

## RELAÇÕES ESTABELECIDAS POR ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR ENTRE APRENDIZAGEM E PROCESSOS AVALIATIVOS – UM ESTUDO DE CASO

**DINIZ ALEIXO, A. (1) y PIERSON CAMPOS, A. (2)**

(1) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos/ CECH  
[anaadiniz@yahoo.com.br](mailto:anaadiniz@yahoo.com.br)

(2) Universidade Federal de São Carlos/ CECH. [apierson@ufscar.br](mailto:apierson@ufscar.br)

---

### Resumen

A avaliação é um dos princípios que guiam a ação pedagógica docente, podendo ter várias características e funções durante o processo de ensino aprendizagem. Quando no contexto de cursos de licenciatura acabam apresentando uma relação direta com a visão a ser desenvolvida pelos futuros professores sobre seu conhecimento e suas responsabilidades nesses processos. A pesquisa relata como os alunos percebem as relações entre as provas a que são submetidos numa dada disciplina e seu processo de aprendizagem e, principalmente, quem é o responsável pelo desempenho alcançado. Na maioria das vezes se vêem como únicos responsáveis sem, em momento algum, questionar o processo como um todo.

---

## OBJETIVO

O objetivo geral do trabalho é investigar e analisar as relações que são estabelecidas por docentes e estudantes, de um curso de licenciatura, entre os procedimentos avaliativos e os processos de ensino e aprendizagem.

## MARCO TEÓRICO

A avaliação é um dos princípios que guiam a ação pedagógica docente, podendo ter várias características e funções durante o processo de ensino-aprendizagem. É na Universidade Medieval que se concretiza como uma prática educativa, onde ocorria a *disputatio*: exposição de um aluno aos seus professores; e é com a pedagogia jesuítica, que exigia uma demonstração constante do que se aprendeu por meio de avaliações escritas, que ocorre a universalização da avaliação adotada como estímulo e controle para os alunos, e de onde vem a maior influência nas práticas utilizadas em todos os níveis de ensino até os dias atuais. (Sacristán, 2000)

A partir da preocupação em voltar a avaliação para o sucesso escolar, e não para o fracasso, que a avaliação formativa, com um enfoque diferente da avaliação tradicional, passa a se colocar a serviço da aprendizagem. Esta tem caráter de avaliação contínua, sendo utilizada não apenas para acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, mas também como um instrumento para auxiliar o docente a identificar falhas no processo de ensino-aprendizagem.

Outra forma de avaliação que não tem como meta a classificação é a chamada avaliação diagnóstica, que André e Passos (2002) definem como uma avaliação sem caráter punitivo e a serviço da aprendizagem, devendo envolver um diagnóstico do que se obteve êxito, ou não, possibilitando uma correção de direção para o aprimoramento do processo de aprendizagem.

Entretanto, apesar de compreensões e funções diferenciadas da avaliação, a prática mais utilizada ainda é a que coloca o ato de avaliar a serviço do sistema, da seleção, como um instrumento regulador das atividades escolares, das relações dentro de sala de aula, promovendo a hierarquização a partir de uma perspectiva classificatória. Uma avaliação classificatória com a função de informar a posição de um aluno em relação aos demais de um grupo, dando prioridade às escalas classificativas ao invés das variações entre os conhecimentos ou as competências de cada um como explica Perrenoud (1999).

Segundo Lüdke e Porto Salles (apud Berbel, 2001), docentes e alunos, apesar de lidarem com os processos avaliativos em todas as áreas de seus trabalhos, não têm mostrado disposição para analisar e refletir sobre os problemas envolvidos nas avaliações do processo de ensino e aprendizagem, deixando esse aspecto vago, tanto sob o ponto de vista teórico, como prático.

Luckesi (1996) afirma que é preciso estar ciente de que a avaliação da aprendizagem é um meio e não um fim em si mesmo, estando assim delimitada pela teoria e pela prática que a fundamenta. Tenha o professor consciência ou não de que modelo orienta sua ação educativa e sua prática avaliativa, estas têm conseqüências na relação com seus alunos e na relação destes com o conhecimento.

Há grande resistência ou dificuldade de compreensão, por parte dos docentes, para um tipo de prática mais flexível, como cita Berbel et. al. (2001) quando discorre que sem a clareza do significado do que é avaliação, professores e alunos vivenciam práticas avaliativas que podem estimular e promover avanços ou podem desestimular, frustrar e impedir o crescimento do sujeito que aprende.

Essa reação tem sido justificada pelo medo e pela insegurança devido ao aumento da responsabilidade de acompanhar a evolução individual dos alunos e, para podermos promover alterações nesse contexto, é preciso que haja disposição dos docentes para realizar mudanças nas suas práticas, valores e atitudes, algo bem mais complexo que mudanças na estrutura curricular. A lei pode estabelecer normas, critérios e orientações para alterar práticas, porém, elas somente se concretizarão se o profissional tiver clareza das conseqüências decorrentes dessas mudanças, conforme nos apontam André e Passos (2002).

Mudar a avaliação não significa um fato isolado, é necessário um conjunto de mudanças simultâneas, considerando seus vários participantes e suas perspectivas diferenciadas e consolidadas sobre o que é e qual a sua função. Como ressalta Perrenoud (1999) nessa mesma linha, os pais e os alunos apresentam uma relação de dependência com as avaliações que determinam uma classificação, pois as “notas” acabam significando a tradução do sucesso ou do fracasso na formação.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa foi realizada em uma disciplina do segundo semestre/primeiro ano de um curso de graduação em Física e Engenharia Física em uma universidade pública brasileira.

Essa universidade passou recentemente por mudanças nas normas que orientam os processos avaliativos dos seus cursos de graduação. Porém, apesar das determinações, mudanças nas formas tradicionais de avaliação requerem novas compreensões sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem e têm se mostrado bastante difíceis de serem introduzidas. Normalmente esta resistência tem sido creditada ao professor, este reconhecido como o único responsável pela perpetuação de formas de avaliação inadequadas às novas compreensões de formação. Neste trabalho procuramos verificar qual a visão de avaliação de outro importante ator neste processo, os estudantes.

Trata-se de uma pesquisa que se aproxima de um estudo de caso, desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa. Foi organizada de maneira a aprofundarmos a compreensão de um momento que foi vivido por um conjunto de indivíduos, mas sem interferência, ou com um mínimo de interferência, do pesquisador. Tem como objetivo compreender o evento em estudo e ao mesmo tempo buscar desenvolver compreensões passíveis de serem generalizadas para outros espaços semelhantes.

Para coleta de dados contou com três questionários e observações realizadas dentro de sala de aula em diferentes momentos.

## RESULTADOS E CONCLUSÕES:

A disciplina contava com 33 alunos, porém os questionários foram respondidos por 12, 19 e 7 alunos respectivamente.

O primeiro questionário foi realizado antes da primeira prova da disciplina e tinha como intenção caracterizar os alunos e perceber quais eram as expectativas em relação a avaliação que estava próxima de ocorrer. A maioria dos alunos declara que só estudavam em véspera de prova e não haviam realizado todas as atividades propostas em sala de aula. Nove dos doze alunos consideravam que iriam ter a nota menor ou igual a média exigida pela universidade.

Os alunos após a prova (questionário 2) já declaram seu rendimento bem menor do que esperavam antes da avaliação, relacionando esse rendimento com os seus estudos - o interessante dessa relação é que as justificativas das notas antes e após as avaliações da prova estão diretamente relacionadas com o ter estudado ou não, sendo de sua exclusiva responsabilidade a nota. São raros aqueles que relacionam a nota com a própria aprendizagem.

É importante destacar que 96,6% dos alunos que realizaram a prova tiveram nota abaixo da média. Dos alunos que ficaram nessa faixa, 82,8% ficaram com a nota inferior a 3,0 e, na maioria das vezes, se responsabilizam isoladamente pelo fracasso.

A maioria dos alunos, após a segunda avaliação (questionário 3), ao discutir o desempenho obtido, demonstram menos surpresa do que após a avaliação anterior. O fato interessante a ser destacado é a importância que dão à capacidade que adquiriram de prever o que será solicitado e de que forma, orientando seus estudos para esses aspectos. Justificam a melhoria de seus desempenhos não pela aprendizagem do conteúdo, por terem compreendido melhor os tópicos ensinados, mas por terem “aprendido” a como se preparar e resolver a prova.

## REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ANDRÉ, M.E.D.A e PASSOS, L.F. (2002). *Avaliação Escolar: Desafios e Perspectivas*, in CASTRO, A.D. & Carvalho, A.M.P. (org) *Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

BERBEL, N.A.N.; COSTA, W.S.; GOMES, I.R.L.; et.al. (2001). *Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: um retrato em cinco dimensões*. Londrina: Editora UEL.

LUCKESI, C.C. (1996). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Editora Cortez

PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: ARTMed.

SACRISTÀN, J.G. & GÓMEZ, A.I.P. (2000). *Comprender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: ARTMed.

## CITACIÓN

DINIZ, A. y PIERSON, A. (2009). Relações estabelecidas por alunos do ensino superior entre aprendizagem e processos avaliativos – um estudo de caso. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 2142-2146

<http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-2142-2146.pdf>