SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Avaliação da aprendizagem no curso de física da Unicamp

Augusto, Cacilda Encarnação

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Augusto, C. E. (2001). Avaliação da aprendizagem no curso de física da Unicamp. *ETD - Educação Temática Digital*, *2*(2), 104-126. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-105646

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:
http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/

Terms of use:
This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:
http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE FÍSICA DA UNICAMP[1]

Cacilda Encarnação Augusto

RESUMO: O presente texto é resultado de um estudo que teve como objetivo identificar, caracterizar e analisar as práticas de avaliação desenvolvidas no Curso de Física da UNICAMP, tendo como óticas privilegiadas a do aluno e do professor. Os dados revelaram que os alunos estão insatisfeitos com o critério de avaliação utilizado, pelos professores, apontando como um dos principais problemas a prova como praticamente a única forma de avaliá-los e a falta de comunicação entre eles e os docentes.A média sete, adotada no curso de Física, que é criticada, pelos alunos é vista como positiva pela maioria dos professores, por acreditarem que ela pressiona os alunos a estudarem. Para os alunos a avaliação, como é feita no Instituto não promove a aprendizagem, porque acaba tendo como objetivo apenas a verificação do que o aluno assimilou do conteúdo e a nota. A concepção de avaliação que marca as falas, de praticamente todos os informantes, é a da avaliação como um instrumento importante para verificar o aprendizado, e não para diagnosticar dificuldades e tentar encontrar formas de superá-las. Percebe-se**,** portanto, a necessidade de se repensar a avaliação da aprendizagem em seu verdadeiro significado, que é contribuir para que realmente a aprendizagem se concretize.
PALAVRAS-CHAVES: Avaliação ; Aprendizagem ; Universidade.

ABSTRACT:The present text is resulted of a study that had as objective to identify, to characterize and to analyze the practise of evaluation developed in the Course of Physics of the UNICAMP, having as privileged optics of the pupil and the professor. The data had disclosed that the pupils are unsatisfied with the used criterion of evaluation, by the professors, pointing as the one of the main problems test as practically the only form to evaluate them and the lack of communication between them and professors. A average seven, adopted in the course of Physics, that it is criticized, for the pupils is seen as positive by the majority of the professors, for believing that it pressures the pupils to study. For the pupils the evaluation, as it is made in the Institute does not promote the learning, because it finishes having as objective only the verification the one that the pupil assimilated of the content and the note. The conception of evaluation that marks the speeches, of practically all the informers, it is of the evaluation as an instrument important to verify the learning, and it does not stop diagnosising difficulties and trying to find forms to surpass them. It is perceived, therefore, the necessity of if rethink the evaluation of the learning in its true one meaning, that it is to contribute so that the learning if really materialize.
KEYWORDS: Evaluation ; Learning ; University

[1]Estudo equivalente ao Trabalho de Conclusão de Curso "Avaliação da aprendizagem na universidade: um estudo de caso a partir da ótica de professores e alunos no curso de Física da UNICAMP", orientado pela Professora Dra. Sylvia Helena Souza da Silva Batista. E-mail: sylbatista@ig.com.br

INTRODUÇÃO

Os educadores reconhecem a complexidade da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, a qual deveria ter como função o acompanhamento crítico do trabalho pedagógico, permitindo a alunos e professores uma visão sobre as dificuldades enfrentadas, visando a melhoria do processo educativo. Percebe-se, contudo, um obscurecimento dessa função, a medida que, historicamente, se valoriza apenas a nota, os papéis, os registros, as provas ou exames, e não a avaliação da aprendizagem, do processo de ensino e o incentivo a melhorias.

Segundo Hoffman (1994), a concepção positivista de Educação, aliada a uma função capitalista e libertadora da sociedade, reforça a prática avaliativa em sua feição de competência, por meio das armas da classificação e da competição. Tal panorama acaba gerando um certo descrédito quanto ao fato da avaliação descaracterizar-se da sua função classificatória, a qual não é uma opção do professor, mas sim uma decorrência das exigências burocráticas. Muitos professores dizem perseguir uma escola de qualidade sendo exigentes na avaliação. No entanto, acabam contribuindo para o afastamento dos jovens da universidade através do fator de reprovação continuada. A autora coloca ainda que, a reprovação no vestibular é maciça, além de ocorrer um alto índice de evasão nos cursos universitários. As exigências avaliativas, desprovidas, muitas vezes de um significado efetivo quanto ao desempenho dos alunos favorecem a manutenção de uma escola elitista e autoritária.

Embora ninguém goste de ser avaliado, da avaliação representar, para muitos, um incômodo, por não atingir muitas vezes um de seus principais objetivos que é verificar a aprendizagem, segundo Demo (1995), ela faz parte do processo educativo e hoje ela é vista como intrinsecamente necessária, principalmente diante do desafio da qualidade. *A avaliação é o "desconfiomêtro" indispensável de quem busca sempre renovar competência e a qualidade dos processos de intervenção.(p.326).*

É importante, portanto, utilizar a avaliação da melhor forma possível, para que ela possa ser realmente o *"desconfiômetro indispensável"*. A avaliação da aprendizagem deve, verdadeiramente, preocupar-se com a aprendizagem daqueles que estão envolvidos no processo educativo. Caso contrário, o próprio termo *avaliação da aprendizagem* perde seus contornos de acompanhamento crítico reflexivo de uma dada trajetória acadêmica de ensinar e aprender.

Os dados obtidos na pesquisa "Desempenho Acadêmico e Condições de Estudo em Universitários e em Alunos Evadidos" (Augusto; Santos e Natário,1999), procurando-se apreender a opinião dos alunos do curso de Física (diurno/noturno) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), quanto a influência do desempenho acadêmico na evasão de universitários, revelaram que para a maioria dos alunos que responderam que seu CR[2]

[2] Coeficiente de Rendimento: índice oficial, calculado pela UNICAMP, com base nas notas finais dos alunos de cada disciplina ao término de um período letivo e cumulativemnte em relação aos períodos anteriores. Este índice tem a função

não reflete o seu desempenho, o fator que melhor explica essa situação é o fato do sistema de avaliação do professor ser inadequado.[3]
É interessante estar ressaltando que no curso de Física, desde o 1° semestre de 1994, para que o aluno *não fique de exame* nas disciplinas, é necessário que sua média seja equivalente a 7,0, diferente de outros cursos cuja média para que o aluno não fique de exame é igual a 5,0.

Segundo a deliberação no. 154/93 do Congregação do Instituto de Física Gleb Wataghin, a mudança da média de 5,0 para 7,0 visa homogeneizar os critérios de avaliação da aprendizagem sob responsabilidade do instituto, uma vez que, alguns professores, antes dessa deliberação, já haviam estabelecido a média 7,0 para que não fosse necessário o aluno fazer o exame. Percebe-se a importância da melhor nota para a aprovação imediata.

Diante da literatura que nos mostra as mais diversas concepções de avaliação da aprendizagem, e afirma que muitas vezes ela é reduzida a função classificatória, não favorecendo a aprendizagem de alunos que questionam a justeza dos métodos adotados e dos resultados obtidos na pesquisa, referida anteriormente, realizada com os alunos de Física da UNICAMP, e do fato de que na referida pesquisa, o instrumento aplicado nos alunos consistiu em um questionário fechado, o que impossibilitou uma melhor compreensão da resposta dada pelos alunos, algumas questões emergiram: *quais as concepções de avaliação que têm presidido o processo pedagógico no curso de Física da UNICAMP? A partir de que indicadores os alunos embasam a afirmação de que os sistemas docentes de avaliação são inadequadas? Como os professores dos alunos que têm esta posição compreendem as suas práticas avaliativas?*

Para responder essas questões optou-se pro realizar um estudo que contou com a participação de 8 alunos do curso de Física da UNICAMP e 6 docentes que atuaram junto a esses alunos. A coleta de dados se deu por meio de uma entrevista semi-estruturada, com cada um dos informantes. Para a realização das entrevistas com os alunos foi consultado um banco de dados da Diretoria Acadêmica, onde consta o endereço dos estudantes, e procurou-se entrar em contato com os aluns do curso de Física, por telefone, via e-mail ou pessoalmente. Para a realização das entrevistas com os professores foi feita uma busca na homepage do Instituto de Física Gleb Wataghin, do endereço e telefone dos professores. Entrou-se em contato com os professores via e-mail. Os dados obtidos foram organizados e explorados a partir da ótica qualitativa por meio da análise de conteúdo.

A análise dos dados permitiu a identificação de eixos explicativos que, considerando os objetivos assumidos nesta pesquisa, nos aproximam das ênfases e dos sentidos do processo de avaliação para professores e alunos do curso de Física.

---

de informar tanto a instituição, quanto ao próprio aluno o seu rendimento no curso.

[3] Esses dados resultam de uma pesquisa de Iniciação Científica (Desempenho Acadêmico e Condições de Estudo em Universitários e em Alunos Evadidos) desenvolvida e contribuíram para o interesse da autora em estar entendendo um pouco mais sobre a avaliação da aprendizagem na universidade, de modo especial no curso de Física.

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Professores e alunos utilizaram-se do termo avaliação atribuindo-lhes significados relacionados, principalmente, a elementos que constituem a prática avaliativa tradicional: prova, nota, exame, aprovação, reprovação. Como aponta Hoffman (1993 e 1991), a avaliação é um fenômeno indefinido: vários podem ser seus significados e entendimentos.

Nas respostas dos alunos quando questionados, por exemplo, sobre "como são *avaliados* no curso de Física" e também dos professores sobre "como *avaliam* seus alunos", apareceu com uma grande freqüência a palavra "prova", revelando que no curso de Física os alunos são predominantemente avaliados por provas e também que há realmente uma forte relação entre prova e avaliação, ou seja, fazer uma prova e dar uma nota é avaliar.

Considerando que o uso de provas e exames, conforme sinaliza Camargo (1996) ao analisar as proposições de Noll, Bordeau e Passeron, Desprebiteris dentre outros, para avaliar a ação educativa data desde épocas mais remotas da humanidade, constituindo-se, portanto, em uma prática muito tradicional de avaliação, é natural que para alunos e professores falar em avaliação é falar em provas, ou exames escritos, elaborados individualmente, na sala-de-aula, sob um tempo determinado pelo professor e/ou pelas regras institucionais.

A utilização de provas para avaliar os alunos, muitas vezes, não é uma opção dos professores, e sim uma exigência burocrática do sistema de ensino em que estão inseridos. No curso de Física da UNICAMP os professores, para avaliarem seus alunos, seguem a deliberação 154/93 da Congregação do Instituto, a qual sugere que a nota de aproveitamento dos alunos seja calculada com base nas notas obtidas em três notas de provas e uma quarta nota de listas de exercícios, (no caso das disciplinas teóricas), e relatórios, (para as experimentais), ou outra atividade a critério do professor. Segundo a deliberação, portanto, apenas a quarta nota fica a critério do professor, as provas são obrigatórias. A maioria dos professores, aceitam as indicações da deliberação**,** afirmando que avaliam os alunos, principalmente por provas e listas de exercícios, por exemplo, porque são obrigados a segui-la.

No entanto, é importante considerar que o artigo 3 da Deliberação diz que *a pedido do professor a Comissão de Graduação pode autorizar o uso de diferentes sistemáticas para o cálculo da nota de aproveitamento dos alunos, desde que seja apresentada de maneira fundamentada até duas semanas antes do início do semestre letivo.* (Deliberação da Congregação do IFGW no.154/93).

O que poderia explicar um comportamento aparentemente de submissão dos docentes? Perrenoud (1999b) situa que é necessário superar o chamado “trabalho prescrito” (professor como cumpridor das regras estabelecidas, muitas vezes sem sua participação), construindo caminhos sistemáticos e metódicos de reflexão e troca entre pares, viabilizando pensar sobre a própria prática. Parece que estes caminhos têm sido pouco incentivados no contexto universitário, deixando as transformações

apenas em suas dimensões pessoais, retirando o lugar do trabalho coletivo.

A cultura da educação presente é extremamente valorizada e determinada por regras, por documentos que procuram direcionar as atitudes dos profissionais que nela atuam, como o professor. Acaba-se perdendo de vista que existe a possibilidade das regras serem transformadas diante de uma determinada situação.

Uma alternativa poderia ser que fosse dado aos professores um tempo maior para a apresentação de uma nova proposta de avaliação, e que houvesse a possibilidade dos professores pedirem a opinião de outros professores e dos alunos sobre a maneira que estão pensando em avaliá-los. Isto não significa o professor abrir mão de suas tarefas docentes e de sua autonomia, mas dialogar com seus colegas e alunos, verificando se a forma com que pretende avaliar está coerente com o projeto de formação do curso de Física.

Os professores, quando falam de sua concepção de avaliação, e os alunos quando se referem ao objetivo que percebem na avaliação no curso de Física, afirmam que a avaliação procura *verificar* o aprendizado, ou seja, se o conteúdo foi assimilado, se o aluno aprendeu ou não o que o professor lhe ensinou.

> *"A avaliação verifica o que o aluno aprendeu do curso."(P6)*

> *"(...)Eu acho que o primeiro papel dela é me dar um retorno do que aconteceu na sala de aula(...)."(A6)*[4]

Não aparece diretamente a idéia da avaliação como um auxílio no processo de ensino e aprendizagem, algo que vai além de verificar se o aluno está aprendendo ou não, na intenção de promover mudanças caso se perceba que ele não está aprendendo.

> *"É colocar pra um professor não só escrito, na minha opinião, pode ser oral,né, colocar pra um professor aquilo que a gente aprendeu da matéria que ele deu, né. É isso, pra mim. Isso é uma forma de avaliar." (A7)*

Está presente a realidade descrita, por Hoffman (1991), de que a representação de avaliação que muitos alunos e professores têm é a de que esta é um julgamento dos resultados alcançados e não algo importante para superar dificuldades ou melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Predomina nas falas, o fato de que é por meio da avaliação que professores e alunos conseguem verificar se a aprendizagem aconteceu. *Verificar se o aluno aprendeu o conteúdo* foi a finalidade, vista na avaliação, apontada também em primeiro lugar, pelo professores de uma das pesquisas realizadas por Freitas (1995). Considerando que esta pesquisa foi feita com professores do Ensino Fundamental, é possível inferir que os professores, independente do nível de ensino que estejam inseridos, podem ver finalidades semelhantes para a avaliação.

[4] Utilizou-se da letra A para identificar os alunos e da letra P para identificar os professores. Ambas seguidas do número atribuido a cada sujeito partipante da pesquisa.

As falas dos professores e alunos foram de encontro com a afirmação de Pinheiro e Baptista (sd), de que a avaliação é necessária tanto para o professor como para o aluno.

> *"(...)E como que eu acho que eu sei ou não que um determinado aluno está sabendo ou não? Fazendo alguma pergunta, conversando com ele, fazendo algum teste, buscando algum detalhe específico daquele conteúdo apresentado e vê quanto que ele sabe daquilo, como que ele se posiciona frente aquele conhecimento apresentado(...). "(P3).*

> *"Eu acho que é alguma coisa que tem que ter. Eu acho até no ponto de vista da gente, eu acho, sabe. Pra você mesmo, às vezes, se senti, sabe. Às vezes você se perde um pouco. Eu acho que a avaliação tinha que ser mais direcionada pra uma orientação sua, sabe. Porque se você for muito livre, você vai querer estudar alguma coisa, aí faz conexão com uma com outra e a hora que cê tá vendo cê tá em outra coisa, né. E a idéia aqui é você aprender alguma coisa de algum determinado assunto dentro da disciplina. Então, que fosse meio assim...pra te nortear mesmo. Olha, é mais por aqui que você deve ir..."(A2)*

A avaliação permite ao professor adquirir conhecimentos que o tornem capaz de situar e orientar o aluno da melhor maneira. Ao aluno, a avaliação deveria permitir que verificasse em que aspectos ele deve melhorar durante o seu processo de aprendizagem.

Percebe-se que a principal concepção que marca a fala dos professores e também a de alguns alunos é a de que a avaliação se volta para os objetivos educacionais que são alcançados, trazida, segundo Almeida (1997), por volta dos anos 30, nos trabalhos de Ralph W. Tyler.

A utilização da avaliação para verificar se os objetivos estabelecidos foram atingidos, se fez presente, segundo a autora, em todos os níveis de ensino. Esta passou a ser uma exigência em leis, decretos, levando obrigatoriamente instituições de educação e professores a associar a avaliação sempre aos objetivos a serem alcançados. Neste contexto, assim como para muitos professores avaliar é falar em prova, por esta ser uma das práticas mais tradicionais de avaliação, avaliar é principalmente verificar se os objetivos estabelecidos foram atingidos.

Freitas (1995) afirma que quando os professores ao definirem e pensarem na finalidade da avaliação, não falam em objetivos. Isso pode ser um sinal de que a prática do professor não se guia por objetivos formalmente estabelecidos. No caso deste estudo, em que os professores deixam claro a relação que a avaliação tem com os objetivos, é possível inferir que a prática deles guia-se por objetivos formalmente estabelecidos.

Um dos professores fala que além de verificar objetivos e estimular a estudar a avaliação leva os alunos a adquirirem um conhecimento além do que possui.

O professor não menciona como a avaliação é capaz de levar os alunos a adquirem um conhecimento além do que possui. No entanto, é possível admitir que a avaliação só é capaz de conseguir isso quando realmente vai além da verificação do aprendizado, fazendo o aluno entender seus erros para tentar não cometê-los mais, trazendo-lhe informações que até então não tinham ficado claras.

Na opinião de grande parte dos estudantes a avaliação, no curso de Física, não tem uma das principais funções que vêem nela que é a capacidade de auxiliar no processo de ensino aprendizagem, possibilitando ao aluno aprender com o erro. Sua função tem sido a de realmente pressioná-los a estudarem para a prova, verificarem se sabem ou não resolverem um exercício e atribuir-lhes uma nota. Além disso, para muitos alunos a avaliação que fazem é classificatória e seletiva.

> *"O objetivo é classificar, porque depois ele vai ter que escolher alguém que pode ter bolsa ou que não pode ter bolsa, num projeto de pesquisa, uma coisa assim. Então o objetivo é classificar mesmo(..)"(A6)*

Nota-se que a avaliação está sendo confundida com o momento de atribuição de notas ou que se analisa e julga aquilo que os alunos foram capazes de desenvolver, ao contrário do que deve acontecer segundo Saul (1994) e Desprebiteris (1989). Pinheiro e Baptista (Sd), Luckesi (1998) e os próprios alunos entendem que a avaliação não deve ser um instrumento de seleção que indica o aluno o lugar que ele ocupa em relação aos colegas, mas sim indicar até que ponto seus esforços estão no caminho certo.

A avaliação deve promover e não selecionar, possibilitar ao aluno aprender com seus erros, permitir ao professor reconhecer o esforço e dedicação dos alunos.

A idéia de avaliação como uma prática seletiva, que os alunos vêem presente no Instituto de Física, também data de longa data. Souza (1994), afirma que, desde que se começou a adotar a prática da avaliação esta foi em alguns momentos bastante seletiva e cruel. Para Ogiba (1992), a utilização, por muitas instituições de ensino, da avaliação como instrumento de seleção é uma conseqüência de nossa sociedade capitalista, da influência do pensamento liberal na educação, que ao mesmo tempo em que defende que todos tenham acesso à escola e oportunidades iguais, gera o individualismo e a competição.

Este contexto pode não justificar os professores transformarem a avaliação em um instrumento de seleção, considerando que as "ideologias" presentes na sociedade podem influenciar, mas não podem determinar o que o professor deve pensar. No entanto, uma vez que elas podem influenciar, contribuem para a compreensão do porquê de a avaliação estar para muitos estritamente relacionada a medidas quantitativas, julgamento de resultados, a instrumentos bastante objetivos que buscam apenas a classificação e não o favorecimento da aprendizagem.

Diante de uma sociedade competitiva, onde vence aquele que estiver melhor preparado, que se destaca em relação aos demais, é possível entender porque a maioria dos professores acreditam que quanto mais exigentes forem nas suas avaliações, quanto

mais os alunos forem cobrados, mais estarão os ajudando a não sofrerem tanto posteriormente.

É importante considerar, conforme nos lembra Falcão filho (1995), que a forma como o professor ensina seus alunos e os critérios de avaliação de que se utiliza são uma conseqüência de sua formação, das condições de trabalho que lhes são dadas, da concepção que tem de sociedade, educação, ensino e avaliação. Freitas (1995), coloca que os próprios objetivos da avaliação estão relacionados com o conceito que se tem de educação, homem e sociedade. Sendo assim, a postura que determinados professores assumem, muitas vezes, com seus alunos, é resultado das exigências percebidas no próprio sistema social em que estão inseridos. Os alunos acreditam que, para os professores, a avaliação está estritamente relacionada à nota, à medida. E os professores colocam que a preocupação só com a nota é dos alunos.

Sordi (1993), em sua pesquisa realizada também com alunos de um curso superior (Enfermagem), constatou que havia, por parte dos alunos, uma grande insatisfação com as práticas avaliativas presentes no curso. Predominando nas mesmas, assim como os alunos apontam no curso de Física, a concepção classificatória de avaliação, ou seja, a ênfase é dada à nota e não ao conhecimento. Outros resultados, que coincidem com o presente estudo foi a "visão distorcida do erro" e o “privilégio dado à memorização”. A semelhança de alguns resultados pode ser explicada pelos professores, tanto do curso de Enfermagem quanto dos de Física, integrarem uma mesma sociedade, voltada para objetivos comuns, e por apresentarem uma concepção semelhante de educação e ensino.

A preocupação dos professores com a nota pode resultar tanto da crença de que ela realmente lhes diz se o aluno foi capaz de aprender ou não, como acreditam os alunos que os professores pensam, ou das exigências burocráticas do sistema, ou seja, o professor precisar, por exemplo, apresentar à Coordenação do curso um registro do desempenho dos alunos, sendo a nota a forma mais usual de representação do mesmo.

Assim como os professores têm seus motivos para se preocuparem com a nota, não se pode negar o valor, que os professores dizem, que os alunos dão a ela. A necessidade de serem aprovados, o reconhecimento dado à nota, pela própria Instituição de Ensino, acaba gerando a necessidade do aluno valorizá-la também. Para conseguir uma bolsa de pesquisa, por exemplo, ou participar de programas (monitorias, cursos etc) que a universidade oferece o aluno precisa ter um bom desempenho, entendido como a "boa-nota"[5]. Valorizar a nota não parece ser o problema. O problema é quando a preocupação tanto por parte dos alunos quanto dos professores passa a ser só com a nota, e a aprendizagem, que deve ser a prioridade, acaba sendo deixada de lado. Na opinião dos alunos, isso é o que acontece, no curso de Física. A nota acaba assumindo maior importância para os professores e consequentemente para os alunos. É possível perceber a prática pedagógica voltada para

[5] Expressão usada, neste contexto, para significar a nota que corresponde a média de aprovação para o aluno não precisar do exame ou a nota que está acima da média.

o exame e não para o ensino e aprendizagem.

Conforme Freitas (1995) o processo avaliativo a que os alunos são submetidos é todo organizado por outras pessoas, é externo a eles. Desde as séries iniciais os alunos são constantemente medidos, classificados e rotulados por meio de uma avaliação. Somente a produção que assume um valor para o professor é que tem também um valor para o aluno. *Os alunos não produzem para si mesmos, para aprenderem.*(p.213)
Segundo Luckesi (1998) o sistema de ensino está interessado na quantidade de alunos aprovados e reprovados, os professores utilizam-se constantemente das provas para avaliar os estudantes, os quais ficam sempre na expectativa de serem aprovados ou reprovados. Logo no início do ano letivo os alunos estão interessados em saber como serão avaliados, o que terão que fazer para conseguirem a aprovação. Durante o ano letivo, os professores lhes atribuem notas, as observam, calculam suas médias, como se nada tivessem a ver com o processo de ensino-aprendizagem. É importante mencionar, conforme nos lembra Freitas (1995:225), que *não se trata de condenar os aspectos relativos à classificação dos alunos, mas sim todo um conjunto de práticas que classifica, disciplina e afeta valores e atitudes dos alunos. O aspecto classificatório é apenas a ponta do iceberg.*

Os professores, do curso de Física, em sua maioria, mostram-se a favor da avaliação, a medida que acreditam que ela contribui para o aprendizado do aluno por levá-lo a estudar. Na visão dos professores é estudando que se aprende.

Apenas um dos professores afirmou não gostar da avaliação. Mas, a vê como um "mal necessário", porque é praticamente impossível não avaliar e não sofrer avaliações. Ele afirma que não só avalia os alunos, mas também é constantemente avaliado, seja pelos próprios alunos ou pelas instituições de que faz parte. O que pensa o professor vai de encontro com o que nos lembra Matos (1995), ou seja, não há como fugir da avaliação.

Somos constantemente avaliados e constantemente levados a fazer avaliações. É preciso, portanto, aprender a conviver e lidar com elas.

CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO : BUSCANDO O CAMINHO DA APRENDIZAGEM

Os professores do curso de Física da UNICAMP deixam claro os critérios, mas não abrem a possibilidade de negociação porque afirmam que são obrigados a seguirem a deliberação, o que implica, ainda, na utilização da prova como, praticamente, o único instrumento de avaliação da aprendizagem .

A deliberação do Instituto de Física sugere critérios homogêneos de avaliação, ou seja, todos os professores, com exceção dos que apresentarem uma nova proposta fundamentada à Coordenação, devem avaliar os alunos da mesma forma. Aos estudantes, fica claro, desde o início do curso, portanto, como serão avaliados. Esse é um aspecto que não deixa de ser positivo. Antes da homogeneização dos critérios, segundo um dos professores, os alunos não sabiam como poderiam ser avaliados, cada

professor os avaliava de uma forma. Conforme Almeida (1997), discutir os critérios de avaliação é necessário para estar orientando não só os alunos, mas o próprio processo de avaliação. Explicitar os critérios faz parte do compromisso que uma instituição de ensino tem com a construção do conhecimento dos alunos. Para a autora, não são todos os professores, instituições de ensino que se preocupam com a questão dos critérios, talvez, pelo fato de existirem diferenças de conteúdo entre as disciplinas e, portanto, entre os objetivos que cada uma quer atingir.

Embora seja positivo para os alunos esta situação no curso de física de saberem como serão avaliados, uma das principais queixas em relação a inadequação do sistema de avaliação do curso de Física é o fato de serem avaliados sempre por critérios objetivos, que envolvem um único tipo de avaliação: as provas, testes e listas de exercícios. Uma conseqüência do fato dos professores seguirem a deliberação.

> *"(...) porque eu acho que a prova, como é feita aqui, eu acho que não avalia o aluno, entendeu. Eu acho que você podendo pegar umas questões, poder fazer em casa, eu acho que você aprende muito mais. Mas, se isso fosse cobrado em prova tudo bem. Mas, realmente não são. Às vezes o professor te dá uma lista de exercício e depois chega na prova nada a ver".(...)O tipo de avaliação não correspondia com aquilo que aquilo que era dado, com a matéria. Tava sempre fora, né."(A5)*

Se por um lado avaliar os alunos da mesma forma significa homogeneizar os critérios de avaliação, possibilitando aos alunos não ficarem desorientados quanto a forma em que serão avaliados, por outro lado, um único tipo de avaliação, segundo Souza (1994) pode não possibilitar uma visão do verdadeiro desempenho dos estudantes. Este não pode ser identificado só pelo processo formal que são as provas, uma vez que, o processo informal que consiste em atividades diversas, como por exemplo, observações, registros, atividades propostas em aula também é importante, ou seja, dizem muito sobre a aprendizagem de um aluno. Mesmo porque se a avaliação formal e informal estão interrelacionadas constituindo aspectos de um único fenômeno, como nos lembra Freitas (1995), porque considerar apenas uma delas (a formal) ? Apenas um dos professores deixou claro em sua fala que quando se avalia um aluno não se olha só para a prova (avaliação formal). Há fatores subjetivos que influenciam o processo de avaliação do aluno.

Autores como Souza (op.cit), Almeida (op.cit) e Antoli et al. (1995), mencionam que não se deve avaliar o aluno por um único instrumento ou tipo de avaliação.

A proposta de outras atividades além da prova, por exemplo seminários, trabalhos sobre o assunto em que está sendo estudado, significa permitir ao professor não só avaliar o desempenho global dos alunos, mas também conhecer como os alunos se saem em diferentes propostas de trabalho. Nem todos os alunos têm o mesmo desempenho em diferentes tarefas porque eles mesmos são diferentes. A diversidade de propostas, portanto, pode dar uma chance, por exemplo, aos alunos que não conseguem se sair bem em uma prova escrita a ir bem em uma apresentação oral e

também favorecer o desempenho deles naquelas atividades que não costumam se sair tão bem. O ensino e a avaliação precisam considerar as diferenças entre os alunos. Conforme nos diz Perrenoud (1986 apud Villas Boas, 1993) não considerar as diferenças é uma forma de gerar desigualdades.

Ao considerarmos a individualidade de cada um e que a aprendizagem não ocorre de uma única forma, você aprende, por exemplo, lendo, ouvindo, discutindo, escrevendo, porquê avaliar os alunos estritamente pela prova? Para muitos há disciplinas que não permitem vários tipos de avaliação, mas porquê, então não diversificar naquelas que em que for possível. Será que realmente é necessário que professores de disciplinas com conteúdos diferentes precisem avaliar os alunos do mesmo jeito? Parece que para a maioria dos professores a prova é insubstituível e até mesmo infalível . É importante considerar que a prova sozinha não dá conta de explicar o desenvolvimento do aluno.

A utilização de outros tipos de avaliação significa também dar aos alunos a possibilidade de lidarem com diferentes situações e contribuir para que os alunos se tornem ainda mais aprendizes independentes. Conforme nos lembra Godoy (1995), diante de uma sociedade que vem passando por tantas mudanças tecnológicas e sociais, em que as informações são modificadas a todo momento, os conhecimentos são constantemente atualizados, é fundamental que a Educação Superior leve os alunos a se tornarem aprendizes independentes para que estejam preparados para lidar, no futuro, sem tantas dificuldades com as mais diversas situações.

O fato dos alunos serem predominantemente avaliados por provas escritas que acontecem individualmente, na sala de aula, sob um tempo determinado, pelo professor, contradiz, de certa forma, o atual modelo de organização do trabalho Pós-Fordista[6], vigente na atualidade, o qual traz entre seus princípios a valorização do trabalho em equipe. Alunos que não são preparados para trabalharem em equipe e são em sua formação acadêmica submetidos apenas ao trabalho individual, podem correr maior risco de terem mais dificuldades para trabalharem em grupo, quando se encontrarem em organizações que lhes exigirão essa habilidade.

Propor aos alunos, portanto, outros tipos de avaliação que não só a prova individual, pode ser uma estratégia de não apenas lhes oferecer situações diversificadas de aprendizagem, mas também de oferecer instrumentos críticos para viverem no mundo do trabalho em transformação.

Um dos questionamentos também presentes na literatura mundial sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, lembrado por Godoy (Ibidem) é justamente se o processo de avaliação que as universidades, instituições de Ensino Superior têm adotado está, realmente, atingindo uma dos grande objetivos que deve ter uma Educação Superior: fazer com que o aluno seja capaz de pensar, de lidar com informações de formas cada vez mais elaboradas, tornando-o mais consciente de que ele também é responsável pelo seu aprendizado.

7. Para saber mais sobre o modelo de organização do trabalho Pós-Fordista ler Heloani (2000).

No que se refere a responsabilidade de competência do aluno em relação ao aprendizado, parece assumir segundo um dos professores, uma grande importância. No entanto, na maioria das vezes, parece que é ao professor que ela é delegada. A preocupação maior das instituições de educação é com o ensino ministrado, com as posturas que o professor assume e não com o aluno enquanto responsável pela sua própria aprendizagem. O aluno é colocado, segundo o professor, como vítima da situação, quando na verdade ele, por não ser mais uma criança, é quem precisa motivar-se, esforçar-se para alcançar o aprendizado.

> *"Olha a minha... a colocação que eu faria é que eu vejo, nós aqui..., ... que se põe pouca ênfase na questão que o aluno tem um papel nesse projeto aí, muito mais importante que, muito mais importante que o do professor, que é o papel de aprender. É impossível ensinar alguma coisa se a pessoa não esteja realmente querendo aprender aquela coisa (...) Se diz que não dá certo fazer as pessoas estudarem por medo. Mas, quando elas estão com medo elas estudam. Eu acho que é muito importante entender isso na universidade, entender o fato que quando se pensa na criança pequena, ê diz eu vou ensinar isso que é importante, ás vezes a criança fica brincando, perde a dedicação, isso é coisa de uma natureza. Agora ensinar gente maior do que 18 anos de idade é outra coisa. E aí, a pessoa é que tem que tá querendo aprender. (...) E aqui na UNICAMP eu diria que se põe demais o papel no ensinar. Então, pelo que eu tenho notado no seu trabalho, eu tenho a impressão, não sei se eu tô enganado, que toda a discussão sobre ensino, aqui na UNICAMP, ela roda muito mais em torno do professor, em termos se a sala de aula é bonita, se a sala de aula é fria, se o ônibus demora ou se não demora, e roda pouco em torno de quantas horas o aluno tem que estudar."(P2)*

A fala desse professor nos faz pensar na afirmação de Freitas (1997) de que a Instituição de Ensino tem que passar a idéia de que não é ela a responsável pela reprovação e sim os próprios alunos por não estudarem. É muito mais simples *converter os problemas em problemas individuais*, colocar a culpa no aluno pelo seu "fracasso" ou "mal desempenho", do que afirmar que o aluno reprova porque o sistema de ensino é injusto. A ideologia presente, na nossa sociedade, é a ideologia do esforço pessoal. Aquele que não vence na vida é porque não se esforçou o bastante. Nas falas dos professores e nas afirmações dos alunos fica evidente a presença dessa ideologia, embora muitos talvez nem tenham consciência dela. Para muitos professores somente o aluno que não estuda bastante não atinge uma "boa nota", ou a média sete. A *ideologia do esforço pessoal* elimina, segundo o autor, as desigualdades sociais. *O que existe são pessoas que se esforçam ou não se esforçam. O sistema está salvo. As pessoas é que são vagabundas ou não.(p.19).*

Não parece justo culpar os professores ou os alunos pela ausência de uma aprendizagem significativa. Mas seria importante que alguma medida fosse tomada para que a aprendizagem realmente acontecesse. Será que não daria para ser

diferente? Se os professores reconstruírem suas práticas avaliativas e passarem a ver a avaliação como algo além da verificação de objetivos alcançados, dialogando com os alunos, servindo de intermediário às suas dificuldades, e se os alunos procurarem fazer o melhor que puderem para alcançar a aprendizagem (interessando-se, estudando, participando), não deixando eles mesmos que se perca a verdadeira função da avaliação, pode-se dizer que dá para ser diferente. A aprendizagem deve ser uma meta de ambas as partes: professores e alunos.

Conforme Falcão Filho (1995), a aprendizagem é uma conseqüência do ensino ministrado, portanto, não se pode pensar em avaliar aprendizagem sem avaliar o ensino. Avaliar o ensino implica avaliar o professor, sua formação e condições de trabalho.

Nas falas dos professores não aparece em nenhum momento a possibilidade dos alunos não atingirem um "bom desempenho" porque há falhas no método de ensino. As dificuldades dos alunos são sempre alegadas a eles mesmos por não terem estudado o suficiente (*ideologia do esforço*). Essa percepção vai ao encontro com a dificuldade que os professores têm em assumir que o problema não está no aluno mas pode estar sim na sua metodologia, conforme nos lembra Freitas (1995).

CRENÇAS SOBRE OS MECANISMOS QUE FACILITAM E INCENTIVAM O PROCESSO DE ESTUDO E APRENDIZAGEM

Os alunos estão sempre tendo que se preparar, principalmente, pela resolução de listas de exercícios, para serem avaliados.

Para os professores as listas são importantes porque levam o aluno a não estudarem apenas na véspera da prova. No entanto, os alunos não as entendem como contribuinte para sua aprendizagem. Muitas vezes, elas são solucionadas mecanicamente, porque os alunos se vêem sobrecarregados, tendo que resolvê-las e estudá-las em pouco tempo. Nem sempre eles dão conta de fazer todas as listas propostas. Mas, para não prejudicarem suas notas, acabam encontrando alternativas para não deixar de fazê-las. Eles se organizam, por exemplo, de modo que cada aluno fique responsável por uma lista ou alguns exercícios e em seguida trocam as respostas, conseguindo entregá-la no prazo estabelecido pelo professor.

Os próprios alunos admitem que essa situação não gera aprendizagem porque se resume a um processo mecânico de resolução ou cópia de listas.

> *"(...)o que eu vejo é que a graduação da Física, faz com que as pessoas, com que os alunos caiam num processo mecanicista de fazer lista, de estudar para a prova, de estudar para a aquilo que vai cair. Eu acho que é um processo assim, pra mim, eu vou dizer pra mim, e o que eu vejo dos meus amigos assim. É uma coisa assim, é um ritmo louco em que você chega na hora você nem sabe o que tá fazendo, você tá fazendo porque você tem que fazer, porque você tem que passar, quer dizer, é um contínuo desespero." (A1)*

No entanto, este panorama se repete diante do fato dos alunos cursarem mais de uma disciplina por semestre, tendo, portanto,

mais de um professor que segue a deliberação, e, portanto, avalia os alunos da mesma forma (provas e listas de exercícios).

Os alunos percebem que, para os professores, as provas e listas são fundamentais para levá-los a estudarem. As falas dos professores, realmente, confirmam essa percepção. Na opinião da maioria deles, é somente estudando, por meio da resolução de listas, dedicando-se à disciplina fora do horário de aula, e fazendo avaliações que o aluno consegue aprender, adquirir um conhecimento que ultrapasse o que possui. Alguns professores falam que todo ser humano precisa de uma certa pressão para se dispor a fazer alguma coisa. Sendo assim, é preciso fazer pressão para que o aluno estude. As provas, as listas são maneiras de pressioná-lo.

Antoli et al. (1995) afirmam que os professores, para avaliarem os alunos, se utilizam quase somente de exames escritos, os quais contribuem apenas para que o conteúdo seja memorizado. Para os autores as avaliações deveriam valorizar mais aquilo que realmente os alunos compreenderam e passaram a dar um significado (a qualidade), do que o número, por exemplo, de capítulos e etapas que ele, enquanto professor, transmitiu aos alunos (a quantidade dos conhecimentos). E o motivo, segundo eles, vai ao encontro com a mensagem dos alunos de que a simples memorização de conhecimentos e/ou informações não é garantia de aprendizagem.

A realidade descrita de que, no curso de Física, os alunos são predominantemente avaliados por provas escritas, que muitos sentem que as avaliações que fazem se dão em um processo mecânico de aulas, resolução de listas, se preparar e fazer a prova, que essas provas, nem sempre são bem elaboradas e contemplam apenas o que o aluno foi treinado a fazer torna possível levantar a hipótese de que essa situação contribui para que os alunos não consigam ir além da simples memorização do conteúdo.

Acaba fugindo de uma das principais metas da Educação Superior um sistema de avaliação em que as avaliações exigem, a todo momento, muito mais memorização do conteúdo do que entendimento, compreensão, reflexão, como aponta os alunos do curso de Física. No entanto, é possível pensar, que pode estar havendo uma "falha na comunicação" de professores e alunos, ou seja, muitas vezes os professores podem elaborar uma prova pensando que ela contempla muito mais que a memorização, e na verdade, os alunos não conseguem perceber nela o que está além da memorização do processo de resolução de exercícios.

Neste eixo insere-se a questão referente à média sete no curso de física como condição para ser dispensado do exame.

Segundo os alunos, é a média sete para que não precisem do exame, instituída pela mesma deliberação, que trouxe a homogeneização dos critérios de avaliação. O artigo 4 diz que o aluno que obtiver nota de aproveitamento $A \geq 7,0$ será dispensado de exame e o artigo 5° menciona que o aluno que obtiver nota de aproveitamento $< 7,0$ deverá se submeter ao exame final (Deliberação da Congregação do IFGW no. 154/93). Segundo um dos professores, a média sete também foi uma das medidas tomadas para garantir a qualidade do ensino

ministrado no curso de Graduação do Instituto.

A percepção dos alunos coincide com a finalidade que os professores vêem na média sete. Para os professores, a média sete é uma forma de pressionar os alunos a estudarem muito mais, do início ao final do curso. Porque para não precisarem do exame não adianta irem bem apenas na 1ª e 2ª prova, conseguirem a média de aprovação e dar o curso por encerrado. É preciso fazerem também a 3ª prova, portanto, estudar até o final do curso, se não quiserem ir para o exame. A maioria dos professores (N=5) mostram-se a favor da média, justamente por acreditarem que com ela os alunos passaram, realmente, a estudar muito mais que antes.

Para os professores que partem do pressuposto de que pressionar os alunos a estudarem é realmente importante para o aprendizado, e que os alunos passaram, portanto, a aprender mais que antes, a ter maiores possibilidades de aprendizagem, é natural que a média sete assuma uma dimensão positiva.

No entanto, é preciso considerar, até mesmo diante das falas dos alunos, que nem sempre se pode dizer que estudar mais significa aprender mais, ou seja, estar o tempo todo resolvendo listas, fazendo avaliações e conquistar a nota 7.0, para não ir para o exame, não necessariamente significa a concretização da aprendizagem. Além disso, alunos comprometidos com seu curso que querem realmente aprender não precisam de pressão para estudarem.

Alguns alunos mencionam buscarem conhecimentos até complementares aos vistos em sala de aula e cobrado em listas e provas, mas a maioria dos professores não reconhecem seu interesse, dedicação e esforço. Esses aspectos, que constituem a avaliação informal, não entram na avaliação que os professores fazem dos alunos. Pode-se entender esse não reconhecimento, como uma conseqüência dos professores, muitas vezes, não serem próximos dos alunos, em virtude da falta de interesse dos professores para com as atividades extras que o aluno realiza ou até mesmo do grande número de alunos que muitos têm. Segundo Hoffman (1991) acompanhar as dificuldades dos alunos em salas com um número muito grande de alunos não é uma tarefa fácil. todavia, estabelecer vínculos com os alunos parece ser fundamental para o processo de aprendizado, inclusive na universidade conforme aponta o estudo de Grigoli (1987).

AS RELAÇÕES PROFESSOR ALUNO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA UNIVERSIDADE

Em muitas respostas dos alunos fica evidente a necessidade que sentem dos professores lhes serem mais próximos, mais abertos ao diálogo, acreditando que são capazes de estudar sem ser sob pressão. Para eles, a ausência de conversas seja sobre o conteúdo, sobre o que pensam da forma com que são avaliados ou de informações a respeito de sua aprendizagem, também interfere na avaliação.

Percebe-se que é muito importante, para o aluno, um retorno de sua aprendizagem, de uma informação a respeito da qualidade do seu desempenho, ou seja, um feedback, o qual muitas vezes não basta que seja dado simplesmente por uma nota. Os alunos acreditam que o diálogo entre o professor e

o aluno assume diante da avaliação grande importância. O professor pode dar ao aluno informações que a nota por si mesma não é capaz de fornecer. Nota-se que para os alunos a avaliação deveria seguir a proposta de Hoffman (1993) sendo, portanto, mediadora, ou seja, se opor ao modelo "transmitir-verificar-registrar", tornando-se mais um momento de diálogo, troca de idéias, entre o professor e seus alunos.

Uma das sugestões mais apontadas, pelos alunos, para tornar o sistema de avaliação do curso de Física adequado, além da mudança na forma como são avaliados, seria que os professores mudassem suas concepções de ensino, avaliação e aprendizagem, possibilitando uma maior comunicação, confiança e até mesmo amizade entre professores e alunos.

> *"Olha, eu acho que primeiro eles tem que abrir um pouco a cabeça deles pra essa história de avaliação. Algumas concepções que eles têm sobre ensino e sobre o que é aprendizagem, na minha opinião, são totalmente equivocadas, ultrapassadas, sabe, e até meio nazista, às vezes. Esse negócio de só a gente ser média sete na UNICAMP toda, sabe, isso cheira um...um sei lá...um...cheira um nazismo. Sabe um nazismo em que nós somos os bons, né, cheira um negócio assim. E eles não tem tanta confiança na gente, sabe, aí que tá o outro ponto crucial da história (...)." (A2)*

O atendimento extra-classe para a resolução de dúvidas que os alunos possam ter, que todos os professores do curso de Física oferecem, logo no início do curso, pela fala dos alunos, parece não ser suficiente para que se sintam à vontade para procurá-los em qualquer momento. Para os alunos é como se houvesse uma barreira entre eles e a maioria dos professores, por mais que eles se disponham a atendê-los fora do horário de aula. Segundo um dos alunos, o fato da maioria dos professores serem distantes, não se mostrarem preocupados com a aprendizagem do aluno, contribui para que os alunos criem uma imagem de professor, que, muitas vezes acaba até impedindo os alunos de conseguirem reconhecer os professores que são diferentes, ou seja, que se preocupam com o aluno e sua aprendizagem.

Um dos alunos que afirmou ser bem recebido pelos professores, fez a observação de que a maioria dos professores recebem melhor os alunos na sua sala do que quando estão em aula. Ao considerarmos a perspectiva de Freitas (1995), de que a aula é um produto da escola capitalista, surgindo para legitimar a separação entre trabalho manual e intelectual, e que aliada aos processos de avaliação assegura toda uma estrutura de poder no interior da escola, parece viável pensar na possibilidade de que a aula ministrada no espaço físico sala-de-aula, a qual apresenta tradicionalmente uma hierarquia entre professores e alunos, em que o professor situa-se em um nível superior, sendo o detentor do conhecimento, "obriga" o professor a não se aproximar tanto de seus alunos.

No entanto, não se pode descartar como uma outra explicação o fato da dificuldade que muitos professores têm em lidar com turmas muito grandes. O grande número de alunos dificulta que o professor dê um "tratamento especial" a todos os alunos no

momento da aula. Atendimento esse, que em sua sala, individualmente com o aluno torna-se mais viável.

É muito importante relembrar que falar em maioria não significa falar de todos os professores. Há aqueles docentes que são diferentes. Os dados deste estudo referem-se apenas a 6 dos professores do IFGW, o que não permite, e nem é esta a intenção, uma generalização totalizante. Contudo, a questão da relação professor-aluno esteve tão presente nos dados dos alunos, que se pode pensar na possibilidade de que se houvesse uma melhor relação da maioria dos docentes com os discentes talvez as práticas avaliativas fossem mais enriquecedoras para ambos, tornando-se, efetivamente, oportunidades de aprendizagem.

Freitas (1995), nos lembra da importância da interação entre o professor e o aluno durante todo o tempo em que ficam juntos em sala de aula. Segundo ele, esse é o aspecto mais importante e não a avaliação. A avaliação é quem registra o resultado dessa interação. Um desdobramento que emerge neste eixo é a imagem que o professor faz do aluno.

Para os estudantes os professores parecem não ter consciência de que o aluno que não tirou uma "boa nota", não é sempre o que não estudou ou não sabe a matéria. Assim, como atingir uma "boa nota" não necessariamente significa que o aluno saiba o que foi ensinado e não tenha dificuldades. O aluno pode ir bem em uma prova não porque aprendeu o conteúdo, mas por ter decorado o processo de resolução de exercícios que dele seria cobrado.

Ir bem em uma prova, de acordo com o que pensam os alunos, não significa aprendizagem. Além dos alunos, um dos professores, percebe essa realidade afirmando que nem sempre os alunos que atingiram a média mínima de aprovação, para não ficarem de exame, foram capazes de aprender realmente o que lhes foi ensinado. Um exemplo, dado pelo professor, são os de alunos que foram aprovados em disciplinas que fizeram na Graduação, e quando chegaram na Pós e lhes foi cobrado o conteúdo visto nas mesmas, eles não se lembravam do que viram, porque não aprenderam de verdade.

Neste contexto, de que adianta atingir a média mínima de aprovação ou estar superior a ela? Os próprios alunos, afirmam que há casos em que vão bem em uma prova, atingem a média sete sem precisar do exame, mas não foram capazes de ir além da memorização do conteúdo. A aprendizagem significativa não ocorreu.

A FREQÜÊNCIA E A DINÂMICA DAS AVALIAÇÕES

Embora, os alunos, em sua maioria, sintam-se cansados de estarem o tempo todo estudando para as provas, que acontecem com bastante freqüência, a maioria dos alunos não é contra o fato das avaliações acontecerem constantemente. Para os alunos o conteúdo ensinado durante o semestre precisa ser avaliado durante o mesmo e não somente ao seu término.

> *"Isso depende muito da matéria. Algumas matérias acho que não tem necessidade porque a ementa, o conteúdo, é mais ou menos uma coisa uniforme, o assunto não muda muito, né. Mas, em grande parte*

> *das matérias cê vê um monte de coisas, e se você escolher fazer uma única avaliação no semestre pra te cobrir esse amontoado de temas, né, acho que não seria uma boa coisa não."(A8)*

Para a maioria dos professores também é importante que as avaliações sejam constantes. Essa é uma forma dos alunos estarem estudando o tempo todo e não só no final do curso.

Larocca (1996) nos lembra também que a idéia de avaliação contínua não deixa de estar ligada ao controle do professor ou da instituição sobre o aluno. *As propostas atuais de avaliação contínua em nada modificam o caráter seletivo. Buscando eliminar a incerteza de uma prova final e basear-se no período total de aprendizagem, a avaliação permanente tira do aluno a possibilidade de distanciar-se das exigências escolares como ocorre com a existência da prova tradicional*.(p.65).

Ao voltar-se para as respostas tanto dos alunos como dos professores que dizem respeito não só a freqüência da avaliação mas também a finalidade que vêem nela é possível identificar que a avaliação no curso de Física é somativa. A finalidade da avaliação somativa, segundo (Blomm, Hasting e Madaus, 1975 apud Almeida, 1997) seria permitir ao professor classificar o aluno, ter certeza se um conteúdo foi mesmo assimilado, e atribuir ao aluno uma nota ou conceito. A avaliação somativa verifica o que o aluno aprendeu e o resultado do trabalho discente e docente, ao contrário da formativa que verifica se a aprendizagem está ocorrendo visando modificações que se fizerem necessárias para atingi-la.

As falas dos alunos e também dos professores constatam uma realidade já apontada, na literatura (Souza, 1994) de que a avaliação gera uma ameaça para várias pessoas. Todo os alunos afirmaram ter ou já ter tido algum tipo de desconforto ou dificuldade no mento da avaliação. O nervosismo, a tensão e a insegurança resultantes, muitas vezes, da falta de tempo para fazerem as provas, dadas em sala de aula em um tempo determinado, pelo professor, ao fato de acharem que não estudaram o suficiente, foram os problemas mais apontados, pela maioria dos alunos. A cobrança dos professores e deles próprios de que têm que ir bem nas provas, o fato de já terem sofrido reprovações anteriormente, a própria maneira com que o professor orienta os alunos a se prepararem para a prova contribui também para o "mal estar".

> (...)*Eu tenho dificuldade em fazer uma prova em duas horas, porque eu vou resolver um exercício eu gosto de estudar todas as hipóteses, eu gosto de olhar para tudo, eu gosto de equacionar os casos possíveis. Eu não sou de vomitar um exercício que eu decorei dez minutos antes. Muitas vezes o que se exige é isso.* "(A1).

Souza (1994) afirma que a avaliação, muitas vezes, gera tanta tensão, nos alunos, que estes acabam deixando de serem espontâneos e criativos, não conseguindo mostrar, portanto, aquilo que realmente sabem.

Godoy (1995) também coloca que as situações de avaliação aparecem, normalmente, como um momento dissociado do ensinar e do aprender, marcado por concepções e práticas pouco significativas

para professores e alunos, gerando ansiedades, frustrações e desencantos. Os alunos, muitas vezes, são obrigados a realizarem seus trabalhos ou as avaliações sobre pressão.

Hoffman (1994), menciona que ser mais exigente nas avaliações é uma forma que muitos professores têm de buscarem uma escola de qualidade. No entanto, estas acabam gerando tantas reprovações, que na verdade, as avaliações passam a contribuir não para uma escola de qualidade ou para a aprendizagem, mas para a evasão universitária. Alguns alunos afirmaram essa situação, dizendo que as reprovações, a pressão que são submetidos realmente desestimula os alunos levando-os a se evadirem.

O fato de muitos alunos estudarem e mesmo assim acabarem indo mal nas provas sofrendo muitas vezes reprovações, da avaliação ser utilizada como instrumento de seleção, de não terem seu esforço reconhecido, pelo professor, de se priorizar a nota em detrimento da aprendizagem acaba deixando muitos alunos frustrados, comprometendo a auto-estima, levando muitos ao desânimo, a depressão, a evasão.

Santos (1995) afirma que a manifestação de sentimentos negativos nas situações de avaliação podem ocorrer em maior e menor grau dependendo de como o professor exerce seu poder, ou seja, dependendo das relações que ocorrem entre professores e alunos.

Freitas (1997) alerta para o cuidado que o professor como um profissional deve ter em não permitir que a avaliação informal, a qual refere-se as observações, conceitos, juízos que faz do aluno, influencie na relação que ele estabelece com o mesmo. Caso contrário, pode acabar interferindo na avaliação formal, nas condições de aprendizagem do aluno e na sua auto-imagem. O aluno, com a ajuda do sistema de ensino, do professor e de seu "baixo desempenho" nas avaliações, pode transformar a imagem que tem se si mesmo na imagem de um derrotado.

Segundo um dos alunos se houvesse uma preocupação maior por parte do sistema com os alunos, se houvesse mais estimulo, muitos não abandonariam seu curso.

Essa realidade confirma um estudo feito na Universidade de Zaragoza por Escorza (1995 apud Antoli et al, 1995). De acordo com este estudo a forma como a avaliação vem sendo realizada, distante da importante função de favorecer o processo de ensino-aprendizagem, tem contribuído para que os alunos se evadam da universidade, ou deixem de realizar exames na intenção, talvez, de evitar uma reprovação, a qual não sabe lidar a maioria deles.

Professores e alunos não discordam da colocação de Demo(1995). Para o autor embora ninguém goste de ser avaliado, da avaliação representar para muitos um incômodo, por não atingir, muitas vezes, um de seus principais objetivos educacionais que é verificar a aprendizagem, ela faz parte do processo educativo e hoje, diante do desafio da qualidade, ela é vista como necessária.

O processo de avaliação não é neutro, ou seja, ele se dá a partir das crenças dos professores, alunos, instituição de ensino e da própria sociedade, refletindo as

concepções que esses têm sobre a mesma. Percebe-se que está presente, neste processo, diversas contradições, uma vez que, muitas vezes, o discurso que se tem de que a avaliação realmente é importante para a concretização da aprendizagem não assume o seu real significado, não é posto em prática, ao mesmo tempo em que nota-se, nos docentes, um desejo de mudar, de não deixar se perder a verdadeira função da avaliação. *A avaliação, em aparência diagnostica dificuldades para possibilitar recuperação, mas em essência, contradiz esse propósito.* (Freitas, 1995:236).

Luz (1997) e Perrenoud (1999a) nos lembram que não há um consenso da melhor forma de se avaliar um aluno. Mas, segundo Luz (1997), há um ponto em comum entre todos os que se encontram envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: a necessidade da avaliação para orientar e reorientar o caminho do mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse em estudar a avaliação da aprendizagem na universidade, num momento em que políticas avaliativas são assumidas como prioridade no atual contexto político brasileiro, ganha relevância singular para a compreensão crítica do processo ensino-aprendizagem materializado em diferentes cenários acadêmicos.

As vozes de alunos e professores foram as fontes da presente pesquisa que, ao ter como objetivo *identificar, caracterizar e analisar as práticas avaliativas existentes do curso de Física da UNICAMP, a partir da ótica de alguns de seus professores e alunos*, possibilitou um entendimento mais amplo e crítico das representações que têm orientado as práticas avaliativas, tendo no curso de Física da UNICAMP um espaço fecundo de aprendizagens em direção a um ensino superior de qualidade: as contradições aprendidas, as dificuldades encontradas, os desencantos mapeados, foram resignificados nos movimentos dos sujeitos de olhar para o próprio cotidiano e sobre ele produzir um conhecimento.

Dentre os eixos que marcaram a análise e interpretação dos dados coletados, destaca-se a função fundamental da avaliação no contexto das práticas educativas intencionais, deliberadamente organizadas e vinculadas a um dado sistema educacional, não somente para verificar o produto da aprendizagem (‘se o aluno aprendeu ou não’), mas, principalmente, como monitoramento de processos de desenvolvimento e aprendizagem, abrangendo todos os sujeitos e os diversos aspectos que interagem na materialização de uma proposta pedagógica.

> *Importante realçar, ainda, as concepções de professores e alunos e seus movimentos de convergência, afastamento e contradição, sinalizando o quão necessário que o diálogo encontre espaço de construção, em que as crenças e valores dos sujeitos possam ser discutidos e negociados. Interagir em situações de aprendizagem deve implicar partilhar opções, caminhos e alternativas.*

A partir deste estudo outros recortes se anunciam, aprofundando ângulos não explorados e estruturando relações com outros cursos da universidade na certeza de

que tomar a avaliação da aprendizagem como objeto de investigação constitui-se numa via de entender as práticas pedagógicas, as escolhas dos alunos, as condições institucionais, enfim de compreender o próprio espaço universitário.

A avaliação da aprendizagem revela-se múltipla e complexa, demandando olhares de diferentes perspectivas para que a amplitude e magnitude do fenômeno educativo possam ser apreendidas de maneira mais consistente, crítica e com reais possibilidades de transformação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.M.F.P.M. Avaliação da Aprendizagem e seus desdobramentos**. Avaliação**. Ano 2, vol.2, no.2 (4). jun.p.37-50, 1997.

ANTOLI, V.B. et al. La formación universitária a debate. Análisis de problemas y planteamento de propuestas para la docencia y la formción del professorado universitário.IN: **La Evaluatión de la enseñanza y el aprendizaje em contextos universitarios** Universitat. Barcelona : Entitat. Editora.. p.113-118, 1995.

AUGUSTO, C. E. ; SANTOS, A .A .A . e NATÁRIO, E.G. **Desempenho Acadêmico, Hábitos e Condições de Estudo em Universitários e em Alunos Evadidos**. Pesquisa de Iniciação Científica . PIBIC/CNPq. set.1998 à jul. 1999, 1999.

CAMARGO, A.L.C. **O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 1996.

DEMO, P. Lógica e Democracia da Avaliação. **Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. vol.3, no. 8, jul/set, p.323-330, 1995.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem***: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU, 1989.

FALCÃO FILHO, J.L.M. A avaliação dos avaliadores. **Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** vol.3, no.6, jan/mar, p.73-78, 1995.

FREITAS, L.C. **Critica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Avaliação: construindo o conceito. **Ciência & Ensino**. no.3, dez, p.16-19, 1997.

GODOY, A.S. (1995). Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: estudo da Arte. **Didática.** vol.30.p.9-25, 1995.

GRIGOLI, J. **A Sala de Aula Universitária na Ótica do Aluno**: Um Estudo sobre a Prática Pedagógica na Universidade. Pontíficia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP, Tese (Doutorado), 1990.

HELOANI, J.R.S. **Organização do trabalho e administração***:* uma visão multidisciplinar. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

HOFFMAN, J.M.L. Avaliação e construção do conhecimento. **Educação e**

Realidade. vol.17, no.2, jul/dez.p.53-58, 1991.

_____. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. Porto alegre: Educação e Realidade, 1993.

_____. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Idéias. Avaliação do Rendimento Escolar.** São Paulo: FDE. vol.22, p.51-59, 1994.

LAROCCA, P.A. Propósito da avaliação...(dos excluídos). **Publicatio Universidade Estadual de Ponta Grossa**.Ciências Humanas, vol 4, 1, p.59-85, 1996.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições**.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUZ, A.A.A avaliação no Ensino Superior. **Educar em Revista.UFPR.** no. 13. p.55-56, 1997.

MATOS, J.C. Avaliação: paixão e projeto. **Revista de Educação AEC.** Ano 28, no. 110, jan/mar.p. 66-77, 1999.

OGIBA, S.M.M. A avaliação do ensinar e do aprender na Universidade: controle, dissimulação ou (re)construção coletiva. **Educação e Realidade**. vol.17, no.2, jul/dez.,1992.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica**. Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, No. 12, 1999b.

PINHEIRO, E. e BAPTISTA, J.A. **Avaliação Pedagógica.** Instituto Politécnico de Bragança. Formação de Professores. 2o. Encontro, 198-sd.

SANTOS, M.A . Desvelando o jogo da avaliação entre professor e aluno. **Estudos em avaliação educacional**. Fundação Carlos Chagas. no. 12, p.45-49.jul-dez, 1995.

SAUL, A.M.A . Avaliação educacional. **Idéias. Avaliação do Rendimento Escolar**. São Paulo:FDE.vol.22, p. 61-68, 1994.

SORDI, M.R.L. **Repensando a prática da avaliação no ensino de Enfermagem**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas-SP, 1993.

SOUZA,C.P. Avaliação escolar : limites e possibilidades. **Idéias**, São Paulo, n.22, p.89-90, 1994.**Rendimento Escolar.** São Paulo : FDE, 1994. p.89-90, v.22.

SOUZA, V.T. Avaliação da Aprendizagem. **Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** vol.1, no 3., abr/jun. p.13-20, 1994.

VILLAS BOAS, B.M.F. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho**

pedagógico. Tese (Doutorado). FE/ Universidade Estadual de Campinas: Campinas, SP,1993.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Instituto de Física Gleb Wataghin. *Deliberação No. 154/93 da Congregação do IFGW*.

Cacilda Encarnação Augusto
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Integrante do Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior
cacilda@hotmail.com