eu deixo em branco porque não mereço isso aí... Nem se rebaixar a isso [...] Por que você tem que estar compromissado sendo que o professor - que é autoridade da sala de aula [...] que tinha que mostrar o compromisso, tinha que dar o exemplo de compromisso. Tinha que tentar envolver os alunos, tinha que tentar preparar uma aula que envolvesse o aluno. [...] Aí, você fica se sentindo horrível com isso... [...] eu não sei, a cola é um negócio... Mostra a decadência desse sistema avaliativo sabe? Tipo, ah é uma prova, aonde eu quero “medir os conteúdos” [aspas indicada pelo aluno], só que eu já não estou medindo porque tem métodos de fuga, tem métodos aonde o aluno consegue driblar muito facilmente isso aí. [...] Pô, minha mãe colava em 1970.

Este mesmo aluno (A07) questiona se sua atuação em uma prova poderia ser considerada como uma prática de colar.

A07: Será que isso é cola, por exemplo, eu tenho um método que eu não considero cola, mas talvez alguém considere. Eu chego - pensando na fórmula, pensando na fórmula - olho dois segundo antes da prova, guardo meu material, aí a primeira coisa quando me entregam a prova eu escrevo a fórmula em cima - na prova - eu escrevo a fórmula. Isso não é cola? De certa forma é. Porque eu retirei daqui e pus aqui. Pô, isso não é uma forma de colar? Se eu dar prova com consulta, isso não é cola? Talvez seja. Porque o que o aluno faz? Pega a apostila, escreve num papelzinho e faz a prova com consulta né? Só que a consulta está proibida... Será que... Aí não, “nesse caso aí beleza” a prova com consulta é permitido. Por que tem a prova com consulta então? Como isso faz sentido? [...] Tem as provas [em uma disciplina do núcleo comum] aonde a gente pegava, a prova era com consulta, só que ele elaborava uma forma de prova, aonde a consulta não era suficiente pra responder, aonde aquilo ali - o que estava escrito nos cadernos, o que estava escrito, não interessa sabe? Aquilo ali é só

os seus conhecimentos, é o que ele deu na aula, é que você tem. Só que as questões não eram isso. Aí que é o negócio sabe? É elaborar as questões, [...] se a prova fosse bem feita, a cola não ia fazer diferença. Porque não está no papel a resposta. Mas não é o que acontece, a prova está lá e é feita de uma maneira aonde é a decoreba. Se você decorar você vai bem, se não decorar você não vai bem. [...] A maior parte dos professores, era muito raro ser uma prova elaborada além do padrão, do padrãozinho que é as questões mastigadinhas. Uma ou outra tem uma pegadinha, né? É difícil sair disso. Então qualquer colinha que você tem você dança na prova, dança na cara do professor.

Ainda para este aluno (A07), quando o professor não se preocupa com a prática da cola, revelar-se-ia um grande descompromisso do professor.

E: E alguns não ligam mesmo pra cola?

A07: Alguns não ligam mesmo. Tem alguns que ficam lá vendo e 'não sei o que', não quero que você cole porque acha que aí ele está medindo o seu conhecimento. Mas tem uns que já estão corrompidos. Fala: "Ah, eu não to nem aí mesmo. Quero que vocês passem, então vai lá, manda ver, cola aí". Finge que não está vendo, sabe? Porque, teoricamente, ele não pode deixar né? Só que ele fica lá no computador a hora quando você está fazendo a prova. Então, tipo, teoricamente não pode deixar. Só que alguns não estão nem aí mesmo. Acho que é falta de compromisso total. Ele fala "ah, dane-se, quer colar, cola. Não faz diferença pra mim". Só que é maluco de pensar, porque é avaliação [...]. O cara não está nem aí pra se você aprendeu. Ele já faz uma avaliação descompromissada, aí, ele não está nem aí se você aprendeu e ele não está nem aí pra como você vai fazer essa avaliação. Acho que é o caso máximo de descompromisso e é o que mais acontece. Como eu disse [em uma outra disciplina obrigatória] o professor não estava nem presente na sala durante a avaliação. O cara, realmente, põe um monitor lá. Beleza, ele confia no monitor, confia nas instruções que ele deu para o monitor. Mas, você tem algo tão mais importante pra fazer assim do que estar lá pra ver se a avaliação esta sendo feito do jeito que você quer, sabe? Tem algo tão mais importante assim? Naquele horário que era pra você estar dando aula, sabe?

Outro aluno relatou que na escola fazia uso da cola quando podia, porém, no curso de graduação diz não usar mais, pois mesmo não concordando com a prova que lhe exigia a memorização e reprodução de conteúdos, acredita que seria melhor fazer a prova mesmo não tendo memorizado os conteúdos.

E: O que você acha da cola? É comum?

A04: Existe muito. Quando eu estava na escola, eu colava muito sempre que podia. Mas, sei lá, quando eu entrei na UNESP, eu já tinha uma outra visão. Eu prefiro não fazer isso. E não é uma questão moralista, é uma questão, mais de mim mesma. Tipo, eu já não acredito nesse tipo de avaliação. Mesmo pra mim, a nota não é tão relevante, eu sei que eu dependo dela para passar - obviamente - em alguns momentos eu me vejo sufocada pra tentar alcançar, entro nesse ciclo. Mas acho que no fim das contas, de algum ou outro jeito, eu to aqui pra aprender e [...] colando não é aprender, você vai ficar reproduzindo, você vai ficar copiando de um papel para o outro e isso não é aprender. No dia seguinte você num vai lembrar o que você colou na prova, você não vai fazer nem ideia do que você estava escrevendo. Então, não sei... Eu parei de fazer isso quando entrei na UNESP. Não me esforço por isso. Tento ao máximo, falo: "pô, já estou aqui na frente dessa prova, vou tentar ao máximo resolver com o que eu sei, vou ver como que eu me saio sozinha, porque não adianta a gente também fica dependendo de outros a vida inteira, a gente já é bem grandinho, pra tentar se virar sozinho".

Sobre uma suposta atuação de o aluno estar colando, um dos alunos comenta a atitude do professor sobre isso e relata que a postura assumida foi hipócrita, pois o professor não estava compromissado com o aprendizado. Na sua visão, os professores “menos comprometidos” já não ligam para a cola e aqueles “mais envolvidos” acabam fazendo provas em que a cola não é necessária.

E: E se acontece do professor pegar a cola? O que poderia acontecer?

A07: Por exemplo, [...] [em uma disciplina obrigatória] ele deu três provas e em uma das provas, ele estava presente. Aí ele viu umas meninas da minha sala colando... Foi lá e deu uma super bronca nelas, deu zero na avaliação. Aí deu um puta esporro sobre: “ô, vocês já são pesquisadores, isso seria como se fosse uma forma de plágio”. Poxa, seria mesmo? Ela está pegando a informação de alguém e passando como se fosse dela, mas isso é muito além do que uma cola. [...] ela copiou uma questão sabe? Sendo que esse professor mesmo estava totalmente descompromissado com aquela aula, com aquela disciplina, com aquela avaliação, com aquilo tudo sabe? Aí o cara dá um esporro [tom de indignação]... Eu achei hipócrita, sabe? [...] se mostrou totalmente ignorante pra mim naquele momento.

[...] os professores mais envolvidos já não vão dar uma prova igual sabe? Uma prova simples dessa forma. Então, já não tem mais essa cola. [...] [os professores que possuem] um índice mais alto de cola são pessoas que já não estão muito compromissados com a didática, já não estão muito compromissados com a aula dele. Aí, se ele pega, ele não faz nada. Se acontece, ele vira o olho... [...] Acho que tirar a prova assim e dar zero foi só nesse caso e foi uma puta hipocrisia... Querer cobrar compromisso de um aluno pra estudar, sendo que ele não está compromissado com a aula sabe? Acho que foi só esse caso.

Também foi comentado por alguns alunos entrevistados o que acontece após a divulgação da nota em relação à aprovação do aluno em uma disciplina. Segundo estes, o aluno é encaminhado ao Regime Especial de Recuperação (RER) e se não atingisse a pontuação média exigida, é encaminhado à dependência (DP).

Um dos alunos relata com precisão como que ocorre todo este processo, segundo ele, também houve uma mudança no período que era destinado para o RER.

A07: A primeira recuperação é o RER. Antes era feito de uma forma... Agora mudou. Antes era feita ao longo do semestre posterior a disciplina. Se [a disciplina] acontece no primeiro semestre o RER acontece no segundo, ou, se acontecesse no segundo semestre - a disciplina- o RER acontecia no primeiro semestre do outro ano. Então, você ia lá, ficava de RER, aí, a intenção é que você refizesse a disciplina no outro período. Só que nenhum professor tem esse compromisso de falar: “ô pessoal, vou reservar duas, quatro horas por semana pra vocês fazerem essa disciplina de novo” para um ou dois alunos. O que ele faz é falar: “ô pessoal, vocês refazem a prova, eu aviso quando vai ter a prova e vocês refazem”. Então, tipo, desconsidera totalmente o aprendizado sabe? Só tem a avaliação. O que essa avaliação significa sabe? Significa que você se esforçar lá, você não vai ficar com uma DP no seu histórico escolar, é isso que significa. Pro professor é dane-se, a culpa é sua, você que ficou de RER, te vira agora. Então o RER era assim.

Agora, é na semana posterior do encerramento das disciplinas, aí tem uma semana de RER. Às vezes, é uma semana, às vezes é uns três dias. Então, se você ficar com mais de duas ou três RER, você está ferrado, porque é uma prova geralmente de substituição ou então de soma e divisão por dois, assim, [...] aquelas bem escolar, de escola básica, você vai lá faz uma prova, soma e divide por

dois. Se atingir média, recuperou. Se não atingiu a média, DP. Só que é ridículo né? Se pensar que uma semana, três dias depois, você vai conseguir recuperar todo o conhecimento que você não teve, que você não aprendeu que, muitas vezes, o professor nem deu pra conseguir atingir uma média. Então, requer um esforço tremendo do aluno. Sendo que a maioria das vezes já está condenado e praticamente executado, também, porque o professor também não espera, não tem expectativa nenhuma. O professor já não tem a intenção de que ele passe né? Ou então, se ele tem intenção é tipo: “ah, não quero deixar esse aluno de DP, puta saco deixar de DP”. Aí a intenção é só que “vai lá, faz essa prova aí, eu te ajudo a fazer e você passa logo e tchau”.

Aí, a dependência, você refaz a disciplina, muitas vezes é uma disciplina igual. Aí, às vezes, o aluno tem a esperteza de fazer com o professor diferenciado, não com o mesmo professor, mas com outro professor no período oposto. Ou não, ele refaz a disciplina, geralmente, a disciplina é totalmente igual, não mudou nada, não mudou as formas avaliativas, não mudou as aulas, não mudou nada. Aí, ele vai lá, refaz tudo de novo com a esperança de que ele passe dessa vez. Com a esperança de que dessa vez ele atinge uma média. Só que, tem essa dificuldade, é tudo igual, está fazendo tudo igual de novo. A única diferenciação é que ele já não tem a surpresas, que às vezes os professores põe lá - uma prova, uma questão, como ele faz prova- aí, ele já não tem essas surpresas então é mais fácil que ele passe. Não tem nem um cuidado especial com esse aluno. Nada, realmente nada.

Ele (A07) se questiona sobre a necessidade de ter feito uma dependência que era do primeiro ano, pois já tinha cursado outras disciplinas – da mesma área de conhecimento, a saber: Biologia Vegetal - e que não houve dificuldade para fazer a dependência.

A07: Outra coisa que pode acontecer, por exemplo, meu caso, as minhas dependências foram do primeiro ano. Uma dependência que eu fiz no semestre passado e do primeiro ano. Eu já discuti e rediscuti aquele assunto em quatro, cinco disciplinas. Cheguei lá e levei na barriga e fiquei com oito. Levei ‘sussa’ e fiquei com oito. Será que eu precisava mesmo daquela dependência sabe? Será que eu precisava fazer aquele semestre, aquela disciplina?

[...] Fiz fisiologia vegetal e fiquei com oito e meio. Então, como que eu fiquei com oito e meio aqui nessa disciplina sendo que eu não tinha esse conteúdo? Eu tinha só que não soube apresentar naquela época. Então, meio que isso. Só que não é revisto isso. Dane-se está de DP vai lá e faz, não questiona. Aí, você vai lá e faz. ‘Beleza’, fui lá e fiz. Como eu disse empurrei com a barriga e fiquei com a média alta. Porque eu já manjava daquela disciplina, já manjava dos ‘role’ de professor, já manjava quando eu tinha que entregar trabalho, quando eu tinha que fazer tal coisa. Eu fiquei de DP, simplesmente, porque era primeiro ano, não sabia como funcionavam as coisas, primeiro semestre.

Se por um lado, os alunos acabam aceitando as notas que seus professores atribuem, sem haver muitos questionamentos, por outro, também elaboram diferentes estratégias para obter notas. Uma delas seria de justamente, se torturar as horas de memorização, porém quando não é possível ou viável, é acionada a cola. Também se registrou casos em que o uso de cola, se daria, pelo desinteresse do professor em relação ao aprendizado do aluno.

Outro ponto que parece importante considerar é o professor procurar compreender por que os alunos colam ou tentam colar em uma prova. Alguns, tratam o problema da cola dramaticamente (tirando a prova, dando zero, etc.), outros, virtualmente, a ignoram. Mas, na verdade, a maioria dos professores se sente perturbada quando suspeita da cola, e a penalidade para quem é surpreendido colando é, em geral, severa (GATTI, 2003, p.105).

O uso da cola apareceu principalmente quando a prova exigia informações precisas, que segundo alguns alunos, estariam nos rodapés de livro ou em “slides” do próprio professor. Alguns professores parecem não se importar com o uso de “cola” e, curiosamente, até sugerem o seu uso para evitarem uma possível reprovação de seus alunos.

Entretanto, cabe lembrar um caso em que, ao suspeitar de alguns alunos que estivessem colando - um professor teria elaborado comentários sobre esta suposta atuação dos alunos e que também exporia estes e sua atuação ao conselho de curso de graduação. Para alguns alunos, a atitude tomada pelo professor, de proferir comentários e ameaçá-los com uma suposta exposição dos alunos ao conselho de curso, não corresponderia à atuação dele em sala de aula como professor.

Irrelevante a discussão se os alunos tiveram ou não tido tal atuação, a “cola” parece ser um dos sintomas mais claros da centralidade que a classificação do aluno assume no processo pedagógico. Essa centralidade, do processo pedagógico, na classificação do aluno parece ficar mais acentuada pelas formas de “premiação” que uma alta nota pode concorrer chegando a impedir que um aluno curse uma determinada disciplina, mesmo que esta seja oferecida no período que o aluno se encontra, como visto anteriormente.

Os efeitos pós-classificação, como por exemplo, o RER e a DP sugerem que a prática avaliativa do professor raramente se altera. Como visto no relato, em uma DP, os professores costumam repetir as mesmas práticas pedagógicas que tinham realizados, anteriormente, quando no momento de disciplina regular.

Assumindo a descrição feita pelo aluno (A07) sobre o RER, é marcante que o RER pouco tem a contribuir com as dificuldades e conteúdos “não aprendidos”, pois ocorrendo ao final do processo pedagógico tem se em vista o produto, qual seja o conteúdo aprendido. Parece viável dizer que a concepção de avaliação que permeia esta proposta de recuperação admite somente a função classificatória, no qual o objetivo principal deste período destinado à recuperação se restringe à aprovação ou reprovação do aluno. Mesmo quando realizada, em um semestre, o relato sugere que os professores – em sua maioria – repetiam as mesmas práticas avaliativas, mais precisamente, utilizam os mesmos instrumentos, as provas.

Em relação à DP, o relato deste mesmo aluno (A07) sugere que também se repetem o mesmo trabalho pedagógico, não mudando quase nada, nem em relação aos procedimentos de ensino, muito menos, nos avaliativos. No entanto, a única coisa que parece ser diferente, para o aluno, é que ele já conhece ou tem conhecimento do que o professor valoriza ou não em sua atuação.

Disso, podemos compreender que o RER – em sua forma anterior, quando realizada em um semestre posterior ao da disciplina - ensejaria uma reorganização do trabalho pedagógico, incluindo a avaliação, do professor com aqueles alunos, possibilitando a transição de uma função classificatória para uma formativa. No entanto, na forma atual – e mesmo na anterior – o que se percebe é que a função classificatória ainda permeiam tais processos de recuperação.

4.3.2 Dos “Feedbacks” do processo avaliativo: Entre erros e acertos...

Todos os alunos concordaram que deveria haver a devolução das provas e trabalhos, especialmente, para a constatação de erros e acertos, de esclarecimento das dúvidas. Alguns alunos entrevistados resgataram lembranças precisas sobre situações em que, ao aluno não era permitia nenhum contato com o instrumento avaliativo depois de corrigida e atribuído uma nota. Consideraram extremamente negativo esse tipo de postura do professor, pois eles não podiam ter acesso aos seus erros para compreendê-los e superarem.

A01: [Um professor], por exemplo, não deixa nem você ver a sua prova depois que você fez, não importa a nota que você tirou, ele não deixa você ver. Ai você fica: "Pô, mas o que eu erreí, então?" "Como que você corrigiu?", não deixa ver. [Outro professor] ele deixa ver a prova só que ele é uma pessoa que é muito certinha [...] ele quer aquela resposta e se alguma palavra está diferente, ele já tira nota. Ele deixou ver minha prova, aí tinha uma palavra que eu usei quase que um sinônimo, ele tirou 0.25 porque eu usei a palavra diferente da que ele queria. [...] [Outro professor] a prova voltava com comentários, o que ele achou que você fez errado, o que você deveria ter falado mais. Tinha mais alguns professores que faziam isso, mas com certeza não é a maioria.

E: Ele chegou a falar o porquê dele não mostrar?

A01: Ele falou que se ele mostrar para um vai ter que mostrar para todos e ele não tem tempo pra isso. Bem bacana (risos)

E: Quando o professor corrige a prova ele envia uma nota. O que acontece depois?

A02: Outra coisa que estranhei quando eu entrei na faculdade. Eu acho que quase nunca vi nenhuma das minhas provas. Eu só tinha a nota. Não ficava com a prova de volta. Eu não via a correção. O professor não fazia correção dessa avaliação. Então, eu não sabia por que eu tinha errado, inclusive, muitos professores, se você ia na sala dele, não mostravam a prova: "Não, não mostro a prova, não vou mostrar" e é isso, aceita sua nota...

E: E porque você acha que eles não mostram?

A02: Eu acho que eles não querem ter o trabalho de alguém contestando nota ou ele tendo que explicar. Não sei, acho que só para não ter o trabalho de ter que corrigir a prova, porque na faculdade eu nunca vi nenhum professor corrigindo prova com a sala as respostas certas. Porque também não faz muito sentido você fazer uma prova, o que você acerta beleza, e o que você erra? Você quer saber o porquê que você errou. Nunca tive isso, em nenhuma aula, nenhuma matéria, nenhum professor nunca corrigiu questão de prova com a sala e foi uma coisa que eu estranhei muito porque no colegial e no ensino básico, todos os professores dava a prova, entregavam para você de novo e corrigiam. Ai você tinha liberdade de ir lá perguntar por que ele tinha dado errado, será que não pode considerar, mas eu escrevi isso, isso e aquilo. Aqui na faculdade, demonstra bem a estrutura hierárquica dentro da sala de aula. O aluno tem que se submeter às regras do professor, então, cada

matéria tem uma regra. Aí, você tem que se adaptar a cada regra imposta por aquela matéria, é bem bizarro. É claro que tem muitos professores bem abertos, mas eles nunca devolveram prova, é um ou outro que devolve, mas a maioria deles guarda no archivininho deles, que eles nunca mais vão usar na vida, a prova.

A04: [...] No meu primeiro ano [...] tinha tirado uma nota baixa e era uma matéria que na minha mente eu sabia, eu tinha certeza que eu sabia. E a gente foi pedir a prova para o professor, pra ver o que tinha acontecido, e o professor se negou a mostrar a prova. Isso, nossa, no meu primeiro ano, foi uma das coisas que, de cara, fiquei muito chateada. Falei “Pô, como assim, é um direito do aluno”. Você já está avaliando só do jeito que você quer, a gente não sabe nem como, não sabia nem quem estava corrigindo as provas, porque nem era o professor que corrigia as provas, era um estagiário dele e quando a gente quer ver onde que ... Eu queria muito saber aonde que eu estava errada. Porque como eu vou saber o que eu errei, se eu nem vejo o que eu estava errada. Na minha cabeça estava tudo certo. E na minha cabeça continua certo porque eu não sei o que estava errado. E o professor se nega assim. E eu já vi mais de um professor fazer isso, se negar a mostrar a prova depois. [...] Mas, a maioria dos professores mostram a prova depois.

E: E você já foi procura depois o professor?

A04: Já. Foi ele que me falou que era incapaz de tira cinco, porque tinha tirando 4.9 e falo que eu era incapaz. Era o mesmo professor que não quis mostrar a prova.

E: E tem um retorno depois que entregam as provas e notas?

A04: Não. Às vezes tem professor que entrega a nota, aí você olha. Se tiver alguma dúvida eles corrigem ou falam. Mas, tem professores que só colocam a nota lá na parede do departamento. Daí a maioria fica com preguiça de ir lá contesta, de ir lá procurar. Ou tem professores que, às vezes, só manda as notas pelo sisgrad, e você nunca mais ver o professor (risos). Aí fica muito vazio assim... fim.

E: E o que você espera dos professores depois que entregaram as notas?

A04: Eu esperaria que no mínimo ele mostrasse onde eu estou errada, no conceito dele. E que tentasse fazer alguma coisa a respeito, por que: “pô, você vai lá tira uma nota ruim, acabou”. A partir daí nada acontece. Semana que vem começa tudo de novo, tem nova matéria. Quem foi mal, foi mal, acabou, semana que vem tem mais. Eu esperaria que no mínimo ele parasse pra ver, tentar explicar, tentar que todo mundo realmente consiga captar as coisas, mas está tudo ao contrário.

Na percepção de um aluno, poucos professores utilizam das notas para refletir sobre sua atuação na sala de aula, ou do planejamento da disciplina.

E: E depois que o professor divulga as notas, o que acontece na sala de aula com relação ao ensino?

A07: Muito pouco. Geralmente, a avaliação... Eu até vejo assim, é quase, bloquinhos. Deu as aulas que ele precisava dar, fez a avaliação, aquele tema fechou. Mesmo que, a sala inteira tenha ido mal pra caramba, ninguém conseguiu média, todo mundo tirou dois, o professor não vai voltar naquele conteúdo [...] A desculpa é que vocês não absorveram. A culpa é dos alunos. Muitas vezes, faz com que os alunos se empenhem mais, ou, faz com que eles: “ah, quando chegar na prova eu estudo, mas esse professor, não vai rolar, porque ele é intransigente, totalmente”, ou, pode ser esse dois casos, um caso faz com que os alunos prestem mais atenção [...] mas a postura do professor não muda. Acho que raramente a postura do professor muda assim. Acho que só o caso [de um professor] que ele voltava, falava, “gente, eu não sei se eu estou falando muito rápido” “se vocês tiverem dúvida, pergunta.”. E daí ele passou a ser um pouco mais atencioso. Mudou a postura, realmente, dele. Reconsiderou as notas, refez o calculo da média, adicionou um trabalho, mudou um pouco a postura dele sabe? Mas acho que foi só ele que reviu o que ele estava falando, até reviu os temas que ele ia abordar, reviu um pouco toda a aula dele, no sentido geral. Outros professores, os alunos podem ir mal, podem estar indo mal o semestre inteiro, ele não revê. Teve [uma professora] que falou que, esse ano, a didática dela foi bem ruim, que ela percebeu que não conseguiu dar aula direito, que ano que vem ela pretende fazer de uma forma diferente. Mas, com a gente foi meio: “ah, com vocês não dá

mais tempo”. Já foi. [...] Será que não dava mesmo? Não sei. Ainda tinha mais quatro, cinco, aulas pra dar. Então, ela podia ter tentado alguma modificação, mas ela não mudou nada.

Esse reconhecimento de olhar pra aula e falar: “Nossa, acho que não deu certo esse ano”... Acho que é raríssimo. Geralmente, o que acontece é professor falar: “nossa, essa turma aí tá fraca eihn?” “Essa turma aí, não está dando certo” “Não sei o que aconteceu, o vestibular acho que foi ruim nesse ano.”, “Foi baixo a nota de corte”, “Eram fracos os alunos”... E ele não revê a disciplina dele... Nem um pouco, em nenhum sentido, nem a prova, nem as aulas, nem nada, realmente, nada. A fraqueza está nos alunos. Às vezes é incompatível, os alunos entraram com uma mentalidade com um método de aprendizado, e, ele não vai modificar o dele né? Porque o dele deu certo durante anos. Deu certo, entre aspas, as pessoas souberam contornar ele.

Para outro aluno, o professor, ao constatar que os alunos obtiveram notas baixas em suas provas deveria buscar compreender o porquê disto ter ocorrido, ao invés, de apenas divulgar a nota.

E: O que você espera do professor depois que ele divulgou as notas?

A06: Ele deveria ver se teve gente que foi muito mal, deveria buscar saber por que, e não simplesmente colocar a nota lá e pronto.

E: E isso acontece?

A06: Não. Até onde eu vi não.

E: Eles entregam a nota e depois?

A06: Se você foi bem, você passa. Se não, você pega RER que é uma prova, que você não tem tempo de aprender a matéria toda que você não aprendeu no semestre inteiro. E aí se você não passar, você faz a DP.

Outro aluno aponta que o professor além dos processos de correção e esclarecimento das dúvidas, poderia oferecer ao aluno a possibilidade de (re)atribuir a nota com base nas correções que teria feito. Mas aponta que o tempo destinado a este processo seria longo e que os professores não teriam tempo para tal.

E: E o que você espera depois que sai a nota de uma prova?

A01: Ah, num mundo perfeito eu esperaria que eles devolvessem as provas com as correções, pra gente poder ver mesmo, o que erro e questionar. Ele fazer a correção pra gente ver, e, com comentários eu gostaria de ter. Porque, para as próximas avaliações, para eu saber o que ele gosta [...]. Mas, na verdade, num mundo mais perfeito ainda, eu gostaria que tivesse aquilo que eles fazem naquela escola [...] escola da ponte, sabe? Que eles devolvem a prova, o aluno corrige, ele refaz o que ele errou, e devolve para o professor e o professor reatribuiu a nota (risos) aí, acho que seria fantástico, mas não “rola” né?

E: Por que você acha que não “rola”?

A01: Ah porque, os professores são muito atarefados, os nossos aqui também. [...] Então, não acho que eles teriam todo esse trabalho de retornar as notas, de corrigir tudo de novo e tal. Primeiro que eles não devem ter tempo nenhum. A gente estava conversando isso na aula esses dias, e é meio difícil até pra gente. Se a gente for professor de escola pública, [...] a gente vai ter trinta sala e num vai dá pra fazer isso com todas né? Mas, eu gostaria que fosse assim.

E: E você acha importante mostrar a prova?

A01: Com certeza. Porque a gente tem que lidar com professores diferentes, com métodos de correção totalmente diferentes, e a gente fica muito perdido. E não é justo também, você espera que o aluno responda exatamente aquilo e se ele não respondeu, ele nunca vai sabe o que ele fez de errado, mas

ele vai ter que aprende sozinho o que ele fez de errado. A gente não sabe se eles querem que a gente decore mais coisas do livro pra colocar mais ou se eles querem que a gente interprete melhor. Mostrar a prova é essencial.

E: E quando eles não mostram você percebe o retorno do conteúdo?

A01: Não, porque sempre segue com a matéria. Não importa se um aluno tirou zero, você estudou e mesmo assim tirou zero, não importa, quem não aprendeu foi ele. “Eu tenho que dar meu conteúdo”. A gente estava falando exatamente disso também na aula de PECBES [...] [a professora] deu um texto sobre avaliação. Ai estava falando lá [...] quem na verdade tem que seguir o conteúdo? O conteúdo não foi feito para o aluno seguir? Então, por que o professor tem que continuar com o conteúdo. Se o aluno não aprendeu que sentido que faz, você continuar o conteúdo? Porque o conteúdo é para o aluno. Fiquei pensando bastante nisso.

Com base nos relatos dos alunos acima, percebe-se que o *Feedback* do processo avaliativo que deveria servir a constatação das dúvidas e incompreensões tendo em vista superá-los, não tem ocorrido com frequência. É marcante, nas experiências de alguns alunos, que um professor não mostrava as provas realizadas pelos alunos, os deixando com mais dúvidas sobre os conteúdos aprendidos. Esta postura assumida pelo professor, segundo alguns alunos, denota uma relação hierárquica em que o aluno deve se submeter silenciosamente aos juízos elaborados pelos professores. Acrescenta-se que a avaliação pouco tem fomentado a reflexão sobre o trabalho pedagógico, sendo somente alguns casos relatados em que os alunos perceberam as mudanças na atuação do docente.

Segundo Souza (1991) as relações de poder e subordinação que estão presentes em nossa sociedade reproduzem-se na forma pela qual a escola se organiza e funciona, e dentre os aspectos específicos da vida escolar em que tais relações se expressam, tem-se a avaliação.

Nesse sentido, a partir dos relatos dos alunos, é possível notar que algumas experiências estão fortemente marcadas por essas relações de poder e subordinação. Talvez, este tem sido o papel da nota, qual seja de, camuflar, obscurecer, ocultar as relações de poder que permeiam uma sala de aula e um trabalho pedagógico. Porém, contraditoriamente, a postura assumida pelo professor, nesse caso, acaba por revelar a hierarquização da relação professor aluno.

Além disso, outra questão que parece acenar para nós reside sobre a compreensão do erro no trabalho pedagógico. Segundo Hoffman (2009, p.51)

Acredito que muito temos a descobrir debruçando-nos sobre as respostas das crianças e jovens, lendo-as nas linhas e entrelinhas, pensando como possam tê-las compreendido, suas incríveis e curiosas soluções e a interpretação possível em relação às perguntas feitas, às ordens dos exercícios. O que não significa que possamos encontrar explicações definitivas em todas as ocasiões, mas, sim, que possamos refletir sobre muitas possibilidades de o educando ser levado a formular a resposta daquela maneira.

Nesse sentido, o exercício de correção do professor deve estar orientado pela promoção da autonomia intelectual, de maneira que encoraje o aluno a analisar e refletir situações sob diferentes e conflitantes ponto de vistas, “Se a oportunidade dessa reflexão não for oferecida ao aluno, ele limitar-se-á a repetir e imitar respostas, sem criticá-las, passivamente. E a passividade intelectual não permite a formação de personalidades autônomas”. (Hoffman, 2013, p. 58). Para tanto,

Se valorizamos os “erros” dos alunos, considerando-os essenciais para o “vir a ser” do processo educativo, temos de assumir também a possibilidade das incertezas, das dúvidas, dos questionamentos que possam ocorrer conosco a partir da análise das respostas deles, favorecendo, então, a discussão sobre essa ideias novas ou diferentes. (HOFFMAN, 2013, p.79)

Um dos motivos apontados pelos alunos para o professor não ter apresentado e devolvido as provas seria da possibilidade dos alunos questionarem as notas atribuídas por ele. Nesse sentido, a relação entre aluno e professor, em relação ao *feedback* que deveria haver no processo avaliativo, aparece marcada por um lado, a conformação do aluno à sua nota, e por outro a possibilidade de uma “contestação” desta nota. Em alguns casos, a contestação da nota apareceu relacionada à qualidade técnica das questões ou da formulação de uma prova, levando o aluno a se questionar sobre o comprometimento do professor.

E: Como que é isso de contestar nota? Ocorre com frequência?

A07: É difícil, né? Porque, geralmente, a palavra do professor é a ultima. É um ultimato quando tem contestamento. Na verdade, começa pelo professor. A abertura do professor já é praticamente nula dentro da faculdade, aqui, na universidade. Quando um professor faz a prova, pouquíssimos levam a prova de volta pra você ver o que errou ou ver quais são suas dificuldades, ver o que talvez você tenha colocado de maneira errônea, mas - talvez - até saiba o conteúdo. Isso já quase não acontece. Quando acontece é só pra você rever sua soma, se está certo ou está errado, se tiver errado você vai lá para o professor, fala, ele vai refazer a soma. Se tiver certo, você só devolve a prova - às vezes você pode até questionar uma questão ou outra, tipo: “o que eu errei aqui?” “Ah, isso aqui é tal coisa.” ele responde pra você. Ai você vê sua resposta lá, compara, vê se está mais ou menos certa. Você fala [...] “ah, não concordo aqui”, aí, “ah, mas olha o que você pôs aqui”. Ele vai achar uma desculpa pra nota que ele deu, mesmo que, ele estivesse errado assim, mesmo que avaliação dele tivesse errado aquela questão. Ai, em raros casos, o professor vai reconhecer o erro dele e vai falar: “beleza, isso aqui estava certo mesmo, você estava correto em considerar isso, então vou refazer sua nota aqui, já volto”. Ai ele vai lá e refaz sua nota. Mas, é isso sabe? O questionamento é determinada questão, é bem focado. Porque se você questionar, por que ele pôs aquela questão ali, aí você está ferrado porque ele é a autoridade máxima, ele escolheu aquela questão, porque ele considerava a questão perfeita. Muito difícil você conseguir, por exemplo, “ah essa prova aqui não faz sentido sabe?” e, às vezes, não faz mesmo.

Às vezes [em algumas disciplinas] [...] as provas eram exatamente iguais, todos os anos. Então, a gente tinha provas de anos passados e tinham provas, assim, - questões inteiras, que não tinha senso. Você lia e num fazia sentido nenhum. Então, você fala “Pô, que está acontecendo?” a gente corrigia as provas de tanto erro de português que tinha. [...] a prova era feita com desleixo até. Aonde ele ia lá num banco de questões e pescava umas questões e ia fazer. E muitas vezes, pescava

duas iguais, às vezes ele na hora de copiar e colar colava coisa errada. Então, você ia questionar aquilo lá, não tinha nem como questionar, porque às vezes você falava: “professor, isso aqui num faz sentido” aí ele fala “não, isso aqui eu errei lá, desconsidera.”. Beleza... Desconsidera. Até que ponto você vai desconsiderando, vai desconsiderando, tipo, um descompromisso. Você vai e fala “Beleza, dá nada professor” ou, então, ele via que o erro era grave e falava: “Essa questão aí é de vocês, um ponto pra vocês”. Aí metade da sala comemora porque tem um ponto a mais na prova. Você vai questionar e ser o chato de falar – “não, galera, não tem que ser assim. Vamos lá, o cara da uma prova de merda aí, e a gente vai deixar?”. O cara não está nem presente pra gente questionar as cagadas que ele faz, porque não está presente no dia da prova, algum doutorando, algum mestrando está lá e a gente não pode questionar pro mestrando porque não foi ele que fez a prova. Só está lá como monitor. Então a gente fica lá sem sabe o que fazer.

Foi questionado se conheciam casos de contestação de nota, de prova ou média, ou ainda se já tinham tentado conversar com os professores quando não concordavam com a atribuição das notas. Alguns alunos se lembraram de aluno e colegas do curso que tenham tido experiências nesse sentido.

E: Já conheceu casos de contestação?

A07: Alguns. [Uma aluna] que atingiu as médias de acordo com as provas. Porém, tinha uma nota de participação que era meio mal resolvida, aonde era considerado algumas coisas, outras não. E ela, considerando essa nota de participação, ela ficava de DP. Então ela foi questionar o que era essa nota, o que ela fez de errado - com participação - pra não conseguir fica com média nessa nota. Você fica com uma nota baixa o suficiente para as notas das provas não serem o suficiente pra alcançar a média. Aí, quando chego lá, a professora falou que não ia tirar essa nota. E tudo que ela queria saber era como essas notas eram consideradas sabe? Mas ela [a professora] não teve consideração. “Essa nota vai ficar, porque eu faço isso todo ano e você não atingiu”. E não tinha nem essa conversa de “ô, aconteceu tal coisa, tal coisa” foi uma maneira bem estúpida assim. Aí ela tentou conversar de novo com a professora e, no fim, a professora reconsiderou. Mas, em ultimo caso, em último momento. E a relação foi... Uma relação de poder assim muito estúpida, aonde uma simples conversa... E o professor tem a liberdade [...] o cara pode fazer uma prova de substituição, pode dar esse direito para os alunos. Mas não. Atingiu, não atingiu pronto, acabou. Então, se você não atingiu se ferrou...

Eu tive uma experiência também. [...] foi uma experiência até que “ok” assim. Não foi tão ruim. Não atingi a média [...] aí, ia ter a prova de substituição, e eu queria sabe o que precisava estudar né? E eu não sabia o que eu tinha errado, porque o professor não tinha mostrado. Em uma das aulas ele falou “ô, quem quiser saber o que, ver a prova, qualquer coisa vai na minha sala, num horário fora de aula e a gente discute essas coisas”. Aí eu fui lá num horário fora de aula, encontrei o professor, e até que ele teve um pouco de paciência, mostrou a prova, refez as questões. Só que, daquele jeito também, não ia reconsiderar nada... Fim... Aquilo ali era pra eu me redimir sabe, num teve nenhum outro lado sabe? Era o professor sempre num pedestal, uma posição - tipo - de mestre aonde ele ia lá e ia semear o conhecimento em min. Então fui lá, tirei as dúvidas, mas pelo menos ele estava aberto a isso, muitos professores nem pra isso estão.

Tive outras experiências que foram um pouco mais difíceis. [...] Eu quase fiquei de dependência por causa de falta [...] Teoricamente, eu não estouraria falta, porque eu teria meia presença. Só que esse professor não dava meia presença. Então, ele considerava que, uma falta é uma falta inteira. Não falta duas horas, você falta quatro. Porque ele só fazia chamada uma vez. Então eu tive que escolhe entre ir na aula ou faltar de um compromisso importante, um compromisso com a própria universidade. Então eu tive que considerar isso. Aí no fim, eu tive sorte também de ser uma professora envolvida com a Licenciatura [...] e ela reconsiderou e falou “vou te dar meia falta só”. Mas, foi uma sorte assim, de um professor. E o meu compromisso é algo voltado pra política, era uma reunião do conselho de curso.

Ainda em relação a essa face – da qual, não concordar com uma nota de prova ou média, ou ainda para conversar sobre a prática pedagógica, há uma preocupação de que o professor venha a “marcar” ou pegar “pirraça”, o que poderia comprometer sua aprovação em uma disciplina.

E: Você já tentou conversar com algum professor sobre a aula ou sobre a avaliação?

A02: Não. A gente sempre tenta conversar com os que a gente vê que dão abertura, aqueles professores mais bonzinhos, aqueles que você vê que são mais politizados, mas como tem uma cultura aqui na universidade em que o professor é o máximo da sala de aula, você não pode contestar nada, que se você contesta ele vai te marcar e te reprovar. Como se cria essa cultura, a gente já também cria uma cultura - na gente - de ser muito afastado o professor, de não conseguir entrar em contato com ele. Então, como eu tenho muito esse problema de encarar uma relação, a partir do como outro trata você, eu já crio esse bloqueio. Eu sempre tive um bloqueio em conversa com os professores. Só assim quando eu tenho mais intimidade com o professor, [...] mas se essa relação não se cria logo no começo, eu já crio aquele bloqueio. Porque ele nem dá abertura pra conversa sobre avaliação, sobre a matéria dele...

E: E você conhece algum caso, já ouviu fala de alguém que foi tenta conversar?

A02: Já. Só que... Todo mundo que tenta contestar um pouco o professor acaba se ferrando. O professor, ou ele realmente se importa com o que o aluno pensa, ou ele vai considera um absurdo aquilo que o aluno está falando e vai marcar aquele aluno sabe? Eu sei pela greve, que os alunos que quiseram participar da greve acabaram batendo um pouco mais de frente com os professores, aí que você viu - aluno reprovando, aluno levando falta e repetir, pegando DP por causa das faltas. Aí que você percebe a compreensão dos professores em relação aos alunos. Esses alunos que são mais corajosos, de ir lá conversar, eles acabam ficando marcados porque o professor, a maioria das vezes, ele não é muito receptivo pra críticas construtivas.

E: Como que é esse questionamento sobre a nota, a prova é comum os alunos fazerem isso?

A01: Era mais comum. Mas aí, a gente foi levando tanto não na cara, que a gente foi desistindo sabe?

E: Como assim?

A01: De professor fala “Ah num mostro porque não tenho tempo” ou então, porque que eu errei? “ah, você tem que estudar mais”. Essas coisas de querer tirar mesmo o aluno dali, porque tem mais coisa pra fazer. E a gente está no quarto ano já. Talvez, a gente não esteja mais preocupando, assim, com nota e a sala vai se desmembrando um pouco né? Vai perdendo um pouco do espírito de coletividade. A gente não vai muito atrás. E também tem o caso de [uma disciplina que] o aluno foi ver a nota dele, brigou com a professora na sala, por causa da nota, porque eram coisas absurdas assim: “ah, você esqueceu de falar que a abelha vira o corpo pro lado esquerdo então você tirou zero na questão inteira”. Uma questão que ele escreveu uma folha sabe? Porque isso era o principal, e aí, briga feio com a professora. As coisas desestimulam muito a gente. Eu, por exemplo, jamais vou contestar uma nota minha [nesta disciplina] quando eu for fazer, porque eu sei que eu vou brigar com a professora, ela vai me marcar e eu não vou conseguir passar na disciplina, talvez, sabe? Eu já fico pensando nisso, porque - pra mim - RER é a pior coisa do mundo. Eu fiz RER [em uma disciplina] e, nossa, não quero fazer de novo, nem a pau.

E: E você acha que isso acontece (de marcar o aluno) quando ele vai conversa sobre a aula do professor? Já ouviu ou viu acontecer?

A01: Eu nunca ouvi falar de alguém que foi falar para o professor que a aula dele não estava sendo boa. Porque a gente não faz isso. A maioria não está aberta a receber esse tipo de crítica, e se está aberto eles falam. [...] E aí você vai pelo feeling do professor. Jamais, eu ia chegar na sala do professor [que não mostra a prova] e fala assim: “ó, sua aula, não to conseguindo aprender” “não é esse jeito que eu aprendo”, apesar de que a aula dele não era ruim, mas era o posicionamento dele como professor. Esse distanciamento que criava aluno-professor que fazia a gente – eu, por exemplo,

não perguntar na aula dele. Esse tipo de coisa. Mas, é estranho porque eu já ouvi ele falando, informalmente, que não sabe porque os alunos sentam longe dele, não sabe porque que tem isso, esse distanciamento, que os alunos têm medo dele, não sabe porque isso. Pô, porque você se porta de uma forma que não dá abertura pra dialogo. Mas tem gente que consegue lidar.

E: E geralmente dá medo ir conversar com os professores sobre isso?

A01: Nossa muito. Ainda mais eu que sou super tímida. Não consigo. Eu tenho medo de me marcar e eu não consigo, sob pressão, conversar. É medo de ele te reprovar sabe? Porque você pensa diferente, porque você contestou. Isso eu tenho certeza que deve acontecer, mas eu nunca passei por isso, porque eu nunca contestei nada.

E: E, quando o aluno tem uma nota que ele não concorda e vai conversar com o professor, você já conheceu algum caso assim? O que aconteceu, se o resultado foi positivo ou negativo?

A05: Que o aluno não concorde com a nota eu acho que já vi. Mas não sei o que acontece, não sei se o aluno procurou ou não. Comigo já aconteceu... de cola. O professor achou que eu estava colando, aí ele não me falou na hora que ele achou que estava colando. Quando eu fui entregar a prova ele falou alguma coisa meio irônica pra mim e pra pessoa que ele achou que - nós duas estávamos colando. Aí, ele começou a fazer um terror - que eu achei ridículo - porque ele começou a fala que não ia soltar as notas enquanto não decidisse o que ia fazer com essas duas ou três pessoas que estavam colando. E aí ele demorou muito para lançar as notas. E começou a falar que: "Não sei se eu vou mandar pra graduação isso". Achei bem nada a ver a atitude dele, e, em nenhum momento ele veio falar comigo na hora da prova que ele achou que eu estava colando. Ele devia ter vindo falar comigo, até tirar minha prova se ele quisesse, se ele realmente achasse, eu não ia concordar, mas... Aí mais de um mês depois ele lançou a nota, e lançou uma nota aleatória [...] Porque daí foi a mesma nota pra mim e pras duas pessoas que ele achava que a gente tava colando, e aí foi uma nota muito baixa - dois e pouco- e igual para as três. Tava na cara que eu não tinha tirado aquela nota, porque eu tinha estudado para aquela prova, e, sei lá porque que ele fez isso, eu fiquei com medo de ir lá e discutir e pedir para ver a prova. [...] Acabei não indo, aí falei: "Ah, vou fazer as outras provas, se eu tirar nota pra passar nem vou me estressar com isso, porque não vale a pena. Mas, se não, eu vou lá e vou querer ver a minha prova e ele vai ter que mostrar porque que ele me deu aquela nota". Mas, aí eu consegui passar, ele ficou com pirraçinha comigo o semestre inteiro, ele tentou fazer tudo para eu não passar, mas aí eu passei. E eu fiquei numa situação muito chata porque ele não veio falar comigo na hora e, você fica assim: "ah, mas, beleza, eu não tava colando. Mas, como é que eu vou provar que eu não tava colando?" Vai ser a minha palavra contra a dele. Aí eu fiquei com medo de conversar com ele, pra ver a minha prova, e aí ele me ferrar o resto do semestre nas outras provas. É meio complicado.

E: Geralmente, dá esse medo de conversar com o professor sobre a prova?

A05: Eu não tenho medo, mas com ele... Ele fez todo esse terrorzinho, falando que ia enviar pra graduação e não sei o que, e falando isso em outra turma e o pessoal vindo fala pra gente. E aí eu fiquei com medo - na verdade - dele pega pirraça comigo, porque tem professor que a gente sabe que às vezes pega pirraçinha com algum estudante. E aí, tem estudante que refaz varias vezes a matéria e é sempre com o mesmo professor, daí nunca consegue passar, porque às vezes, tem professor que leva mesmo para o lado pessoal as coisas, não sei por quê. Daí eu fiquei com medo nesse caso, normalmente, se eu quiser ver a prova, eu vou, vejo. Se o professor da a prova e eu olho e tenho alguma dúvida, eu pergunto.

E: Os colegas que tiveram a mesma nota que a sua foram conversar?

A05: Não. Na verdade, eu era a única que queria ir. E elas estavam com mais medo do que eu. Aí eu falei: "Ah, deixa pra lá" vou tentar passar nas outras provas.

E: Você conhece algum caso de professor que pego pirraça?

A05: Ah, a gente ouvi falar e, às vezes, a gente percebe na sala que tem algum professor que tem pirraçinha com algum aluno. Às vezes isso é mais visível. Às vezes não é. Mas, às vezes, também, a gente ouve falar: "Ah, enquanto estiver esse professor dando essa matéria, num vou fazer porque num vou passar", a gente ouve as pessoas falando isso.

Um dos alunos relatou que houve, uma vez, um professor que o teria procurado para saber de suas dificuldades e que houve um reconhecimento do professor quanto à aula. Porém, ao tentar conversar com outros professores sobre a prática pedagógica deles nas disciplinas, diz ter sentido uma relação entre estas conversas e a dependência que teria sido submetida posteriormente a estas conversas.

A03: [Uma professora] - por exemplo – ela chegou “O que está acontecendo?”. Aí eu falei, eu consegui, tive um momento único na graduação, de falar assim: “Meu, sua aula é uma bosta” (risos), não desse jeito né? Mas, “nossa, sua aula, eu não consigo entender sua aula, às vezes é muito rápido pra mim” eu falei assim. Me senti [feliz...]. Consegui, sabe?. Consegui falar pra algum professor o que acontece na aula. [...] ela falou assim “aí, eu sei sabe?”, “eu sei que minha aula é ruim, só que eu estou tentando de tudo, mas não consigo melhorar”, aí eu... Como assim?... Como assim você não tem um auxílio para melhorar a sua aula? Ela sabe, ela tem consciência disso. Eu senti uma certa preocupação dessa professora, mas foi uma das únicas.

E: E você já teve outras oportunidades de fala assim?

A03: Primeiro que eu criei a oportunidade quando eu fui falar. Pelo menos no primeiro ano, você não se vê assim, é porque você sai do colégio com aquela ideia de que o professor “é você aqui e o professor lá” sabe? No primeiro ano eu até tentei. Mas, aí no segundo ano, eu comecei a falar assim: “Não, pera, eu não estou conseguindo. Vou conversar com o professor”. Aí fui conversar com o professor [...]. Só que eu que fui atrás dele. Porque ele em nenhum momento ele deu uma abertura. Ele deu uma abertura assim: “Se tiver alguma dúvida pode ir”. Uma dúvida... Não conversar sobre minha aula. Então, fui falar sobre a aula dele. Eu não fui perguntar alguma coisa da aula, fui falar sobre a aula dele. Ah, esse é outro professor diferenciado que tem, que ele da aula com uns papéis, ele não dá aula com slide, ele dá aula com uma folha sulfite e ele fica de costas pra gente (risos), nada didático sabe? Aí eu fui falar: “professor, é difícil acompanhar sua aula assim”. Aí, resultado, eu peguei DP dessa matéria. Não sei se foi consequência.

A oportunidade eu que tive que criar, os professores são bem inflexíveis, parece que cutuca a ferida deles quando fala da aula deles sabe? [...] [outro professor] você fala só que ele não faz nada, não muda. Parece que são professores com uma postura falsa, assim, “Eu to aqui pra te escutar”, mas não escutam.

Se por um lado, a nota não corresponde ao aprendizado obtido pelos alunos, e por outro, a nota não tem servido para a reflexão do professor sobre suas práticas e nem para os alunos compreenderem as dificuldades e superá-las, para que tem servido tal escala numérica graduada e aproximada em décimos, para além da classificação e seleção por ela legitimada?

Notadamente, além de ocultar as relações hierárquicas que estão dentro de uma sala de aula, parece sugestivo que tem servido para manter um “distanciamento” entre professor e aluno.

Os relatos parecem sugerir que esse distanciamento aumenta, quando principalmente não acontece ou não se percebe, um acompanhamento individualizado, ou ainda quando o professor acaba assumindo uma postura de superioridade sobre os alunos, ou seja, quando principalmente, o professor parece não estar comprometido com a aprendizagem dos seus

alunos atribuindo os problemas, as dificuldades e dúvidas como responsabilidade exclusiva do aluno.

É nesse distanciamento que aparece uma das tensões, a qual, a aceitação-negação de uma nota atribuída pelo professor, numa prova, ou sobre sua média. Aparentemente, os alunos buscam evitar conflitos com professores pelo fato de que o professor poderia vir a “marcá-los” levando-o a uma reprovação ao final da disciplina. Esta tensão parece revelar que o aluno, pouco tem participado nos processos avaliativos, o qual, um deles seria na elaboração e produção dos conceitos – a nota.

Na maioria dos casos, as notas são elaboradas pelos professores e resta ao aluno aceitá-las. A máxima desta tensão apareceu quando um professor não mostrou aos alunos suas provas, deixando-os confusos sobre as dúvidas e erros, e sobre a nota atribuída. Quanto maior é esta tensão, maior parece ser a verticalidade da relação entre professor e aluno.

Nesta tensão, a prova se torna um instrumento de “negação do aprendido”, no qual, o professor a utiliza para desvalidar o conhecimento aprendido do aluno. É sugestivo que a PROVA ao invés de ser um instrumento que auxilie alunos e professores a diagnosticarem e refletirem sobre dificuldades, individualidades, desafios do trabalho pedagógico, acaba por se transformar numa ação verbal para o aluno, o qual – PROVAR. O aluno precisaria, de fato, provar que aprendeu, ou como em muitos casos, que memorizou e reproduziu com precisão as informações que foram apresentadas pelo professor em situação de aula. E isso, por fim, iria garantir a posição hierárquica do professor como legitimador do seu aprendizado.

Fica evidente, que os alunos se preocupam não apenas com a dimensão formal – a produção de notas, as tarefas e provas – mas também com a relação que ele constrói com seu professor. Buscar-se-á evitar os conflitos e desavenças, pois se corre o risco dele vir a “marcar” o aluno, e nesse sentido, uma possível reprovação à vista.

Algumas situações sugerem que alguns professores são mais resistentes às sugestões feitas pelos alunos, sugestões estas que se referem à prática pedagógica. Nos casos relatados, a impressão que surge é de justamente confirmar o papel da dimensão informal sob a formal, como foi apontado por Freitas (1997), quando a avaliação informal acaba por gerar as condições para a aprovação ou reprovação.

Portanto, é compreensível que os alunos busquem evitar gerar qualquer tipo de tensão e conflito com o professor, pois conforme nos relatos dos alunos que participaram da pesquisa, o que se percebe é que a sensação que permeiam tais práticas avaliativa é de reafirmar a relação hierárquica entre professor e aluno.

4.2.4. Das práticas informais: A face oculta das notas

Neste momento, será mais acentuada a relação entre a dimensão formal e informa do processo avaliativo. Buscou-se compreender o que está por trás das notas, o que ela oculta em meio às práticas cotidianas do professor e do aluno.

Um de nossos alunos relata sobre um comentário de um professor, que teria relação com as atividades que este aluno desenvolve fora da sala de aula.

E: Você acha que quando o professor observa o aluno na sala de aula isso influencia na nota que o aluno vai ter depois? Você acha que existe uma relação entre isso?

A03: Acho que sim, as duas DP's que eu tenho, eu acho que foi por causa disso. [...] eu sou uma pessoa que pergunta muito, então mostra muita participação. Só que ao mesmo tempo eu não sei o que acontece. Alguns professores veem isso de maneira positiva só que isso não reflete na minha nota, então, eu não sei como eles estão vendo isso, porque eu sou participativa, mais que outros alunos que tiram nove, dez. Eu sou uma pessoa que está sempre perguntando e minha nota sai baixa, eles [os professores] não vêm perguntar: “Pô, você está interessada, mas você tirou essa nota, o que está acontecendo?”.

Só que - por exemplo - nos dois casos que eu vi que a avaliação foi de acordo com o que professor acha de mim, sem vir conversar comigo. [Um professor] [...] teve o extra sala de aula, o professor sabia o que eu faço. Aí, ele, num experimento que eu não estava conseguindo fazer, de mexer com fogo... Tenho medo de fogo... E ele tentou falar varias vezes como que fazia [...] aí, eu fiquei desatenta um momento da aula e ele falou assim “Ah, você não serve mesmo para laboratório, só serve para campo”. E isso me fez chorar, sabe? Ele nem pensou muito. E aí eu fui fazer a avaliação dele, ele sempre dava uma cutucada “Agora vai né?”. Cutucando assim, nunca veio pergunta o que estava acontecendo. Aí, a nota final foi baixa e eu peguei DP. Então eu não sei se isso tem relação, não da pra saber, mas eu tive muito a impressão sabe?

Outro aluno relata precisamente uma experiência que teve sobre o “fora da sala de aula” ter influenciado a relação entre o aluno e o professor. Segundo este aluno, o professor teria se surpreendido com o fato do aluno conhecer um determinado palestrante. Também comenta que, percebia nas aulas, que este professor debochava das perguntas de alguns alunos. Ao situar outra experiência, conta que o professor teria sido influenciado por conhecer um familiar do aluno.

E: E você acha que esse olhar do professor na sala de aula, vai influencia na nota?

A04: Influencia bastante. Esse é outro problema também, que os professores muitas vezes eles não tem, assim, ética de separa um pouco o pessoal. [...] e o engraçado é que a maioria, de todas as coisas que eu comentei até agora, de professores que tem feito esse tipo de coisa, são os professores que mais tem sobrenome na Universidade, assim. Então eles fazem e desfazem tudo que eles querem na sala de aula e você não tem voz nenhuma pra falar contra, porque você vai ser esmagado pelo docente (risos). E isso acontece muito, de levar as coisas pro pessoal. Professor vai lá e te dá menos ou mais nota. Aconteceu comigo já, umas duas vezes. Porque, ah, pela mesma questão de você tentar questionar o método da pessoa, a pessoa se sente mal, não consegue receber uma critica, uma critica construtiva, daí pega ódio mesmo... Não sei... E acaba refletindo isso, até na nota, até nas relações em sala de aula mesmo, o jeito como trata as pessoas.

E: Eles acabam tratando diferente?

A04: É.

E: Como?

A04: Quando aconteceu comigo foi assim, foi o mesmo professor que me deu 4.9 foi o mesmo professor que não me mostrou a prova. Teve uma palestra com um professor muito renomado, e deu a coincidência que a palestra, era parte da aula, e o professor que estava dando palestra era amigo meu, que eu já conhecia. [...] E o professor [da disciplina], foi bem grosso, assim, na frente de todo mundo: “Nossa, mas você a conhece?”. E dava pra perceber o tempo inteiro: “Mas onde?”, “Eles são familiares?”. E, continuava com esse ar de superioridade, muitas vezes dentro da sala de aula até quando você respondia coisas, perguntava coisas e no fim, você percebe. Por exemplo, eu lembro que no começo dessa matéria muitas pessoas faziam perguntas. Só que o jeito de tratar, no decorrer da matéria... Chegava nas últimas aulas ninguém mais, nem levantava a mão, nem fazia nada, só ficava calado, só ouvindo e copiando. [...] O professor “tirava” as pessoas mesmo: “Nossa ele descobriu que a água molha”, falava assim quando o aluno perguntava alguma coisa que, na cabeça dele era óbvia. Mas a gente estava no primeiro ano né? não é óbvio...

E: Tem outros casos?

A04: Tem. Outro professor também. Engraçado que ele fez o contrário. Porque ele era amigo do meu pai. Então, até hoje eu tenho certeza que ele me passou na matéria. Porque eu fiquei com 4.7 na prova de RER. E eu fui ver lá minha nota tava com cinco (risos). E minha moral? Daí eu fiquei... Eu queria muito ir lá e falar: “não é justo” porque, você fica assim né? Do mesmo jeito que ele me passou, ele deve ter deixado pessoas porque não gostava sabe? E a vontade de ir lá e falar tudo? Mas daí você acaba falando: “ah, já passei, prefiro não fazer nunca mais essa matéria com ele” sabe? Ai, por um, dois pontos, que me deixou porque não gostava de mim e o outro que me passou pra ficar bem... não sei... por causa do meu pai

Para outro aluno, os professores preferem determinadas atitudes e comportamentos de alunos, e que isso, estaria associado às notas nas provas.

E: E quando o professor observa o aluno dentro da sala de aula, isso influencia na nota das provas?

A01: Influencia. Influencia bastante. Se o professor vê que o aluno, sai da aula toda hora. Ele vai marca né? Como se diz vai dar uma nota diferente. Não é possível, mas, por exemplo, tem aula que todo mundo saía da sala, toda hora, daí o que o professor ia fazer? Ia dar menos pra todo mundo? Ele não sabia exatamente quem saía e quem não saía. Mas, se vê que ele tem certa preferência pelos que ficam na aula, podem estar só olhando para o slide, podem estar copiando [...]. Mas, tem muito isso, de aluno que sai muito da aula porque não consegue acompanhar, que às vezes fica quatro horas maçantes falando, e você fica desesperado, sem ar.

E: E quando o aluno tem uma nota boa também trata diferente?

A01: Também né? [...] [Para o professor] se tem um aluno que tirou dez, porque que tem trinta e nove tirando três? “A culpa não é minha, a culpa é dos alunos, porque se um consegue todos deveriam conseguir”. Isso é óbvio, assim. Tem professor que faz a correção baseada na melhor prova. De pega a melhor prova - a mais completa - e fazer uma correção baseada naquela sabe? Como se os alunos fossem responder as coisas igual. E influencia sim [...] aquele aluno que foi bem na primeira, geralmente, sempre vai bem em todas e não precisa assim, se preocupar tanto, porque é o mesmo aluno que fica o tempo todo na sala, que aquela forma de aula é suficiente pra ele. Só que você vê que isso é cada vez mais raro, alunos que conseguem ficar quatro horas, sentados e ouvindo.

Outro aluno relatou sobre um e-mail que uma professora teria enviado comentando sobre sua nota na disciplina.

A07: [...] Num e-mail que ela me mandou pra falar sobre minha nota, ela falou: “Ah, sua média foi 5.1”. Espero que você não trabalhe com [este campo de conhecimento].

Olhando com cuidado alguns aspectos das relações que vão se construindo entre o professor e seus alunos, a avaliação da aprendizagem, parece adquirir nestas relações, papéis decisivos em relação ao futuro profissional do aluno. Não somente em relação às práticas pedagógicas deste futuro professor, mas também em relação ao campo de conhecimento ou técnicas utilizadas em algumas áreas das Ciências Biológicas.

Considerando que, na escola, a prática avaliativa tem servido, conforme apontou Souza (1991) para mostrar ao aluno qual seu “lugar” em determina posição e hierarquia social, podemos considerar que na Universidade – lugar este atravessado pelos interesses e monopólios, tal qual o campo científico - a prática avaliativa tem caminhado no sentido de mostrar ao graduando qual é o lugar do conhecimento dele? A prática avaliativa estaria “controlando” quem pode ou não atuar em determinada área de conhecimento? A função classificatória, aliado à meritocracia por desempenho, estaria servindo para selecionar “aqueles que podem” e “aqueles que não podem” atuar dentro desta área e saber do conhecimento?

Dois relatos apresentaram frases como: “Você não serve para laboratório” e “Espero que não trabalhe nesta área/campo de conhecimento” revelam que a dimensão informal atravessam as paredes da sala de aula, e marca a vida do aluno.

Cabe elencar, então, um primeiro questionamento acerca da posição que o professor ocupa para dizer o que o aluno deve ou não, fazer ou seguir, em sua formação como biólogo. Parece ainda mais perigoso, se considerarmos que tais menções e comentários podem estar velados ou mantidos em segredo/sigilo, o que acabam por regular e construir toda a relação pedagógica com o aluno.

Entretanto, precisamos nos atentar para algumas diferenças entre estes casos. No primeiro caso, a avaliação informal parece mais evidente, quando, por meios informais, o professor sugere fortemente que o aluno não serviria para determinados ambientes de trabalho, neste caso, o laboratório. Já no segundo, o professor teria percebido que – alguns alunos, a priori, os que obtiveram “notas baixas” – não deveriam atuar na área de conhecimento que havia sido tratado na disciplina.

Portanto, a prática avaliativa além de exercer o controle do conhecimento na medida em que determina, *o que* o estudante deve saber e avalia se ele sabe *tudo o que* deve saber e *apenas* o que deve saber, e ainda, se sabe *tal como* deve saber (CATANI; GALEGO, 2009,

grifos do autor) também parece exercer o controle de quem pode ou não atuar no campo de conhecimento. Para tanto, a avaliação informal parece ser um dos elementos decisivos nesse papel.

Além disso, percebe-se que também há uma questão de comportamento do qual os alunos reconhecem estar sendo avaliado informalmente. Essa questão incide principalmente na presença-ausência do aluno dentro da sala de aula. Alguns alunos revelam que se tornou comum os alunos não ficarem o tempo todo dentro da sala de aula. Isso se deve principalmente, ao fato de boa parte das aulas, estarem focada na assimilação e transmissão do conteúdo pelo aluno ocorrendo quase sempre através de aulas expositivas.

Alguns alunos entrevistados relataram que chega a ter tratamento diferenciado pelo professor para alguns alunos. Segundo Freitas et.al (2009, p.28),

Os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno.

Porém, como apontado por Freitas (1997) e Freitas et.al (2009), a dimensão informal é um lugar de difícil acesso por parte dos estudos e pesquisas, pois reside sob o profundo âmago de cada professor.

A fala de um dos alunos (A01) nos revela um aspecto interessante, no qual, em sua percepção, o professor buscaria culpabilizar o aluno decorrendo de seu mérito individual. Retomemos um excerto dela:

A01: [...] *Se tem um aluno que tirou dez, porque que tem trinta e nove tirando três? “A culpa não é minha, a culpa é dos alunos, porque se um consegue todos deveriam conseguir”.*

Segundo Freitas (1997) nesse processo de construção de juízos, temos subprodutos ainda mais graves, qual seja a autoimagem do aluno, reside aí o problema de avaliação informal contaminando 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, seus apontamentos também valem para nosso contexto.

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 desencadearemos 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).

No entanto, é preciso lembrar que a problemática não reside 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 lidar 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 que a avaliação informal é muito importante, podendo ser uma aliada do estudante e 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. (p.37)

Tanto a avaliação formal quanto a informal são importantes, devendo ser empregadas no momento certo e de maneira adequada. Precisamos avançar nosso entendimento sobre cada uma delas, a forma de desenvolvê-las, assim como precisamos saber articular os resultados obtidos por ambas. A relevância da utilização das duas está no fato de que o estudante demonstra sua aprendizagem utilizando diversas linguagens: escrita, oral, gráfica, estética, corporal etc. A avaliação formal é insuficiente para abranger todos os estilos de aprendizagem. A informal pode complementá-la (p.38).

Podemos então depreender dos relatos, que a dimensão informal esta fortemente presente na sala de aula, especialmente, sob o comportamento do aluno, apesar da dimensão

formal ser a mais perceptível e, aparentemente, a mais importante. Aparentemente, pois são os procedimentos formais que tendem a classificação produzindo as diferentes percepções e tensões. Porém, é fundamental que tenhamos claro o papel da dimensão informal na prática avaliativa que também influenciam fortemente as relações entre alunos e professores, e como já mencionado, acaba por regular toda a relação pedagógica entre eles.

4.2.5 Das experiências e possibilidades: Entre concepções e práticas da avaliação.

Dedicaremos agora nossa atenção para a compreensão dos alunos entrevistados sobre avaliação da aprendizagem e como a fariam se fossem professores. Sobre este segundo aspecto - como seria a avaliação da aprendizagem se fossem professores - cabe destacar que muitos alunos relataram suas experiências nas disciplinas de PECBES.

Perguntava-se para os alunos se suas vivências de alunos em relação à avaliação da aprendizagem, no curso de graduação e relatada por eles, condizia com seu entendimento sobre avaliação.

Ao lembrarem das provas e a ênfase memorização dos conteúdos disseram que não avaliavam a aprendizagem, de forma que não garante ao professor saber se o aluno aprendeu, mas que apenas “decorou” o conteúdo e, que nos próximos anos, os alunos acabam não se lembrando do que era solicitado ou cobrado na prova.

E: Você acha que o acontece aqui com relação à avaliação da aprendizagem condiz com seu entendimento sobre avaliação?

A05: Não. Eu acho que esse tipo de prova que são muito decoreba, eu acho que não avalia se a pessoa aprendeu mesmo ou não. Avalia se a pessoa conseguiu decorar (risos). Tanto que no começo do curso, acho que porque era começo, a gente chega na faculdade mais descansado e não tem tanta coisa pra fazer, eu decorava muito mais. Agora, eu não tenho mais nem paciência (risos) pra ficar decorando, sabe? E também porque a gente chega na universidade, a gente não sabe como que é... E algumas pessoas vão aceitando. E eu fui me decepcionando. Eu estudo porque tem que estudar. Decoro algumas coisas porque tem que decorar, porque também não posso ficar pegando DP, já que é assim a avaliação. Mas, não concordo não. Por exemplo, as disciplinas da licenciatura elas tem uma avaliação diferente, normalmente é a participação, é trabalho, discussão... E eu acho que isso funciona muito melhor do que uma prova que você decora um conteúdo.

E: Você acha que o acontece aqui com relação à avaliação da aprendizagem condiz com seu entendimento sobre avaliação?

A06: Eu não sei. Eu acho que, na verdade, não avalia direito o que teria que avaliar né? Por exemplo, você ver muita gente passando nas disciplinas sem saber, muitas vezes colando, sei lá. E aprender, realmente, não. Acho que a avaliação não avalia se você aprendeu realmente ou não. Ou se não, você passa mesmo sem colar – decora - e depois no ano que vem você não lembra mais nada. Você vai fazer uma matéria que tem que puxar o que você aprendeu nos primeiros anos e a maioria da sala - o professor tenta- só que ninguém lembra nada, é muito raro.

E: Você acha que o acontece aqui com relação a avaliação da aprendizagem condiz com seu entendimento sobre avaliação?

A03: Não.

E: Por quê?

A03: Ah, primeiro que é uma decoreba né? Você decora as coisas e coloca lá. E você aprende outras coisas, não são questões abertas assim: “O que você aprendeu na disciplina?” isso seria uma avaliação. “O que você guardou para si, o que você realmente entendeu ou não?”. Eu acho que pra mim isso me avaliaria muito melhor, ele virar e falar assim: “O que você entendeu de tudo que agente conversou, das nossas práticas, dos nossos experimentos, o que você aprendeu?”. Não tem uma pergunta aberta deste tipo. É você decorar aquilo que o professor pede. Então, eu não me sinto contemplada, sendo avaliado o que eu – realmente - aprendi. Muitas coisas que eu decorei pra fazer uma avaliação eu já nem lembro mais, nome de estrutura, nome de animais, rodapé de livro, data. Não lembro mais.

Um dos alunos aponta que a avaliação deveria considerar as subjetividades e particularidades do aluno.

E: Você acha que o acontece aqui com relação à avaliação da aprendizagem condiz com seu entendimento sobre avaliação?

A02: É que depende o que cada um define como avaliação. É que avaliação para mim só é eficaz quando, de alguma forma, ela instiga o aluno a realmente aprender né? Mas pra mim não é avaliação. Pra mim é muito subjetivo, porque cada aluno pode ter uma dificuldade diferente com aquele tipo de prova... Então, como que você vai avaliar uma gama de quarenta alunos numa sala, sendo que [...] tem uns que falam melhor, tem uns que escrevem melhor, tem uns que aprendem muito mais se eles leem bastante, discutem o texto depois. Então, como que você institui uma avaliação única para tanta subjetividade sabe? Pra mim não é uma avaliação, ainda mais nesses métodos de decoreba: “fui, despejei tudo que eu sabia e aí sai e não lembro mais nada”. Então para mim acho que isso não é avaliação não.

Um outro aluno conta que sobre uma de suas experiências em que o professor da disciplina buscou diferenciar algumas práticas em relação à avaliação e as aulas. Considera muito positiva este tipo de diferenciação.

E: Você acha que o acontece aqui com relação a avaliação da aprendizagem condiz com seu entendimento sobre avaliação?

A01: Não, claro que não... Com certeza não. Pelo menos, nem é porque eu li algumas coisas sobre sabe? É porque eu nunca, realmente, eu nunca entendi o que estava sendo avaliado. Só estava sendo avaliado minha capacidade de memorizar, entendeu? Pra mim é isso que acontece, minha capacidade de memorizar. E eu sou péssima em memorizar, não tenho memória recente. Então assim, não condiz nem um pouco.

Alguns professores, eles tentam mudar sabe? [um professor] ele ia conversando com a gente antes da prova, sobre o que ele iria pedir na prova... Isso era sensacional... Porque, às vezes, ele falava: “Ah eu vou pedir sobre tal estrutura”. Aí, a gente na semana antes da prova debatia na cantina sobre aquilo. E, com isso, a gente aprendia. Eu achava muito ‘dahora’. E mesmo assim, ele achava que tinha que mudar. Aí ele mudou o método de avaliação dele, eu acho que ele não faz mais prova escrita. Ele faz uma avaliação totalmente diferente assim, que ele não dá mais tanta aula teórica, ele faz os alunos conduzirem experimentos sobre os temas que ele tem que abordar e a partir desses experimentos, os alunos vão produzir uma aula, e ele vai monitorando. [...] ele avalia isso, o trabalho em grupo, se a aula ficou boa, se não ficou, o que tinha que melhorar. Achei muito legal.

Ao discorrer sobre essa questão, outro aluno comenta que deveria servir aos professores como autocrítica, o qual viria a revelar uma hierarquia na relação aluno e professor.

E: O que o acontece aqui com relação à avaliação da aprendizagem condiz com seu entendimento sobre avaliação?

A04: Não. Olha, minha visão de avaliação, o que seria uma avaliação, serviria como uma coisa crítica né? Principalmente, ela deveria servir de autocrítica, mais para os professores mesmo. A questão de você ser educador é uma coisa que requer muita responsabilidade, muito comprometimento, muita dedicação, e, é uma coisa que tem que ser orgânica, tanto aluno como professor, eles têm o mesmo espaço e o mesmo lugar na sala de aula. É recíproco né?

O professor - pode ser que ele tenha mais conhecimento sobre as coisas- mas o aluno sempre tem o que aportar para o professor. Então, essa questão de avaliação, ela acaba reforçando um problema que a gente tem muito na sala de aula, que é de hierarquia mesmo do professor. Que o professor sempre se vê como... É muito acima do estudante. Então, não acaba deixando muito espaço para o estudante, tanto para ele se sentir à vontade como pra fazer parte da construção deste mesmo espaço. Então, na minha concepção, a avaliação serviria pra isso né? Pros dois, avaliarem como está o método de ensino, a passagem de conhecimento, a transmissão do conhecimento. Avaliar se isso está sendo efetiva, na vida do aluno, se ele está entendendo realmente o que é isso, da onde vem e pra que serve, e se o professor também está conseguindo deixar o aluno fazer o aluno se sentir parte desse espaço, não como obrigação, mas que ele entenda realmente a importância do conhecimento.

E é totalmente o contrário esse tipo de avaliação que a gente tem aqui, que torna o professor o todo poderoso da sala de aula, ele faz o que quiser porque ele tem a avaliação como uma ferramenta, até de punição, e de controle dos alunos inteiro. Ele tem o poder de fazer o que ele bem entender daquilo, porque é ele no final das contas que vai da avaliação. E é uma avaliação que não avalia absolutamente nada sobre a dinâmica da sala de aula, da transmissão de conhecimentos. É uma avaliação muito banalizada, está virando meio de produção mesmo. Parece que a gente esta numa fabrica. Fabrica de, sei lá, pesquisa até. Então, acho que não condiz nada com o que, realmente, seria aprendizagem.

Já um dos alunos comenta de uma professora que teria ensinado e estimulado os alunos a montarem e apresentarem painéis, semelhante, aos que são usados em congressos e eventos.

E: O que o acontece aqui com relação à avaliação da aprendizagem condiz com seu entendimento sobre avaliação?

A07: Ah não. Totalmente não. Tiveram professores que tiveram mais êxito nesse ponto, que conseguiram abranger mais métodos, conseguiram abranger mais formas de ver se o aluno realmente aprendeu. Teve professor que se importavam com a nossa graduação, o consequente disso, sabe? [Uma professora] viro meio que exemplo né? [...] Ela que começou com isso, de fazer um painel no primeiro ano. Poxa, fazer um painel! Isso é muito importante se você for ver, sabe? A gente é pesquisador, vai ter congressos pra lá e pra cá, pra todo mundo. Todo mundo que vai se formar bacharel, vai ter que fazer pelo menos um painel - o TCC, às vezes, faz painel. Apresentação de pesquisa, qualquer coisa vai ter que fazer um painel. E se ela não estivesse nem aí, a gente não ia ter outro exemplo. Não ia ter outro exemplo de como fazer isso, mas ela fez isso, ela ia lá e "Pô, acho importante vocês aprenderem a fazer isso". Então, às vezes, tem essa importância. E era um método avaliativo dela sabe? Ela pegava lá e fazia "ó, isso aqui vale tanto de nota". Aí ela ensinava, ia atrás...

Para ele (A07), não existe um questionamento de alguns professores sobre a prova. Sabendo ou conhecendo a forma de fazer a prova é possível ir “bem” na avaliação, o qual seria de tirar uma nota alta. Acrescenta que a avaliação se torna superficial quando, na sua percepção, alguns professores não possuem compromisso com o aprendizado do aluno e por isso não se preocupam tanto com a avaliação da aprendizagem.

A07: Geralmente, não é avaliação de conhecimento, é um documento. É um documento que precisa ter. Nem mais é questionado o que significa, o que vale, como vale. Não é questionado. O professor: “Ah, acho que três avaliações dá. Se não fica muito conteúdo pra cada avaliação, aí, três dá”. Divide por três, forma a nota. Aí: “melhor por um trabalho que se não eles não atingem média. Trabalho geralmente eles vão bem, aí atinge”... Nem pensam o que significa a prova... Essa prova vai significar o que? Essas questões que você está pondo vai significar o que? Superficialmente, pra ele: “Vou avaliar o conhecimento que eles tiveram”, mas é totalmente superficial. Ele não para pra pensar: “Puts, será que eu estou avaliando mesmo com essa questão?” “O que essa questão significa?” [...] “Eu dei três temas, então, dez questões, três temas para cada um, eu faço uma pegadinha no fim”. É isso sabe? A forma de fazer prova dos professores é essa.

Então, sabendo disso, você consegue estudar, pegar os temas principais - os pontos principais daquele tema - você estuda você consegue tirar dez. Se você for espertinho assim: “ah, eu sei que vai cair isso, isso e isso. Então, eu sei sobre isso, sei sobre esse, esse tema pronto” sabe? “Conseguiu ir bem na minha avaliação”.

E não significa nada né? ... E o professor [...] no fundo, eles sabem disso. Eles sabem que aquilo não significa o conhecimento. Mas... Alguns né? Alguns não sabem mesmo e não estão nem aí por não saber. Mas, alguns sabem. Olham pra aquilo, sabe, e fala: “ah, dane-se”. Deixa superficial mesmo e dane-se: “Não estou aqui pra fazer diferença”, meio que assim: “Não é meu trabalho” “Meu trabalho é só dar aula”. Acha que é só dar aula. Se o cara aprendeu é porque ele queria aprender. Se não, não queria. Então, acho que a avaliação superficialmente, é isso.

Após responderem se a avaliação da aprendizagem que ocorria no curso condiz com o seu entendimento sobre avaliação, questionava-se como fariam para avaliar a aprendizagem de seus alunos.

De acordo com o conteúdo das respostas, também era perguntado se utilizariam de trabalhos escritos e/ou orais, se avaliariam ou considerariam a participação do aluno e de como seria esta avaliação, se utilizariam nota e caso fossem obrigados ter que atribuir nota o que fariam, e se utilizariam provas. Perguntou-se também, o que fariam quando percebessem que o aluno não tinha aprendido, ou que, tivesse ido “mal” em sua avaliação.

Um de nossos alunos comentou que gostaria de utilizar, como exemplo, uma experiência que teve em uma disciplina do curso.

E: Se você professor (a), como você iria avaliar a aprendizagem do seus alunos?

A06: Eu gostaria de usar o exemplo [de um professor], ver como os alunos gostam de ser avaliados e usar vários métodos de avaliação. Por exemplo, tem gente que é melhor em escrita, tem gente que é melhor falando. Num dá pra avaliar todos do mesmo jeito. Eu tentaria fazer isso, mas eu sei que é

difícil, porque os professores - até aqui na faculdade- eles não tem preparo. .Eles são pesquisadores na verdade.

E: Depois que você avaliasse seu aluno e percebesse que não foi como você esperava. O que você faria?

A06: Ah, eu tentaria ver porque que ele não está conseguindo acompanhar e tentar fazer outra forma de avaliação - uma conversa, porque, às vezes, tem gente que é travada mesmo, não consegue escrever, falar direito. Mas se você instigar, ele sabe na verdade.

Outro aluno buscava desenvolver práticas que diferem de algumas de suas vivências. Relata que pretende fazer atividades em grupo, discussões, utilização de outros espaços, e também alterar a disposição mais comum dos alunos estarem sentados em fila na sala de aula.

E: Se você professor (a), como você iria avaliar a aprendizagem do seus alunos?

A05: Então, eu não concordo muito com esse tipo de avaliação que a gente tem aqui. E eu to fazendo licenciatura. [...] a gente discute sobre isso, e eu estou tentando ainda. To pensando e tal. Não sei como que vai ser. Mas, eu acho que, em escola - por exemplo - se eu não for obrigada a dar prova eu não sei se eu daria uma prova mesmo. Talvez, se eu desse prova, eu tentaria fazer uma prova mais com perguntas, com questões, que fizessem os alunos pensar pra responder, que não tivesse uma resposta pronta, decorada. Questões, de repente, mais reflexivas ou que dependendo da matéria, que eles realmente tivessem que pensar. Mas eu acho que usaria outros métodos pra avaliar. As discussões eu acho muito importante, fazer dinâmicas em grupo, fazer os alunos trabalharem em grupo também. Não é nem dessa pergunta, mas eu não gosto daquela sala quadradinha, os alunos um atrás do outro, eu não gosto. Eu gosto quando tem discussões em sala, em círculo, todo mundo olhando um pro outro e podendo discutir. Então, acho que eu faria essas atividades diferentes, de repente, também, atividades fora da sala de aula que eu acho importante. Eu tentaria fazer essas atividades mais que saíssem dessa forma de avaliação que eu não concordo.

Além da utilização de diferentes instrumentos, um aluno buscava ter uma aproximação com seus alunos, no qual eles poderiam sugerir alterações e mudanças na sua prática docente.

E: Se você professor (a), como você iria avaliar a aprendizagem do seus alunos?

A01: A gente tava discutindo justamente isso, também, que se eu fosse professora e tivesse uma sala pra dar aula, se eu não precisasse dar aula pra trinta salas, eu ia tentar sentir como cada aluno se dá melhor sabe? Porque tem uns que vão conseguir fazer muito melhor uma prova oral, tem uns que vão gostar mais de, realmente, fazer uma escrita, tem uns que gostam de seminário - de pensar de outras formas a matéria. E isso que é realmente avaliar o aluno né? É você conversar com ele sobre o que vai ser pedido na prova, sobre o que eles acham que deviam cair, porque - isso eu estava lendo também- que a construção da avaliação tem que ser conjunta, porque como você vai pedir pro aluno fazer uma coisa, que ele não sabe exatamente o que é né? Assim, ele não sabe e vai receber um negócio ali, e não sabe exatamente o que você quer que ele faça, se você quer que ele vomite tudo que ele aprendeu, ou, além do nervosismo que dá pela nota ser uma coisa definitiva, que vai definir se você vai passar ou não. Aí, eu acho que eu faria vários tipos de avaliação, nunca ia ficar num só. Então assim, faria uma prova escrita, mas com questões diferenciadas. Talvez uma questão que eles tivessem que decorar, uma outra questão que desse pra ele puxar do cotidiano e talvez tentar relacionar... Questões variadas mesmo para não ser uma prova fechada. E eu tentaria fazer uma avaliação de....Talvez, trabalhos. Trabalhos que você dá para casa. Você vê se o aluno está se interessando e tal. Mas, isso, também sendo sempre conversado, que depende da sala que você pega,

se você pegar uma sala que num quer nada você não vai saber como agir. Às vezes, acaba tendo um monte de nota zero ali, porque ninguém fez nada e você vai fazer o que né? Mas, testar outras formas de avaliação, tentar avaliação oral, ver se percebe no aluno se ele participa das aulas. Falar com eles que isso também vai ser incluso na nota e deixar aberto. Deixar aberto a sugestões, deixar aberto à alterações. Não pode ser nada rígido assim, se ver que não está funcionando, você vai ter que mudar né? Pô, em prova escrita ninguém está dando bem só aquela galerinha ali de sempre, então, o que eu faço? Converso, mudo.

A dificuldade, para outro aluno, é da avaliação considerar a subjetividade dos alunos, mas que no fundo serviria também para uma melhor compreensão sobre sua prática docente.

E: Se você professor (a), como você iria avaliar a aprendizagem de seus alunos?

A02: Isso eu acho super difícil. Porque a gente fala tanto que é tão ruim, mas acho que é muito difícil você avaliar os alunos, justamente por causa das subjetividades. Levar em conta cada individualidade acho bem difícil. Mas eu pretendo não passar esse tipo de avaliação dissertativa, objetiva. Eu pretendo tentar fazer algo mais coletivo, construir uma avaliação que seja mais coletiva ou... Eu não sei... Os alunos mesmo tentarem se avaliar: “o que vocês aprenderam?” “o que vocês não aprenderam?” “o que a gente pode tentar rever?”, mas sempre tentar dar uma devolutiva pra eles.

Na verdade, pra mim, acho que a avaliação serviria pra ver como que está a minha aula. Se a minha aula está sendo boa pra eles – pros alunos - e se eles estão conseguindo entender, se eles estão conseguindo ficar com algo do conteúdo. Porque não faz sentido você perguntar, o aluno decorar e depois não se lembrar de nada. Acho que tem ser uma coisa que seja mais coletiva. “Oh, hoje vai ser o dia da avaliação nossa” a gente vai sentar, vai passar sobre os assuntos: “O que vocês estão em dúvida?” “O que vocês não sabem nada, para gente rever?”. Só que aí leva muito mais tempo do que uma avaliação normal.

Já para outro aluno, uma das dificuldades estaria sob a autonomia concedida ao professor para modificar suas práticas. A participação do aluno e a interação com ele poderia avaliar melhor ao invés de uma prova.

E: Se você professor (a), como você iria avaliar a aprendizagem dos seus alunos?

A04: É difícil. É uma das coisas pelas quais eu ficava com muito medo de entrar pra educação, porque não é só você tentar formular uma nova proposta, mas você sabe também que vai se deparar com muitas críticas no meio do caminho, de colegas, dependendo da instituição aonde você trabalha, vai ser muito difícil, que você tenha autonomia suficiente, às vezes, pra implementar certos métodos de avaliação né? Que eles estão sempre te pedindo “Dá nota!” “Me dá a nota”. Então, eu gosto muito do método de avaliação, assim, de participação em sala de aula, do tipo que você senta numa roda e você vai conversando mesmo, de tentar chegar na conclusão do porque aquilo é aquilo sabe? Dá um trabalho danado, mas eu acho que seria o melhor jeito, sem precisar realmente de nota. Eu acho que na interação com o aluno, você consegue avaliar muito mais em que nível está o conhecimento do que você simplesmente jogar uma folha na frente dele, responde e acabou. Mas, eu não consigo imaginar nenhuma instituição que levaria isso realmente a sério.

E: E a participação do aluno, como você iria avaliar?

A04: A participação tem que tomar muito em conta sempre as individualidades de cada aluno. Tem alunos que tem muito a dizer, mas eles são muitos tímidos, tem alunos que gostam de ficar ‘zuando’. Eu acho que a participação, o jeito é você tentar interagir mesmo assim. Mas, isso faz tudo parte de você fazer o aluno se sentir a vontade dentro do espaço de sala de aula né? De que ele saiba que não vai ter represália nenhuma se ele falar uma coisa fora do assunto, ou sei lá. Porque ninguém nasceu aprendendo tudo assim, e uma questão de respeito do docente também para com todas as opiniões dos

alunos. Daí, a participação seria isso, mais uma interação entre a sala. É muito legal, você ver - em alguns momentos - os alunos que no começo do ano, por exemplo, eram extremamente tímidos, extremamente introspectivos, e que no decorrer do ano já vão se soltando mais, que chega no final, eles tem a propriedade pra falar na frente da sala de aula, pra fazer questões. Isso eu acho muito significativo, muito mais do que tira mais nota, ter mais nota.

Um de nossos alunos relata que tentaria fazer um retorno individual e coletivo com os seus alunos.

E: Se você professor (a), como você iria avaliar a aprendizagem dos seus alunos?

A03: Pensando que eu já estou na prática de ensino, o que eu tenho buscado fazer, desde o começo, eu estabeleço o que eu espero que aconteça com o aluno até o final. E aí, eu vou, ao longo do tempo, avaliando se ele está progredindo nisso que eu propus pra passar pra ele. Então, coisas como participação, coisas como coletividade na sala, ajudar o outro, indo nesse sentido. Quanto ao conteúdo que eu quero... Que é necessário - não que eu quero, mas é necessário, na escola ou na universidade, a gente entende que é um conteúdo necessário pra que ele desenvolva algumas atividades, eu jogaria uma questão aberta bem nesse estilo que eu falei: "O que você aprendeu?" aí disso, fazer um balanço e passar depois individualmente pra cada um. Não é viável assim, parece que num é viável. Mas tentar depois fazer um fechamento da avaliação: "Ó, eu senti que vocês tiveram dificuldade nisso, vocês tiveram dificuldade naquilo" "Vamos trabalhar isso pra ver se vocês melhoram?". E fazer ainda uma segunda avaliação da mesma coisa. Se não rolar, aí não sei, porque a gente tem que partir pra outros conteúdos.

Um de nossos alunos relata todo o processo que envolveu sua prática avaliativa, além de ressaltar algumas qualidades de seus alunos, em que teria desenvolvido o estágio supervisionado no Ensino Médio.

E: Se você professor (a), como você iria avaliar a aprendizagem dos seus alunos?

A07: Acho que esse é um ponto que eu tenho pensado muito, ultimamente, muito mesmo. Na minha ultima aula [do estágio] de PECBES III, a gente teria que fazer um método avaliativo né? Só que é uma prova só. A gente teria uma avaliação só. [...] acho que foi uma das primeiras vezes que, primeira vez não né? Mas que eu tive a prática de realmente fazer uma avaliação, falar: "pô, eu não quero fazer" sabe? [...] Porque assim, foi uma aula muito fácil sabe? Fluíam as aulas. Eu peguei uma turma no Bayeux. A escola que já é elitizada, aonde os alunos já são pré-selecionados pra entrar dentro daquela escola. Era um terceiro ano. Então os alunos já tinham maturidade alta, porque já estavam visando coisas, porque os alunos já eram elitizados, já eram pré-selecionados, então, eram alunos muito maduros sabe? Alunos, realmente, bons. Realmente bons. Qualquer um que dissesse o contrário é um péssimo profissional, sinto muito. Porque eram alunos ótimos. [...] Acabava o intervalo e não tem sinal. Os alunos iam para a sala porque eles queriam, então, podiam ficar lá fora porque não tem monitor, não tem inspetor que fica mandando, gritando com todo mundo. Então, eles podiam ficar pra fora simplesmente, não subir. Podiam arcar com as consequências de não subir, sabe? Eles escolhiam subir. É um negócio, podia levar cinco minutos, dez minutos, podia. Mas não, eles subiam. Então, tinha esses diferenciais. Então, poxa, eu tinha que avaliar alunos ótimos. [...] durante as aulas, como é em dupla, da pra você ver os alunos que tinha mais dificuldade, alunos que realmente tinha dificuldade com aquela disciplina - biologia. Alunos que realmente, tinham defasagem já de outras aulas, de aulas passadas - porque a gente estava dando aula de genética. Genética é mais alelos. Então, a parte de cromossomos, produção de proteínas, se isso não fosse bem fundado, poderia ser que o aluno tivesse defasagem na hora de aprender, não entendesse muito bem. E foi o que aconteceu. Muitos alunos tinham dificuldades com isso. Então, a gente teve que voltar

algumas vezes. A gente fez uma lista de exercício num determinado momento, pediu exercícios aos alunos e eles tiveram um pouco de dificuldade em entender como funcionavam as coisas. Aí, tipo, tem alguma coisa errada né? Aí, a gente voltou pra essa parte de proteína, rediscutiu isso - lógico de forma superficial - porque a gente não tinha tempo, ensino médio tem bastante conteúdo, então tem essa dificuldade. Então a gente refez essa parte do conteúdo, rediscutiu essas coisas com ele, até eles entenderem sabe? Então beleza, agora agente pode avançar. Aí, agente avanço de novo, viu se eles estavam tendo dificuldade e daí foi assim, 'sussa' mesmo. A gente refez uma lista de exercício com eles de novo só que em sala de aula e eles respondiam. Então, a gente refazia junto com eles na hora. E foi a coisa mais fácil do mundo. Eu falei: "Ah vou fazer uma questão mais difícil. Vamos ver". Eu pus na lousa e os alunos já sabiam a resposta, fazer de cabeça a questão. Pô, isso é extraordinário sabe? Então como que eu vou falar: "não, vou fazer uma prova pra esses alunos" sendo que já eram alunos ótimos. Eu sabia disso, se eu fizesse uma prova, eu ia fazer o que? Fazer um monte de pegadinha pra ver se eles caíam lá, porque se não, ia dar dez pra todo mundo. Então, eu fiquei pensando será que eu faço isso? Não, sabe? Não queria fazer isso. E daí, a gente teve uma ideia de fazer uma avaliação diferenciada. Uma avaliação aonde seria um tipo de autoavaliação. Seria um quadro vivo aonde, eles tinham que no quadro, representar alguma coisa que eles aprenderam na disciplina. E eles foram super criativos, foi muito legal da parte deles que, eles podiam ter ficado nas aulas assim. Eles foram além, às vezes, tinham coisas que a gente nem deu na aula, só que estava no capítulo do livro [...] e questionavam pra gente "Professor, isso aqui pode ser?". Então o envolvimento era gigantesco. Primeira vez que, a avaliação, realmente, eu consegui por em prática uma avaliação diferenciada e eu vi que os alunos estavam realmente envolvidos com aquilo. Não foi um negócio que fizeram de qualquer jeito. Daí, a nota era pura interpretação, envolvimento dos alunos, um negócio diferenciado mesmo.

Ele reconhece também o limite de sua proposta avaliativa, e comenta sobre os procedimentos que utilizava e sua relação com a aprendizagem dos alunos.

A07: Só que assim, não acho que aquilo também era ideal. Mas foi bom naquele momento. Não sei se em outro momento seria tão bom. Se o envolvimento dos alunos não fosse tão grande, a avaliação teria sido bem baixa assim. Seria uma avaliação bem fraca. Mas, como o envolvimento deles era grande, foi uma avaliação boa no momento. Só que é difícil falar uma avaliação ideal porque são casos e casos né? Cada caso é um caso que requer um tipo de avaliação. Assim como a aula. Não pode preparar uma aula expositiva o tempo todo, assim como, você não pode preparar uma aula dialogada o tempo todo. Tem aluno que requer uma aula expositiva né? Requerem que você escreva na lousa. Esses alunos, por exemplo, eram alunos que precisavam por no papel as coisas pra eles entenderem. Mas a gente percebeu que eles tinham problemas com conceitos básicos. Os conceitos ficavam no ar, eles tinham dificuldades de absorver aquilo sabe? De pegar aquilo e realmente entender: "ah tá, isso aqui é isso". Às vezes, um conceito simples - gene - o que é gene? [...] mas, precisa sabe? Então a gente põe no papel e a partir do momento que a gente pôs no papel, eles pararam e falaram "tá, gene é isso". Então eles podiam ir lá, olhar e ler: "Gene é isso". Toda hora que eles tinha dificuldade, "gene é isso".

Então, aquilo pra eles era importante, apesar de eu achar que - por exemplo, pra mim, se eu tivesse uma aula assim, eu acharia horrível sabe? Eu acharia horrível, porque eu já não escrevo quase nada, então "puts, o cara fica escrevendo na lousa, é perda de tempo sabe?" o cara fica quinze minutos escrevendo na lousa, são quinze minutos que ele podia estar falando, discutindo coisas comigo. Então, pra mim seria ruim. Mas, pra eles foi bom.

Por fim, este mesmo aluno, comenta que é preciso considerar cada aluno, turma, sala, disciplina, um caso e comenta sobre acompanhar o aluno no processo de aprendizagem.

A07: *Então assim, a aula pra cada caso é um caso, pra cada sala, cada disciplina é uma forma, acho que a avaliação também. [...] imagino que não dá, uma aula sobre pesquisa e querer que o aluno escreva uma teoria sobre isso, não né? “Como são feitas as pesquisas” não né? Está na cara que você vai ter que fazer ele praticar sabe? Vamos fazer uma pesquisa. Muito mais fácil e muito mais envolvente, e aí você não deixa o aluno na mão né? Falar: “Ah, agora vamos ver o que ele aprendeu”. Não, pô, você está lá, você pode incentivar, pode pegar esses pontos. Acho meio que isso.*

Sobre o uso de provas, alguns alunos disseram que se pudessem não usariam. Mas, consideram a possibilidade de serem obrigados a utilizarem este instrumento. Sobre a nota disseram que teriam dificuldade em atribuir uma nota para seu aluno.

E: E você usaria prova?

A04: *Eu tenho uma rejeição muito grande à prova. Eu acho que não prova nada (risos), é questão até de sorte, você tá lá “ó saiu uma coisa que eu sei, ou, nossa não saiu nada do que eu sabia”. Isso não avalia nada de você entender ou não determinado assunto. Eu acho que vai muito além de ficar fazendo umas perguntas assim, objetivas e tal. E até de questões, até de perguntas pessoais, né? Nossa, eu acho tão nada a ver você dar uma nota pra uma questão pessoal, do tipo, de sua opinião sobre. E o professor acha que ele tem o poder de dar nota à opinião do aluno, isso eu acho terrível. Tem professor que adora fazer isso. Mas como você dá uma nota pra uma opinião? Você não conhece, você não sabe a história de vida da pessoa, o que levou ela a pensar isso, talvez, se você entendesse daria uma nota maior e tal. Mas eu tenho uma rejeição muito grande à prova.*

E: E a nota, usaria?

A04: *E a nota consequentemente, não usaria.*

E: E se fosse obrigada?

A04: *É. Esse é o problema. Que provavelmente vou me deparar muitas vezes com isso. E infelizmente, quando a gente está inserido nessa sociedade, a gente vai ter que muitas vezes usa dos meios que nos dispõe né? Mas, mesmo assim, eu acho que, tentar resistir, sublevar e tenta passa por cima, e dá uma nova cara pra tudo isso né? Eu sei que eu vou ser obrigada a usar isso e vai chegar o momento que eu vou ter que usar sim, mas enquanto isso eu vou tentar dar um espaço diferenciado nos outros espaços que eu tiver autonomia.*

E: E você usaria prova?

A02: *Então, aí fica complicado por causa da escola. Não sei, acho que dependendo da escola você fica muito preso ao método da escola, se a escola for mais exigente acho que você acaba tendo que aplicar uma avaliação, mas dependendo da flexibilidade acho que dá pra burlar essas provas, sabe?*

E: E a nota, você usaria?

A02: *Outra coisa que eu acho bem complicado porque a escola exige a nota. Com certeza. Aí, é uma coisa que eu sempre tive dificuldade nos estágios, atribui notas aos alunos. Por que eu estou dando uma nota para aquele aluno e outra para aquele outro, sabe? Como que eu vou conseguir avaliar cada um? Será que eu preciso realmente avaliar cada um? Eu acho bem complicado, é uma coisa que sempre tive, na verdade, dificuldade de aplicar na sala de aula. Daí eu não sei, eu acho que a nota, ela tem que ser mais assim, coletiva também. Acho que tudo tem que ser bem coletivo, na verdade. Porque muitas vezes o aluno se dedicou pra caramba, mas não conseguiu responder o exercício, teve uma nota ruim, e aí ele fica super decepcionado, aí ele não quer mais nada com nada. Aí, talvez, eu acho que a autoavaliação é muito boa nisso porque daí o aluno vai refletir “será que eu realmente mereço uma nota boa, será que não?” Mas eu realmente eu não sei como aplicar isso.*

Sobre a nota, outros alunos disseram que usariam, pois também existiria alguma necessidade dessas notas existirem, mas ressalta que a construção dela deveria ser mais coletiva e bem explicada para o aluno.

E: E usaria notas nos trabalhos, provas...

A01: Eu usaria. Porque eu não conheço outro meio. Porque também a gente tem que ter essas notas no final né? Ai, eu aplicaria nota, só que eu tentaria corrigir e repassar pra eles a correção, fazer junto a correção, tentar ver se eles conseguem refazer quando for a avaliação fechada. Ver se, eles tiverem interesse em refazer e explicar o que está compondo a nota né? Explicar “olha, num seminário eu procuro isso, num trabalho que eu dou pra vocês para casa eu procuro isso. É isso que vai compor a nota”. Explicar direito assim né? Porque tem que ser coletivo, essa construção. [...] Eu não sei como vai ser quando eu der aula. Eu já vi vários professores que saíram daqui “nossa, vou revolucionar, minha sala vai ser super diferente” e chegam lá, a realidade é totalmente outra e num dá pra fazer sabe?

Para outro aluno, a nota não ajuda o aluno a compreender as dificuldades.

E: E você usaria nota?

A03: Isso é uma coisa que eu quero abolir (risos).

E: Por quê?

A03: Número não corresponde. Eu não sei né? Talvez, usaria alcançou, não alcançou, chegou quase lá (risos). [...] acho que numero não dá pra ter uma noção do aluno entender o que está acontecendo com ele. Eu me vi, algumas vezes, corrigindo a avaliação na pratica de ensino, estava dando dois. Dois pontos para a avaliação. Ai, [...] a ortografia está ruim: “Será que eu desconto ou não? Se descontar, quanto eu desconto disso? 0,1 (risos)”. Ai, depois, o aluno errou o conteúdo. Vou descontar 0,5 porque é mais grave. Número não ajuda muito.

Por exemplo, o que eu faria numa situação dessa? O cara respondeu... Ai tem ortografia errada: “ó corrigi ortografia” isso não é o que eu estou avaliando. [...] Se ele chegou a alguma coisa, acho que é mais importante que o próprio conteúdo. Então, quase chegou lá. Ai as ponderações assim: “sua ortografia ta errada”, “o conteúdo está errado” “o que aconteceu?”, “o que você não entendeu?”. Mas, o número eu tiraria. Nem letra também.

Perguntava-se a nossos sujeitos da pesquisa o que fariam caso avaliassem seu aluno e percebessem que ele não aprendeu o que era proposto, ou, se seu aluno tivesse ido “mal” em sua avaliação. Alguns consideram especialmente uma atenção ou trabalho individual, uma conversa, e que também retornariam com o conteúdo.

E: E como que, por exemplo, o aluno respondeu o trabalho e você viu que ele apresentou conceitos errados. Você propôs que ele aprendesse um conceito, e na hora que ele respondeu a prova ou trabalho, na sua avaliação, você viu que ele não compreendeu esse conceito. O que você pensaria em fazer?

A03: Então, cada aluno vai responder de uma maneira diferente. [...] Cada um vai ter de um jeito, tentar abarcar tudo numa coisa, numa aula só, seria uma alternativa para a quantidade alunos numa sala de aula, porque se não, buscaria individualmente traçar com cada aluno, cada coisa. Mas pensando que em uma sala tem quarenta, trinta alunos, às vezes, pode ser difícil. Por exemplo, [...] eu entendo assim, se a maioria - um grupo grande de alunos não aprendeu a mesma coisa, talvez, você passou de uma maneira não adequada, mas se um grupo - uma minoria- talvez, aquilo não fez muito

sentido pra pessoa, então você tem que trabalhar individualmente com ela. Mas eu não sei como fazer mesmo...

E: E se fosse avaliasse seus alunos, e visse que eles foram mal, que eles não aprenderam o que você queria. O que você faria? Como você faria o retorno?

A05: Então, porque na maioria das vezes a gente ver que simplesmente passa. Aí muda de assunto, depois você faz uma prova sobre o assunto. Mas eu tentaria trabalhar novamente esse assunto de uma outra forma. Inclusive a gente fez agora em PECBES - foi meio conturbado esse semestre - mas a gente fez. Deu poucas aulas, e aí a gente fez na ultima aula, uma atividade em grupo com eles, e aí agente viu que as coisas não estão muito claras para eles, e a gente está pensando em retomar esse assunto na PECBES IV - que vai ser a mesma turma. Eu me senti um pouco mal deles não terem entendido. Não deles não terem entendido, porque também a gente teve um tempo muito curto pra tratar daquele assunto... Mas eu acho que faria isso, trabalharia novamente esse conteúdo.

Além do número de alunos, outros alunos ressaltaram que o tempo para retornar com o conteúdo com os alunos parece ser uma dificuldade para a prática avaliativa.

E: E se o seu aluno fosse mal, o que você iria fazer?

A02: Se o aluno fosse mal... Eu ia tentar ver o que está acontecendo com esse aluno, acho que primeiro. É porque tudo depende do tempo, é muito fácil especular... Tempo dentro da sala de aula é bem complicado. Mas, eu gostaria muito de ter conversas individuais. Se tivesse que aplicar uma prova, corrigia a prova, sentava com o aluno “Ó, você erro isso, isso, isso”, “você não estudou?”, “você não entendeu nada?”, ou simplesmente “você não está afim? O que está acontecendo?”, porque daí você consegue percebe as individualidades, você se aproxima muito mais do aluno. A partir disso, tentar construir algo com todos: “ó eu percebi que vocês estão com muita dificuldade nisso, nisso, nisso. Vamos rever?”. Aí, depois vocês tentam me passar o que vocês aprenderam. Talvez isso seja interessante. Os alunos devolvem pra gente. Dê uma aula pra gente sobre o que eles aprenderam. A partir daí.

E: E se eles fossem mal, não compreendesse o que você queria, o que você faria?

A07: Acho que cada caso é um caso. Como eu não pretendo dar aula na universidade, pretendo dar aula na escola básica, acho que é um pouco mais complicado. Na universidade você tem mais tempo, é um semestre, é um tema só. [...] você não está dando aula de Biologia, aonde você tem que abranger todos os conteúdos da biologia [como no ensino básico]. Então, tem essa dificuldade sabe? O tempo é um revés, nesse caso. Os alunos foram mal, vai ter que fazer tripa na cabeça pra dá um jeito de rever o que foi feito: o que foi errado? Foi a avaliação? Foi a aula? Foi os alunos? Envolvimento? Foi o que? O que aconteceu de errado ali? Mas, como eu disse você vai ter o revés do tempo... Você tem um bimestre pra trabalhar tal coisa, são oito aulas, se você vacilou, é difícil retomar sabe? Mas é o que você tem que fazer... Não sei... Deixar pra lá não é uma opção sabe? [...] Mas acho que depende do caso, também, às vezes, a avaliação dependendo do modo como foi feito, na época que foi feita, você consegue ter tempo de rever o que você fez e rediscutir, refazer. [...] geralmente quando estão posicionado no final é isso mesmo não vai dar tempo de rever isso. Talvez, perceber que a avaliação na ultima aula, do final, não é uma boa ideia. Às vezes, antes, fazer duas semanas antes? Vai conseguir ter tempo de rever essa avaliação? É uma possibilidade, sabe? É rever essas formas de avaliação pra não cair num: “ah não dá mais tempo”. [...] Depende de cada caso mesmo. Discutir com a sala também, o que pode ser feito... Não dá pra ter uma regra... A regra é... Compromisso. Acho que ir lá e ver com os alunos, rever o que pode ter acontecido, acho que a regra é essa. Às vezes, também, você vai lá e vai pensar o errado: “Puts, falta o envolvimento”. Na verdade eles estão envolvidos, mas falta conceito... Pode ser milhares de coisa e acho que errar também faz parte né? Não da pra pedir perfeição o tempo todo. O professor está numa posição muito difícil, e, saber

reconhecer o erro é importante. Acho que isso é bem importante e é o que menos acontece, geralmente.

É interessante observar que os alunos buscariam desenvolver outras práticas em relação à avaliação da aprendizagem, distanciando uns mais outros menos ao que vivem com mais frequência. Acrescenta-se que, se pudessem, e havendo tempo para tal, fariam acompanhamento individual dos seus alunos com mais dificuldades.

O que se verifica é que, em relação à avaliação, apesar de suas vivências e relatos se focarem principalmente nas que teriam sido mais negativas, estas não são tão determinantes quando pensam sua futura prática avaliativa. Ao relatarem as possibilidades de trabalho – em relação à avaliação da aprendizagem – fazem uso de suas experiências positivas, tais como trabalhos em grupo (seminários), leitura e discussão de textos, ou experiências desenvolvidas pelos seus professores na escola ou na Universidade, que teriam tido mais sucesso e sido mais envolventes em relação a sua participação.

É marcante que, provas e notas – que compõe quase toda a trajetória escolar e universitária – são vista de forma negativa pelos alunos, e conseqüentemente, buscariam evitar o seu uso. Isso se deve ao fato, de suas experiências estarem marcadas pela ênfase na memorização e reprodução, e na classificação do aluno. Porém, quando colocado em situações de obrigatoriedade veem poucas possibilidades de atuação.

O importante nesse ponto é a função que os alunos atribuem para a avaliação da aprendizagem. Relatam que tentariam retornar aos conteúdos que seus alunos não teriam aprendido que considerariam também a participação e envolvimento nas aulas – por meio de discussões – serviria também para a reflexão sobre a atuação docente, e quando possível, buscariam realizar um acompanhamento individualizado com os alunos que apresentem dificuldades.

Em alguns relatos também foram apontados limites para o desenvolvimento dessas práticas. Um primeiro seria o numero de alunos por sala, que dificultaria o acompanhamento individual de cada aluno, e um segundo, seria o tempo disponível ao professor que dificultaria a retomada dos conteúdos. De fato, estes dois fatores são extremamente importantes ao considerarmos o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Mais no segundo insere-se uma concepção tradicional de ensino, que compreende os conteúdos como “blocos” e ao fim de cada um se faria a “avaliação” do ensino e aprendizagem.

4.2.6 Das experiências e possibilidades da avaliação: Dos limites e desafios para o professor na Universidade

Ainda que o foco deste trabalho não tenha sido de precisamente investigar os entraves, limites e desafios que vão surgindo ao longo da docência universitária, a análise e discussão dos dados instigam à reflexão sobre alguns limites e desafios que tangem a vida do professor e que direta e indiretamente vão convergindo para a vida do aluno.

Um dos mais provocativos reside sobre a Universidade da qual Chauí (2001) chamou nossa atenção, e o breve cenário que Paiva Lopes (2014) nos descreveu que parecem favorecer a pouca ou nenhuma reflexão da docência, uma vez que, acaba deslocando as funções e papéis desta instituição na sociedade.

Por outro lado, olhando atentamente as experiências e possibilidade que foram relatadas pelos alunos, percebem-se algumas práticas “diferenciadas” de professores no Curso, que na visão dos sujeitos, foram mais significativas e proveitosas, tanto para sua aprendizagem em relação aos conteúdos como também para a sua formação política e ética. Cabe lembrar que muitas dessas, nossos sujeitos a utilizariam em suas práticas pedagógicas – na escola ou na universidade, quando estivessem atuando como professores.

Nesse sentido, é interessante perceber que alguns docentes já se mostraram incomodados com suas práticas pedagógicas, os quais alguns deles chegaram a expor para seus alunos tais incômodos. Nos relatos percebe-se que poucos docentes teriam assumido ter tido dificuldades com sua prática pedagógica. Cabe então resgatar alguns excertos destes relatos:

A01: [Um professor] ele ia conversando com a gente antes da prova, sobre o que ele iria pedir na prova... Isso era sensacional... Porque, às vezes, ele falava: “Ah eu vou pedir sobre tal estrutura”. Aí, a gente na semana antes da prova debatia na cantina sobre aquilo. E, com isso, a gente aprendia. [...] mesmo assim, ele achava que tinha que mudar. Aí ele mudou o método de avaliação dele, eu acho que ele não faz mais prova escrita. Ele faz uma avaliação totalmente diferente assim, que ele não dá mais tanta aula teórica, ele faz os alunos conduzirem experimentos sobre os temas que ele tem que abordar e a partir desses experimentos, os alunos vão produzir uma aula, e ele vai monitorando. [...] Ele avalia isso, o trabalho em grupo, se a aula ficou boa, se não ficou, o que tinha que melhorar.

A03: [Uma professora] - por exemplo – ela chegou “O que ta acontecendo?”. Ai eu falei [...] “nossa, sua aula, eu não consigo entender sua aula, às vezes é muito rápido pra mim” [...]. Ela falou assim “aí, eu sei sabe? Eu sei que minha aula é ruim, só que eu estou tentando de tudo, mas não consigo melhorar”. [...] Ela sabe, ela tem consciência disso. Eu senti uma certa preocupação dessa professora, mas foi uma das únicas.

A07: Teve [uma professora] que falou que, esse ano, a didática dela foi bem ruim, que ela percebeu que não conseguiu dar aula direito, que ano que vem ela pretende fazer de uma forma diferente. Mas, com a gente foi meio: “ah, com vocês não dá mais tempo”. Já foi. [...] Será que não dava mesmo? Não sei. Ainda tinha mais quatro, cinco, aulas pra dar. Então, ela podia ter tentado alguma modificação, mas ela não mudou nada.

Os casos relatados sugerem a formulação de alguns “perfis”: 1. Incomodado com sua atuação docente, o professor teria proposto outras formas de desenvolver o trabalho com os alunos, buscou então conhecer e saber como os alunos gostariam que fossem avaliados e de como gostariam que fossem suas aulas; 2. Outro professor reconhecendo as dificuldades que possui para ensinar os conteúdos teria admitido não encontrar respaldo ou auxílio para refletir e transformar suas práticas pedagógicas; 3. Já outro reconhece as dificuldades que teve com aquela turma e diz que pretende melhorar no ano seguinte.

No perfil 1, podemos considerar como extremamente relevante e importante a atuação do professor em buscar conhecer as preferências dos alunos, uma vez que, o processo pedagógico parece se tornar mais participativo. Os relatos dos sujeitos sobre este professor apontam que estas “conversas” sempre convergiam para discussões sobre a Universidade e a Ciência. Este aspecto é fundamental, pois compreende a formação do graduando para além da dimensão técnica do profissional biólogo.

No perfil 2 é interessante destacar que, mesmo havendo um reconhecimento de dificuldades e desafios que surgem no processo de ensino e aprendizagem, o docente não é acolhido pela instituição para refletir e transformar suas práticas. Neste perfil, podemos compreender o quão importante e fundamental pode ser o processo formativo e contínuo da docência, e o quão necessário é a promoção de ambientes reflexivos sobre a prática pedagógica universitária.

Já para o perfil 3, ainda que tenhamos poucos elementos que ajudem a pensar sobre este perfil, podemos perceber – no fundo – e de forma tímida, a necessidade de mudar o que se tem feito em relação ao ensino.

No entanto, ao tratarmos a figura do professor neste cenário, devemos 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).

Portanto, se pretendemos uma outra compreensão do processo avaliativo, qual seja, de que ela exerça o seu papel no processo de aprendizagem – como um meio e não um fim em si mesma - precisamos romper com o caráter classificatório e seletivo, redimensionando a avaliação para se tornar um auxiliar no desenvolvimento do alunos, possibilitando-os superarem as dificuldades, não enfatizando os resultados da aprendizagem (produto) em detrimento do processo de ensino. (BERTAGNA, 2006).

É importante então retomar que, provocar uma (re) significação dos processos avaliativos tendo em vista, superar os modelos mais tradicionais e oriundos das teses neoliberais que estão fortemente presentes na Universidade, a avaliação institucional se mostra como um caminho interessante, pois admite a participação de todos os sujeitos que vivem e atuam neste lugar, para sua transformação. Nesse sentido, cabe lembrar Freitas et.al (2009, p.9) conforme apresentado no início do trabalho que,

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.

A partir disto, pensamos algumas questões que busquem proporcionar a reflexão que pretendemos tendo em vista a transformação das práticas avaliativas dentro da sala de aula.

Uma primeira viria justamente na potencialidade da formação contínua do professor universitário. Nesse sentido, que propostas podem ser formuladas e implementadas tendo em vista a construção de um ambiente em que os docentes possam ter um respaldo para transformar suas práticas e os ambientes de ensino-aprendizagem?

Outra questão viria no sentido de repensar as concepções e propostas políticas que implicam na configuração da docência, e, conseqüentemente, na configuração de Universidade, bem como, na avaliação da Educação Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem embora seja uma dos níveis mais estudados e pesquisados não deve ser compreendida de maneira isolada da organização do trabalho pedagógico, da organização da instituição de ensino e da sociedade em que se insere. Os diferentes momentos históricos que a sociedade atravessa influenciam fortemente as concepções e práticas da avaliação.

Na escola, a avaliação da aprendizagem, é um dos principais elementos que professores e alunos se mantêm atentos. Chega a organizar e estruturar o trabalho pedagógico adquirindo um papel central nas relações entre professor e aluno, e, se torna em um instrumento – por excelência – para ocultar as desigualdades sociais, valendo-se do mérito individual, legitimando-as como fruto do esforço pessoal. Por outro lado, é uma categoria que revela diferentes fenômenos – inclusive de controle e manutenção destas desigualdades- e nos conduz a visualização das contradições que permeiam as instituições de ensino.

A Universidade, sobre o tripé Ensino, Pesquisa, Extensão, é um lugar dinâmico tanto em sua dimensão do conhecimento que é (re) construído e sistematizado pela Ciência, como também, no que diz respeito à formação dos profissionais que atuam na sociedade. No entanto, as recentes políticas voltadas para ela contribuem para a produção de uma realidade completamente heterônoma, em que os processos de decisão estão situados fora dela e por outras pessoas, que não as que vivem e atuam dentro dela. O professor-pesquisador situa-se num cenário extremamente preocupante em que sua qualidade de vida, de atuação como docente e como pesquisador corre o risco de perder suas características de autonomia.

No estudo realizado com os alunos do Curso de Graduação em Ciências Biológicas, percebe-se que a prática avaliativa ainda resguarda sua concepção mais tradicional, no qual, provas, tarefas e notas fazem parte do cotidiano de professores e alunos. Nota-se que, em sua maioria, a avaliação da aprendizagem na verdade, se caracteriza pela verificação da aprendizagem, ou seja, há uma forte ênfase nos resultados da aprendizagem.

O jogo de imagens que vão se construindo na relação entre professor e aluno aparece marcado pelas experiências de outros alunos, que já passaram por aquela disciplina/professor. Em alguns casos, os alunos já apresentam um sentimento fortíssimo de medo e receio de criar qualquer situação conflituosa ou que geraria um desconforto naquele professor.

Dentre os instrumentos mais citados, encontra-se a prova. Tal instrumento aparece de maneira centralizada, nas habilidades de memorização e reprodução das informações, sendo

mais presente em disciplinas do núcleo comum. Ainda para muitos alunos, a qualidade técnica das questões influencia de sobremaneira a avaliação que o professor realiza.

Outros instrumentos, como apresentações orais, produção de textos e relatórios, aparecem nos relatos, e são considerados positivos na visão dos alunos. No entanto, nas apresentações orais, raramente, se admite um “mesmo valor” em relação às provas. Destarte, pode-se dizer que a prova também adquire centralidade dentre a função somativa que a avaliação apresenta.

Em disciplinas específicas do curso em Licenciatura, o uso de provas foram menos frequente, sendo mais citada a elaboração de relatórios, sínteses e discussão de textos e apresentações. Em algumas disciplinas específicas do Bacharel, o uso de provas teria sido mais frequente – muito semelhante às do núcleo comum – porém, foi relatado que outras disciplinas já não usam tanto as provas, sendo mais frequente discussão de textos e apresentações orais.

A partir dos relatos, verifica-se que a avaliação da aprendizagem é constantemente marcada pela atribuição de notas, chegando a se confundir avaliação e instrumentos avaliativos. Nesse sentido, a dimensão formal da avaliação aparece como a mais perceptível e passível de reflexão pelos alunos, sendo a dimensão informal menos perceptível e mais oculta.

A nota, sendo um dos principais elementos que constituem a realidade e trajetória do aluno deste Curso, apresentou dois principais significados, qual seja, de conduzir a aprovação ou reprovação do aluno em uma disciplina e, também, para a aquisição de uma “bolsa” para o desenvolvimento de pesquisas e experiências acadêmicas. Para tanto, os alunos se veem inseridos em um sistema que privilegia tais notas, e são obrigados a obterem sob o sacrifício de seus momentos de aprendizados, considerando que muitas das provas exigem do aluno a memorização e reprodução das informações passadas pelo professor. Nesse sentido, quanto maior a precisão das respostas, maior é a nota obtida, e conseqüentemente, maior se torna a chance de obter um recurso financeiro para o desenvolvimento de outras experiências acadêmicas.

No entanto, mesmo sendo um dos elementos mais presentes na vida do aluno, a sua produção – ou seja, os processos de elaboração e atribuição de uma nota pelo professor – raramente é conhecido pelo aluno. Nos casos em que o aluno conhecia tais processos, foi relatado que o professor a atribui de forma “comparativa”, indicando que o professor selecionava a “melhor” prova e distribuía as notas conforme as respostas se aproximavam ou se distanciavam desta prova considerada “melhor”. Isso revela a arbitrariedade que permeia os processos de avaliação da aprendizagem.

Ainda sobre a nota, parece haver uma tensão que diz respeito à aprovação-reprovação do aluno. Há um certo receio, por parte dos alunos, em discutir com seu professor a nota de uma prova ou de um trabalho, pois isso geraria um desconforto naquele professor que levaria a “marcar” o aluno, conduzindo-o a uma reprovação. Este receio é mais comum quando, os alunos notam uma relação de superioridade do professor com o aluno, quanto maior essa relação, maior tem sido o sentimento de conformidade.

Percebe-se que a nota não tem gerado um *feedback* para o aluno sobre seus erros, suas dificuldades e incompreensões para superá-las, e tão pouco tem contribuído para a reflexão do professor sobre a organização e desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Mas tem servido principalmente para ocultar as relações de poder dentro da sala de aula, mantendo um “distanciamento” entre o professor e aluno os quais, estes últimos, se sentem cada vez mais subordinados as ordens e regras do professor.

Outro aspecto interessante é o “pós-classificação”, qual seja, o encaminhamento do aluno ao RER, ou, à DP. No primeiro, verifica-se que o pouco tempo que é disposto ao aluno não permite que ele compreenda suas dificuldades e que as supere, pois limita-se à aplicação de uma “prova final” em que o aluno apenas precisa obter uma nota média (5,0), revelando, portanto uma função classificatória e não de recuperação. No segundo, percebe-se que professores pouco modificam suas práticas de ensino, repetindo também os mesmos instrumentos avaliativos. No entanto, foi relatado que acaba sendo mais “fácil”, pois o aluno já sabe como atuar frente àquele professor, ou seja, já conhece o que determinado professor valoriza ou não em suas práticas pedagógicas.

A função seletiva e classificatória que percorre a avaliação da aprendizagem se deve – na visão dos alunos – principalmente, pela própria concepção de avaliação que o professor possui, pois sua prática pedagógica acaba sendo orientada por tais funções, juntamente, às suas experiências de vida escolar e profissional. Percebe-se que alguns professores teriam elaborado comentários sobre seus alunos. Estes indicam que a prática avaliativa - formal e informalmente – tem contribuído também para selecionar aqueles que deveriam ou não atuar, em sua área de conhecimento especializado.

Ainda que as experiências e vivências dos alunos do Curso se concentrem principalmente sob as provas e notas, quando foi solicitado que pensassem sua prática avaliativa enquanto professores, muitos buscariam diferenciar destas experiências mais tradicionais e negativas, tendo em vista construir alternativas e práticas que fugiriam àquelas.

Com base em diversos relatos dos participantes da pesquisa, percebe-se que já existe um incomodo por parte de alguns docentes sobre sua prática pedagógica, e também,

avaliativa. Os relatos sugeriram traçar alguns perfis que ajudam a compreender tal incomodo. Tendo isso em vista, podem-se pensar alguns encaminhamentos para a melhoria da atuação, qual seja a necessidade de haver um trabalho contínuo com os professores universitários em relação à sua atuação docente. Também se torna necessário que, o Conselho de Curso em Graduação, esteja mais atento e preocupado com as dificuldades enfrentadas tanto por alunos quanto como por professores. Nesse sentido, é preciso, portanto, romper com a barreira de cumplicidade que torna a docência do professor imune a qualquer crítica. O encaminhamento deve vir não de maneira verticalizada, mas sim com a reflexão conjunta de todos os sujeitos que vivem e atuam nas salas de aulas da Universidade, pois se não ensinaremos por uma ação autoritária sob a autonomia docente.

De certo, é preciso ressaltar, que as experiências dos alunos do curso são fundamentais neste processo, de forma a compreender que as experiências e vivências dos alunos é parte fundamental para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, e, por conseguinte, de avaliação que ocorrem na sala de aula. Nesse sentido, um possível caminho para superar alguns dos limites encontrados nesta pesquisa, possa ser a construção de espaços participativos de reflexão sobre o curso. É interessante que tais espaços também contemplem alunos de todos os semestres, uma vez que, neste trabalho, apenas alunos dos últimos anos foram entrevistados.

Cabe destacar que a Universidade atravessada por diversos interesses e ideologias deve refletir constantemente sua função e papel na sociedade. Entendê-la sob o paradigma da construção de sentidos e sob a concepção de uma Instituição, é essencial para resgatarmos os princípios da autonomia que desejemos para todos os atores deste cenário, o que pode contribuir para o desenvolvimento da formação, ética, política, filosófica e crítica dos profissionais que por ela são formados.

Deve-se ressaltar que, a discussão e consideração aqui elaboradas, não deve se encerrar na culpabilização do professor, como é feito em outros níveis de ensino, e adorado pelos defensores das políticas neoliberais. Também não podemos compreender a transformação dos diferentes elementos da Universidade, sem que haja, uma reflexão constante do papel desta instituição na sociedade.

Por fim, o trabalho desenvolvido tendo em vista – a percepção dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem no Curso de Graduação em Ciências Biológicas – deve ser somado a outras pesquisas que também contemplem a percepção dos professores e coordenadores, dirigentes e funcionários, sem as quais, é possível dizer que as possibilidades e transformações não estarão completas.

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.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** Edições 70: Lisboa, 2009.

BERTAGNA, R.H. **Avaliação da aprendizagem escolar: a visão de alunos de 4ª e 5ª séries do 1º grau**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1997

_____. 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.

CATANI, Denice Barbara; GALLEGO, Rita de Cassia. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Avaliação**. Campinas: 1999, vol.04, n.04, PPP. 07-13. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v04n04/v04n04a02.pdf>>. Acesso em 29 de setembro de 2012.

_____. 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.

FREITAS, L C Avaliação: construindo o conceito. **Ciência e Ensino**, n. 3, p. 18-19, 1997.

_____.; De Sordi, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L.. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. São Paulo: Ed. Vozes, 2009.

GATTI, B. 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 online**. v.1, n.1. jan/fev/mar., 2000.

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.

LUCKESI, C. C.. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011

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 Mercêdes 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.

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: Edue, 2003b. p.11-25.

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.

RAPHAEL, H. S. Avaliação: questão técnica ou política? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, FCC, n.12, p 33-43, 1995.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escolar. Em: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, p. 47-53, 1981,

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.

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.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Sobre a UNESP, Histórico.** [2014]. Disponível em: < <http://www.unesp.br/portal#!/apresentação/historico/>>. Acesso em: 13 de abril de 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **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: 13 de abril de 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **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

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Regimento Geral da UNESP.** Atualizado em 27 de novembro de 2012. Disponível em: < http://www.unesp.br/servico/regimento_geral.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2015.

VILLAS BOAS, B. M. F. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. **Avaliação (Campinas)**, Campinas, v. 8, n.4, p. 103-120, 2003. Disponível em: < <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1248&path%5B%5D=1238>>.

_____. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (org.) **Avaliação formativa: práticas inovadoras.** Campinas, SP: Papirus, 2011.

ANEXO 1

Roteiro de Entrevista com os Alunos

1. Qual modalidade – Bacharel e/ou Licenciatura – você está cursando?
 - 1.1 Que instrumentos de avaliação são usados nas disciplinas do Curso de Ciências Biológicas?
 - 1.2 A avaliação da sua aprendizagem realizada nas disciplinas do Curso de Ciências Biológicas condiz com o seu entendimento sobre avaliação?
2. Você já participou da elaboração da avaliação em alguma disciplina?
 - 2.1 Se sim, como sua participação foi considerada?
 - 2.2 Se não, de que maneira você acha que poderia participar?
3. Se você fosse professor:
 - 3.1 Como você avaliaria a aprendizagem de seus alunos? Que instrumentos, técnicas e procedimentos você utilizaria para avaliar o aprendizado de seus alunos?
 - 3.2 O que você faria se o aluno fosse “mal” em sua avaliação?
4. Para você:
 - 4.1 O que é um “bom desempenho escolar”?
 - 4.2 O que é um “mal desempenho escolar”?
 - 4.3 Qual a importância da “nota” em sua trajetória escolar e acadêmica?
 - 4.4 O que acontece quando a avaliação finaliza-se somente na produção de uma “nota”?

ANEXO 2

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)**

Caro graduando, convido-o a participar da pesquisa para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) orientado pela Prof. Dra. Regiane Helena Bertagna, do departamento de Educação, sobre a avaliação da aprendizagem no Curso de Graduação em Ciências Biológicas. Sou aluno deste curso - Henrique Kendi Nakamura, RG: XXXXXXXX – e no passar dos anos fui percebendo que, entre os inúmeros desafios que existem nas salas de aulas da universidade, a avaliação da aprendizagem têm ganhado contornos que nem sempre preconizam o aprendizado do aluno, assumindo uma função somente de classificar o aluno em aprovado ou reprovado. Nossas experiências como aluno tendem a se tornar um forte referencial quando tornamo-nos professores, incorporando em nossas práticas estes contornos causadores de muitas angústias. O objetivo do meu trabalho consiste em identificar as principais concepções e práticas 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. Para tanto, pretendo ouvir os alunos que estão nos anos finais do curso de graduação, a partir de uma entrevista que será gravada com auxílio de gravador e, posteriormente, transcrita.

Como em qualquer pesquisa há de se considerar riscos, em caso de algum desconforto, constrangimento do entrevistado a entrevista será interrompida imediatamente e se necessário haverá acompanhamento para os devidos procedimentos (médicos). São garantidos ao sujeito 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.

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).

Local/data

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do sujeito da pesquisa
e/ou representante legal (se for o caso)

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: A percepção dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem no Curso de Graduação em Ciências Biológicas – UNESP – RIO CLARO

Pesquisador Responsável: Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna

Cargo/função: Professor Assistente Doutor

Instituição: Instituto de Biociências – UNESP RIO CLARO

Endereço: Avenida 24A, n. 1515

Dados para Contato: fone (XX) XXXXXXXX e-mail: Regiane@rc.unesp.br

Aluno/Pesquisador: Henrique Kendi Nakamura

Instituição: Instituto de Biociências – UNESP RIO CLARO

Endereço: Rua XXX, n. XXX

Dados para Contato: fone (XX)XXXXXX e-mail: hkendink@hotmail.com

Dados sobre o sujeito da Pesquisa (ou representante legal, se for o caso):

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

ANEXO 3

Prezados graduand@s

Estive na aula de Parasitologia convidando os alunos presentes à participarem do meu TCC que tem como título “A percepção dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem no Curso de Graduação em Ciências Biológicas – UNESP – RIO CLARO”. Para tanto, um dos procedimentos metodológicos que utilizarei nesta pesquisa será entrevistas com os alunos do 4º ano Integral e 5º Noturno. Estas ocorrerão em horários conforme a disponibilidade dos alunos. Em anexo, o Termo de Compromisso e Livre Esclarecimento (TCLE) o qual foi entregue e contém, sucintamente, os objetivos da pesquisa bem como os riscos e benefícios. Caso haja interesse em participar ou esclarecer sobre dúvidas da mesma, o meu contato encontra-se no TCLE, ou se for mais fácil pode me contatar por aqui no facebook..

Obrigado,

ALUNO: HENRIQUE KENDI NAKAMURA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. REGIANE HELENA BERTAGNA
